

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Ciência da Religião
Doutorado em Ciência da Religião

Giseli do Prado Siqueira

**O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL:
implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a
confessionalidade num estado republicano**

Juiz de Fora

2012

Giseli do Prado Siqueira

**O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL:
implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a
confessionalidade num estado republicano**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Área de Concentração Religião Comparada e Perspectivas de Diálogo, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Faustino Couto Teixeira

Juiz de Fora

2012

Siqueira, Giseli do Prado.

O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil : implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano / Giseli do Prado Siqueira. – 2012. 343 f.

Tese (Doutorado em Ciência da Religião)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Educação religiosa. I. Título.

CDU 2-472

Giseli do Prado Siqueira

**O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL:
implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a
confessionalidade num estado republicano**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Área de Concentração Religião Comparada e Perspectivas de Diálogo, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Faustino Luiz Couto Teixeira (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Volney José Berkenbrock
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Wilmar do Valle Barbosa
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Anísia de Paulo Figueiredo
CNBB/MEC

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

*A meus pais Geraldo e Ivânia,
pelo exemplo de luta e persistência, razão do meu existir.*

*A minha pequena/grande Sophia
que ao ser gerada, gerou um novo sentido em nossas vidas*

*Ao meu companheiro Arnaldo,
que tem partilhado comigo as alegrias e angústias da vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida.

A meus irmãos:

Gislene, idealizadora, que no constante recomeçar da vida, descobre novas possibilidades numa fase de contínuas mudanças;

Gissélida, companheira, que incondicionalmente se dispõe ao outro, parceira de tantos momentos difíceis e alegres;

Gisiane, criativa, que nos anima sempre com suas inovações, transformando e colorindo espaços com suas ‘mãos de fada’;

Giovani, empreendedor, que nos apresenta caminhos novos e lugares inusitados registrados nas ‘estradas’ da vida, lembrando sempre que o ‘melhor’ caminho é aquele que nos conduz a ‘nossa casa’, o Bom Jesus;

Geraldinho, persistente, que ao cuidar dos animais nos revela disponibilidade e atenção aos seres, vencendo os obstáculos enquanto vai traçando sua história no mundo.

A meus sobrinhos:

Thalita, *Emílio* e *Ernesto*, presenças marcantes em nosso cotidiano, enchem-nos de alegria com a espontaneidade das descobertas.

A meu cunhado:

Emilinho, dedicado, que vive ‘driblando’ os percalços da vida e nos socorrendo em circunstâncias inusitadas;

A minhas cunhadas:

Bárbara e *Raiane*, que integram a família, dando-nos a sensação de que sempre pertenceram à mesma;

À família Rezende Assis:

Maria de Lourdes e familiares, pelo acolhimento e pela partilha de valores familiares.

Aos queridos(as) amigos(as):

Adriana, meiga e carinhosa, que demonstra disponibilidade e sensibilidade nessa tarefa de partilharmos o doutorado e a vida;

Adriana Barcelos, delicada e estudiosa, uma estagiária exemplar em todas as tarefas que assume, tendo colaborado muito na digitação dos documentos;

Ana e Carlos, amigos e colaboradores para que essa pesquisa fosse finalizada com 'elegância' e 'estilo';

Dom José Geraldo, que sempre acreditou em meus ideais;

Dom Eurico, exemplo de vida e incansável defensor do Ensino Religioso;

Deborah, disponível e dedicada, juntamente com sua família, que sempre nos recebeu com alegria, facilitando os encaminhamentos junto à universidade;

Donizete, Nilza, Vanessa e Mariana, incentivadores dessa caminhada, com orações, palavras de estímulo e amizade;

Doutora Rita, Doutor Sérgio e Tois profissionais competentes, que me auxiliaram sempre nos momentos de dor, aliviando-me as tensões e encorajando-me a persistir nessa caminhada;

Francisca Paula, amiga compromissada com a vida, partilhamos ideais, concretizamos ações, redirecionamos a vida e agradecemos Nhá Chica a intervenção no cotidiano;

Graça e Nívea, amigas carinhosas que sempre me socorrem em momentos difíceis; com palavras positivas me possibilitam sempre acreditar na vitória;

João Bosco, estudioso, iniciou conosco no ideal de avançar nos estudos e assumiu a missão de dar continuidade à reflexão e à transformação social na universidade;

Julia Migot, amiga prestativa, que em nenhum momento hesitou em deslocamentos em busca de materiais que favorecessem o desenvolvimento dessa pesquisa;

Ogilson, Paulinho e Silvete, parceiros de todas as horas e em quaisquer circunstâncias, eternamente amigos;

Nazilda e Eliene, que, organizando nosso cotidiano, facilitam a vida e enchem nossa casa de odores e sabores;

Neuza Soratto, confiante e acolhedora, que auxilia em momentos difíceis e compartilha as alegrias dos problemas superados;

Sassá, Penha, Carlos e Neuza, 'pais do coração', que torcem por mim sempre;

Sibélius, sensato, companheiro de jornada, nunca mediu esforços para que o percurso entre Poços de Caldas e Juiz de Fora fosse mais tranquilo;

Tia Lena, política e defensora das mulheres que esforçam para construir um amanhã diferente;

Vanessa, amiga, mais que querida amiga, parceira nos percursos e nas aprendizagens da vida.

Aos colegas:

Do grupo de orientação do Professor Faustino, parceiros de angústias e alegrias intrínsecas ao trabalho acadêmico;

Do Núcleo de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus Poços de Caldas, pelo apoio incondicional, o incentivo e a compreensão.

Aos mestres:

Anísia de Paulo Figueiredo, amiga e pesquisadora dedicada das fontes originais e da veracidade dos fatos, possibilitou-me o acesso a documentação, referências e assessorou-me pessoalmente no desenvolvimento dessa pesquisa;

Faustino Teixeira, orientador que de modo especial terá sempre a gratidão pela confiança depositada em meu projeto, por ter acreditado em meu empenho, pelas contribuições metodológicas e pelos laços de amizade. Juntamente com sua esposa *Teíta*, nos permitiu sempre nos sentirmos em ‘casa’;

Irmã Gorgulho, pela amizade e caminhada em prol do Ensino Religioso;

Padre Gruen, grande inspirador da proposta de Ensino Religioso, com quem tive a oportunidade de compartilhar ideias e aprender;

Paulo Agostinho, amigo e incentivador permanente para que ingressasse no doutorado, demonstrou sempre compreensão nos momentos difíceis;

Volney e Wilmar, que engradeceram a pesquisa com sugestões e observações oportunas na fase de qualificação.

A todos que de alguma forma auxiliaram no processo de gestar, a cada dia, o sentido e o contexto desta pesquisa, acreditando no que diz Fernando Pessoa: “tudo vale a pena, se a alma não é pequena”.

E por fim à PUC/MG, à Regional Leste II da CNBB e ADVENIAT, que viabilizaram a realização desta pesquisa.

*Na maioria das vezes, passamos ao largo:
somos prisioneiros das falsas evidências
da consciência comum, do cotidiano,
da repetição, do já conhecido, do já pensado,
da familiaridade suposta ou comprovada de tudo,
em suma, da ideologia ou do hábito...
‘Desencanto com o mundo’, dizem volta e meia.
É que esqueceram de olhar para ele ou porque
o substituíram por um discurso. E aí, de repente,
no meio de uma meditação ou de um passeio,
aquela surpresa, aquele deslumbramento,
aquela admiração, aquela evidência:
existe alguma coisa, em vez de nada!*

André Comte-Sponville

RESUMO

A história do ensino religioso no Brasil sempre esteve marcada por um discurso conflitivo entre os pressupostos da laicidade e da confessionalidade. Esse conflito se reflete na discussão sobre a permanência ou não dessa disciplina no sistema escolar brasileiro, bem como sobre as diretrizes que a norteiam como área do conhecimento na atual legislação. Essa discussão ganhou nova ênfase no século XXI, quando tramitou e foi aprovado o “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, que reacendeu as argumentações de defensores da laicidade do Estado e da liberdade religiosa do cidadão. Nesse contexto, cabe indagar quais são as implicações epistemológicas desse discurso conflitivo na prática pedagógica nas escolas públicas do Brasil. Na ausência de um consenso epistemológico nessa área do conhecimento, criaram-se diversos modelos de ensino religioso que atualmente coexistem no ambiente escolar. Este estudo busca apontar o caminho dessa discussão epistemológica diante dos princípios apresentados pelo Ministério da Educação nas diretrizes gerais para educação básica, centradas na compreensão da essência do humano como um ser de relações.

Palavras-chave: ensino religioso, educação básica, laicidade

ABSTRACT

The history of religious learning in Brazil has always been marked by a conflicted discourse between secular and denominational assumptions. This conflict is reflected in the discussion about the permanence or not of this discipline in the Brazilian school system and the guidelines for this area of knowledge, as it is considered in the present legislation. This discussion gained emphasis in the 21st century, when the "Agreement between the Federative Republic of Brazil and the Holy See concerning the legal status of the Catholic Church in Brazil" was processed and approved, reheating the arguments from the advocates of the secular state and of the citizens' religious freedom. In this context, it is worth asking what are the epistemological implications of this conflicted discourse over the pedagogical practice in public schools in Brazil. In the absence of a consensual epistemological knowledge in the area, several models of religious learning were created and currently coexist in the schools of the nation. This study seeks to point the way this epistemological debate may follow considering the principles presented by the Ministry of Education in the general guidelines for basic education, which are focused on understanding the essence of the human as a being of relations.

Keywords: religious learning, basic education, secularism

LISTA DE SIGLAS

ABHR	Associação Brasileira de História das Religiões
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação
ANPTECRE	Associação dos Programas de Pós-graduação em Teologia e Ciências da Religião
ASPER-SP	Associação de Professores e Pesquisadores em Educação e Religião de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos & Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CJA	Comissão do Jovem Advogado da OAB/SP
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONER/RS	Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul
DETAQ	Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação da Câmara dos Deputados
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
MEC/SEF	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
OAB/SP	Ordem dos Advogados do Brasil, Seção de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do Fonaper
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SOTER	Sociedade Brasileira de História das Religiões
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO A – DISPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NAS
CONSTITUIÇÕES DO BRASIL
- ANEXO B – O ENSINO RELIGIOSO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA
EDUCAÇÃO NACIONAL
- ANEXO C – PRIMEIROS ATOS DO REGIME REPUBLICANO
- ANEXO D – O ENSINO RELIGIOSO ADMITIDO NO REGIME REPUBLICANO
- ANEXO E – A EDUCAÇÃO RELIGIOSA CATÓLICA NO CÓDIGO DE DIREITO
CANÔNICO
- ANEXO F – ACORDO ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A
SANTA SÉ
- ANEXO G – DECRETO Nº 7.107, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2010
- ANEXO H – DECRETO LEGISLATIVO Nº 698, DE 2009
- ANEXO I – CARTILHA SOBRE O ACORDO
- ANEXO J – AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE (ADI)
- ANEXO K – PROJETO DE LEI DA CÂMARA DOS DEPUTADOS
- ANEXO L – PROJETO DE LEI Nº 309, DE 2011
- ANEXO M – RESOLUÇÃO Nº 02, DE 7 DE ABRIL DE 1998
- ANEXO N – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO
FUNDAMENTAL (PCNs)
- ANEXO O – LEIS REGULAMENTADORAS DO ENSINO RELIGIOSO EM
ALGUNS ESTADOS BRASILEIROS
- ANEXO P – O ENSINO RELIGIOSO NA CONAE
- ANEXO Q – PORTARIA Nº 1.407, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010
- ANEXO R – PARECER SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS
- ANEXO S – RESOLUÇÃO 07, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010
- ANEXO T – INDICAÇÃO CNE/CP 2/2010
- ANEXO U – RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010
- ANEXO V – PARECER Nº 2.244, DE 05 DE AGOSTO DE 1974

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E JURÍDICOS NA COMPREENSÃO DO DISCURSO CONFLITIVO	16
CAPÍTULO 1 ENSINO RELIGIOSO EM QUESTÃO	18
1. A questão do princípio da liberdade religiosa na Lei Maior	19
2. A questão filosófica e jurídica	22
3. A questão legislativa na primeira fase de normatização da matéria	38
4. A questão da divergência em vista da inclusão da matéria no texto constitucional	40
5. A questão do ensino religioso na confluência do Concílio Vaticano II e do regime autoritário no Brasil	48
CAPÍTULO 2 A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	67
1. O ensino religioso na legislação atual	67
2. A atuação de entidades na defesa do ensino religioso no currículo	72
3. Iniciativas que promovem a reflexão nacional sobre o ensino religioso no momento	88
4. O artigo 11 do Acordo Brasil-Santa Sé em meio a posições divergentes	97
5. Resgatando a história e apontando caminhos	110
PARTE II FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO	112
CAPÍTULO 1 ENSINO RELIGIOSO: UMA QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA	114
1. O ensino religioso como componente curricular	114
2. O ensino religioso como área do conhecimento	133
3. Dimensão epistemológica do ensino religioso	139
CAPÍTULO 2 DAS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS AOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	151
1. Experiências significativas em ensino religioso: contribuições mineiras	151
2. Ensino religioso e formação básica do cidadão	165
3. Ensino religioso e contribuições na formação do ser	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	188
ANEXOS	199

INTRODUÇÃO

Fazer o que seja é inútil.
Não fazer nada é inútil.
Mas entre fazer e não fazer
mais vale o inútil do fazer.
Mas não, fazer para esquecer.
que é inútil: nunca o esquecer
Mas fazer o inútil, sabendo
que ele é inútil, e bem sabendo
que é inútil...
João Cabral de Melo Neto,
O artista inconfessável

Esta pesquisa nasceu de minha experiência como educadora e reflete, sobretudo, o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre o ensino religioso, identificando as origens e o desenvolvimento das discussões sobre a sua inclusão no conjunto curricular do sistema educacional brasileiro como área do conhecimento.

Analisarei a trajetória do ensino religioso nas escolas públicas do Brasil, pontuando os desdobramentos do discurso de atores sociais e políticos que tomam por objetos principais de seus debates duas categorias, o religioso e o laico, culminando em contínuos conflitos em torno de princípios que lhe dão origem: a confessionalidade e a laicidade num Estado republicano.

Esse conflito se reflete na discussão sobre a permanência ou não dessa disciplina no sistema escolar brasileiro, bem como sobre as diretrizes que a norteiam como área do conhecimento na atual legislação. Essa discussão ganhou nova ênfase no século XXI, quando tramitou e foi aprovado o “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, que reacendeu as argumentações de defensores da laicidade do Estado e da liberdade religiosa do cidadão.

Destaca-se a atuação das correntes antagônicas, primeiramente entre contrários e favoráveis. Os favoráveis posteriormente se dividiram em linhas de pensamento diferenciadas, nas quais a confessionalidade toma novo significado, provocado pela continuidade da polêmica surgida em consequência do art. 11 do Acordo Brasil-Santa Sé. Nesse contexto, cabe indagar quais são as implicações epistemológicas desse discurso conflitivo na prática pedagógica nas escolas públicas do Brasil. Na ausência de um consenso

epistemológico nessa área do conhecimento, criaram-se diversos ‘modelos’ de ensino religioso que coexistem no ambiente escolar.

Na história educacional brasileira registram-se experiências significativas na trajetória do ensino religioso. Em especial, destacam-se as contribuições mineiras, com reflexões sobre a identidade e a prática desse ensino, culminando numa proposta de formação de professores pela Universidade Federal de Juiz de Fora, na década de 1970, apontando soluções para eventuais conflitos dessa área. Há uma tentativa de apontar o caminho da discussão epistemológica diante dos princípios apresentados pelo Ministério da Educação nas diretrizes gerais para educação básica, centradas na compreensão da essência do humano como um ser de relações.

Para fins de pesquisa adotaram-se como procedimentos a investigação bibliográfica, invocando referenciais teóricos ao longo do trabalho, e a análise de documentos e da legislação, contribuindo para compreender o percurso do ensino religioso na história educacional brasileira.

Para melhor compreensão do tema, a pesquisa foi elaborada em duas partes principais, cada uma delas dividida em dois capítulos. Formalmente, na Parte I buscamos apresentar os fundamentos filosóficos e jurídicos do ensino religioso e tematizar a gênese do discurso conflitivo, de modo a evidenciar as correntes antagônicas que sustentam a polêmica da permanência do ensino religioso no sistema escolar.

O Capítulo 1 coloca a questão do ensino religioso a partir do princípio da liberdade religiosa na Lei Maior, evidenciando os períodos históricos em que essa lei é regulamentada, bem como os pressupostos filosóficos que a sustentam e as interpretações diferenciadas quanto ao princípio da laicidade. Essa questão vai se desenvolver com a compreensão histórica da implantação do regime republicano e a implementação das leis educacionais, as quais contemplam o ensino religioso. Destaca-se o papel da Igreja Católica na defesa da permanência do ensino religioso no sistema escolar.

No Capítulo 2, prossegue-se com a discussão sobre a regulamentação do ensino religioso no Brasil, enfocando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, com alteração do artigo 33, que especificamente trata do ensino religioso. Essa alteração reativou a polêmica entre correntes de favoráveis e contrários a sua permanência no sistema escolar e gerou a constituição de uma representação de classe, como espaço de discussão pertinente a essa área, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Esta

instituição publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e apontou diretrizes para essa área do conhecimento, na ausência de uma publicação do Ministério da Educação. Outras iniciativas também promovem a reflexão nacional sobre o ensino religioso no momento e refletem a bifurcação da corrente dos favoráveis a sua permanência no sistema escolar, influenciados pelo acordo celebrado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, com destaque para o seu artigo 11.

Na Parte II desta pesquisa, busca-se evidenciar os fundamentos epistemológicos e metodológicos do ensino religioso como componente curricular no conjunto das demais áreas do conhecimento, sem perder sua especificidade como disciplina, enquanto ferramenta pedagógica a cumprir seu papel na escola, a partir da matéria que lhe dá origem.

O Capítulo 1 da Parte II aponta, no momento, que o ensino religioso convive com diferentes concepções sobre sua condição como área do conhecimento, tanto da parte dos legisladores, como dos setores interessados na formação de docentes, na organização dos conteúdos e metodologias que permitam sua operacionalização na normalidade das demais áreas. Não há um consenso epistemológico nessa área do conhecimento. Criaram-se diversos ‘modelos’ de ensino religioso que coexistem no ambiente escolar. Destaca-se que esses ‘modelos’ estão articulados com as áreas do conhecimento dentro da grande área das Ciências Humanas.

No Capítulo 2 da Parte II, o relato de experiências significativas possibilita novos olhares para os fundamentos epistemológicos, com enfoque na experiência mineira como pioneira na distinção de ensino religioso de catequese, através da linguagem e metodologia adequada ao ambiente escolar e a formação de professores idealizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Percorrendo os caminhos dessa trajetória mineira, percebe-se também a importância de ater-se aos princípios da legislação de implantação e implementação da educação básica, no que diz respeito às diretrizes curriculares, de acordo com as quais a formação básica do cidadão está centrada na compreensão da essência do humano como um ser de relações.

Encerrando o conjunto, são apresentadas as considerações finais, inevitavelmente provisórias, uma vez que vivemos num processo contínuo de mudanças.

Não há nenhuma só novidade no que se vai dizer. Tudo o que se vai dizer aqui já foi dito. Apesar disso, ousa-se dizê-lo de novo, a fim de que ganhe sua novidade, reportando sua história. Diante mesmo do inútil de dizer o que já foi dito, acreditamos no exercício de ter que

dizer sempre de novo. Espera-se que o ler seja inspirado pela alegria de experimentar o fazer inútil do dito frente ao dizer. Portanto, o que vai se dizer aqui é inútil porque não é capaz de esgotar a totalidade do dizer. Mas isso que é inútil é ao mesmo tempo e, indissociavelmente, necessário para nossa limitação de ter ainda que dizê-lo.

Proponho-me desenvolver um estudo que certamente não terminará nesta redação. Não tenho a intenção de esgotar o assunto com esta pesquisa, que é apenas mais um passo significativo entre os inúmeros caminhos já trilhados.

PARTE I FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E JURÍDICOS NA COMPREENSÃO DO DISCURSO CONFLITIVO

A configuração atual do ensino religioso pode ser compreendida quando se observa sua evolução histórica desde a implantação do regime republicano no Brasil. Destacando aspectos filosóficos e jurídicos dessa evolução, que sempre esteve marcada por um discurso conflitivo entre os pressupostos da laicidade e da confessionalidade, é possível assinalar as mudanças que lhe trouxeram alterações profundas e mesmo radicais, fazendo o ensino religioso passar da área eclesiástica para a esfera pública.

O ensino religioso, no Brasil colonial, era efetivado como cristianização, por delegação pontifícia ao poder estabelecido. Compreendido como ensino de religião, sua efetivação era questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o monarca de Portugal, em decorrência do regime de padroado, que garantia aos representantes eclesiásticos plenos poderes em ações políticas e jurídicas. A estruturação educacional do país, iniciada pelos missionários jesuítas¹, franciscanos e outros religiosos, atendia a esses interesses, e a chamada instrução religiosa era de índole confessional católica, como ficava evidente pelo conteúdo doutrinário de sua programação e a prática religiosa proposta. Seu caráter propriamente educativo pedia para a formação moral.

Esse ordenamento legal e sua aplicação eram bastante questionáveis do ponto de vista da liberdade religiosa que a Constituição de 1824² registra como um dos seus princípios de convivência social. Os questionamentos gerados se refletiam em discussões conduzidas no

¹Na História da Educação Brasileira, muitas vezes, registra-se apenas a presença dos jesuítas como evangelizadores e educadores. Em ampla pesquisa realizada em centros de documentação para sua tese de doutorado, Luiz Fernando Conde Sangenis mostra a ação educacional e missionária dos franciscanos no Brasil, desde 1500, procurando tirá-la do esquecimento. Lembrando que “de fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado, contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o ‘*Ratio Studiorum*’ a sua expressão máxima. Os autores que tematizaram a História da Educação Brasileira, ao considerarem tão expressiva a ação educativa dos jesuítas, entre 1549 e 1759, caracterizaram esse lapso de mais de dois séculos pelo presumível exclusivismo jesuítico, apesar do protagonismo – em geral, ignorado ou silenciado – de franciscanos, de beneditinos, de carmelitas, de mercedários, de oratorianos e de outros religiosos na cena educacional brasileira.” Cf. SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Gênese do pensamento único em educação: franciscanos e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006, p.23.

²Cf. Anexo A, 1.

meio educacional, especificamente no que diz respeito ao ensino religioso. Constituíram-se grupos de defesa de sua permanência no sistema escolar e grupos contrários a essa ideia, os quais se fundamentam em princípios da laicidade, gerando desde o início os discursos conflitivos que permanecem até os dias atuais.

Historicamente, o ensino religioso foi garantido no espaço escolar pelas sucessivas Constituições do Brasil³, mas em cada época sofreu os impactos das discussões em torno de sua natureza, seu conteúdo e seus objetivos, permeadas por influências filosóficas, políticas e jurídicas de âmbito internacional e nacional. O mesmo ocorre no que diz respeito às três Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (de números 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96), nas quais o ensino religioso é contemplado com a inclusão no sistema escolar. A implementação da legislação é fundamentada por pareceres e regulamentada por resoluções que, no caso das mais recentes diretrizes curriculares, reconhecem o ensino religioso como área do conhecimento, subentendendo uma concepção mais ampla da educação.

Uma nova frente de discussões gerada pela recente assinatura de um tratado bilateral põe mais uma vez o ensino religioso em evidência neste início do século XXI. O discreto trâmite e a efetivação do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil” reacendeu as argumentações de defensores da liberdade religiosa e provocou a fragmentação da corrente favorável à permanência do ensino religioso no sistema educacional brasileiro, criando divergências entre os grupos que antes apresentavam coesão.

³Com exceção da primeira Carta Magna republicana, de 24 de fevereiro de 1891, as demais Constituições brasileiras mantiveram o ensino religioso garantido como disciplina do currículo escolar, salvaguardando os princípios da laicidade e da liberdade religiosa característicos de um Estado republicano. O conteúdo do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que introduziu, pela primeira vez, o ensino religioso nas escolas da rede oficial de ensino no regime republicano, legou aos juristas responsáveis pelas sucessivas Leis Maiores algumas formulações que se repetem nas Cartas de 1934, 1937, 1946, 1967, na Emenda Constitucional nº 1 de 1969 e na atual Constituição, de 1988: a matrícula facultativa e a compreensão da disciplina como ensino de religião na escola. Algumas unidades da federação mantiveram o ensino religioso em sua legislação, desde o início da República, ainda que sua obrigatoriedade não constasse da primeira Lei Maior. Cf. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Existe alguma sustentação legal para o Ensino Religioso no Brasil? Brasília, [200-?]. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/BOLETIM_03.doc>. Acesso em: 18 nov. 2008.

CAPÍTULO 1 ENSINO RELIGIOSO EM QUESTÃO

As discussões em torno do ensino religioso ministrado nas escolas públicas emergem de tempos em tempos e focam diferentes aspectos: jurídicos, epistemológicos, metodológicos. No momento, abre-se novamente o leque de interesses sobre essa disciplina que, mesmo incorporada ao sistema educacional brasileiro, não perdeu os traços de confessionalidade que a marcaram nas sucessivas etapas de sua inclusão no sistema escolar, variando segundo o modo de olhá-la e compreendê-la em cada época.

Ao retomar o tema – sempre atual – do ensino religioso no Brasil, consideramos, de antemão, o contexto socioeconômico e político-cultural em que esse ensino esteve inserido, nas sucessivas fases de sua legalização, ou como ensino da religião, ou como disciplina do currículo, ou como área do conhecimento, como é no período atual. A Constituição Federal garante o ensino religioso nas escolas em seu art. 210 § 1º,⁴ regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos termos do art. 33,⁵ com nova redação dada pela Lei nº 9.475/97.⁶

No caminho percorrido pelo ensino religioso desde a instalação do regime republicano no Brasil, é relevante a atuação da Igreja Católica, não só no final do século XIX, como também durante quase todo o século XX, assim como era relevante no período da monarquia, quando vigorou o regime de padroado, de conotação regalista. A Igreja Católica assumiu a liderança das iniciativas de organização e implantação do ensino religioso no sistema escolar brasileiro, não somente na rede privada das instituições católicas, mas também nas escolas da rede oficial de ensino.

Provavelmente, nenhum outro campo social esteve submetido a tão intrincadas e permanentes formas de acompanhamento, incluindo alguns mecanismos de submissão ao poder eclesiástico. O ensino religioso confessional, uma vez entendido como o ensino de uma religião ou de religiões na conjuntura educacional brasileira, foi incluído nos parâmetros propugnados pela Igreja Católica, instituição de fora do sistema escolar, porém atuando na

⁴Cf. Anexo A, 8.

⁵Cf. Anexo B, 3.

⁶Cf. Anexo B, 4.

condição de representante da sociedade, com direitos reconhecidos pela mesma, por força do Código de Direito Canônico.⁷

1. A questão do princípio da liberdade religiosa na Lei Maior

É importante ressaltar que a atual Constituição Federal e a legislação regulamentadora da matéria provocou a retomada das reflexões sobre o ensino religioso como componente curricular em escolas da rede oficial de ensino, levando em conta a natureza laica do Estado e dos estabelecimentos gerenciados pelo mesmo. Uma vez garantido o ensino religioso nos termos do artigo 210 § 1º da Constituição de 1988 (“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”), abre-se o leque das discussões sobre a natureza da matéria que, entendida como ensino de religião na escola, há de observar o princípio da liberdade religiosa nos termos do artigo 5º do capítulo primeiro da mesma Carta, princípio este inseparável do princípio da laicidade do Estado.

TÍTULO II-

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos.

[...] Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias; VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.⁸

Do ponto de vista histórico, o ancoramento jurídico do ensino religioso na escola como direito do cidadão e dever do Estado traz as marcas de uma época em que essa

⁷Cf. Anexo E.

⁸BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 20 dez. 2010.

disciplina foi considerada parte do sistema religioso, ou mesmo eclesial. Introduzida no sistema escolar com determinações legais que garantem o cumprimento de seu papel, o ensino religioso ainda é interpretado por muitos como ensino confessional.⁹

A expressão “de matrícula facultativa” usada no diploma legal traz implícita a sua natureza de matéria proveniente de ou vinculada a religião. Por ser vinculada à religião, em sua implantação há de se respeitar o princípio da laicidade, destinado a salvaguardar o direito de liberdade religiosa do cidadão nas circunstâncias descritas na Constituição.

Os sucessivos períodos da prática e da discussão do ensino religioso

A implementação e a implantação do ensino religioso no Brasil, na condição de disciplina do currículo regular, podem ser situadas em períodos distintos: (1) o da cristandade colonial (1549 a 1822); (2) o da manutenção da Religião Católica Apostólica Romana como Religião Oficial do Império (1824 a 1890); e (3) o da discussão, inclusão e legalização desse ensino como disciplina do currículo escolar, após a proclamação da República (1891 a 1998). Este último período de discussão sobre a nova situação do ensino religioso, excluído do sistema de ensino devido à compreensão do princípio da laicidade do Estado em meio a divergentes concepções de estado republicano, teve seis momentos consecutivos: (1) na 1ª república, o ensino religioso é mantido no sistema escolar (1891-1930); (2) em seguida, a disciplina é incluída no currículo escolar pelo Decreto nº 19.941, de 30/04/1931, situação posteriormente garantida pela Carta Magna de 1934 (1931 a 1937); (3) a Carta Magna de 1937 (Estado Novo) garante o ensino religioso, regulamentado pelas Leis Orgânicas em seus respectivos sistemas de ensino (1937 a 1945); (4) a Carta Magna de 1946, regulamentada 15 anos mais tarde, pela Lei nº 4.024/61, insere essa disciplina nos horários normais das escolas, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1946 a 1971); (5) a Carta Magna de 1968, regulamentada pela Lei nº 5.692/71, garante o ensino religioso no 1º e no 2º graus (1971 a 1987); e (6) a Carta Magna de 1988, regulamentada pela Lei nº 9.394/96 e posteriormente alterada pela Lei nº 9.475/97, que está em vigor atualmente (1988 até hoje).

⁹O vocábulo “confessional” passou a ser expressão tipicamente utilizada por instituições religiosas, de modo especial pela Igreja Católica, que, através do encarte do Boletim Semanal, explicita o sentido desse termo aplicado ao Ensino Religioso: “Pressupõe um ensino entre grupos de uma mesma confissão religiosa, incluindo doutrina, visão de ser humano em relação ao sagrado, incluindo cultos de sua denominação, ritos, princípios ético-morais, costumes, organização interna, papel da autoridade religiosa; nesse sentido pressupõe que todos os(as) educandos(as) e educadores(as) pertençam à mesma confissão religiosa”. Cf. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Boletim Semanal*, Brasília, nº 300, 08 fev. 1996. (Encarte).

Compreende-se, hoje, que a educação escolar não tem por função específica formar crentes para qualquer denominação religiosa. Mas, em se tratando de uma escola aberta a todos os cidadãos, de diferentes crenças, ou indiferentes, ou que se dizem ateus, surge a questão de como educar para o exercício da cidadania, o respeito e a tolerância religiosa, frente ao pluralismo religioso presente na sociedade brasileira. Na ausência de um aprofundamento maior e de consenso no que se refere ao princípio da liberdade religiosa, por sua vez vinculado ao da laicidade do Estado, tem início no Brasil, desde o começo do regime republicano, um discurso conflitivo, associado a correntes favoráveis e contrárias à permanência do ensino religioso na escola

A participação da Igreja Católica na regulamentação do ensino religioso no Brasil

É necessário considerar, ainda, a participação da Igreja Católica no Brasil em todas as fases da regulamentação e implantação do ensino religioso nas escolas das redes privada e oficial de ensino. A Igreja Católica traz para esse processo um conceito de si mesma e de seu papel na sociedade, delineando sua atuação de acordo com fundamentos que, em primeiro lugar, procedem das conclusões de três importantes Concílios¹⁰, os quais presidiram seu modo de ser e de agir com relação ao tema. Percebe-se também influência da situação na qual a Igreja se manteve nos regimes colonial, imperial e republicano, em consequência de um pacto estabelecido entre o Sumo Pontífice e a Monarquia. Some-se a isso sua condição de instituição eclesial livre, inserida numa instituição estatal republicana federativa livre e laica, a cumprir o seu papel de integrante da sociedade, o que resultou na inclusão do ensino religioso nas escolas com fundamento no Código do Direito Canônico. Recentemente, perceberam-se resquícios de todas essas influências na assinatura do Acordo Brasil-Santa Sé, que trouxe à tona as prerrogativas com que a Igreja Católica fora contemplada desde o início da República no Brasil.

Na vigência da atual Constituição Federal, é importante ressaltar a retomada das reflexões sobre o ensino religioso como disciplina do currículo de escolas da rede oficial de

¹⁰Convém lembrar a influência do Concílio de Trento, com suas doutrinas e função reacionária frente à Reforma protestante, em todo o processo civilizatório brasileiro, durante quatrocentos anos; do Concílio Vaticano I, que possibilitou ao Sumo Pontífice a retomada do papel da Igreja, fortalecendo a autoridade papal e enfraquecendo as relações entre o Estado e a Igreja, concorrendo como um dos fatores para a separação entre ambas, com desfecho na instalação da República; do Concílio Vaticano II, ecumênico, considerado o maior evento da Igreja Católica no milênio, por sua importância na renovação de seus tratados, da concepção de Igreja, de Ser Humano e de Mundo.

ensino, levando em conta a natureza laica desses estabelecimentos e do próprio Estado, bem como as tendências que presidiram essa reflexão entre o final do século XX e o século XXI.

Por outro lado, não se podem perder de vista os diferentes tipos de tratamento dado ao ensino religioso, diante das diferentes concepções de liberdade religiosa, que se apresenta como direito do cidadão e dever do Estado.

2. A questão filosófica e jurídica

A separação entre o Estado e a Igreja no Brasil, promovida pela República, dá início a um discurso conflituoso sobre o princípio da laicidade do Estado e da liberdade religiosa do cidadão, elementos característicos do regime republicano. Nesse contexto, o ensino religioso será objeto da mais acirrada polêmica. De tal fato procedem as duas correntes antagônicas em relação à permanência do ensino religioso nas escolas da rede oficial.

As providências para a efetivação da separação entre Estado e Igreja são condições essenciais para a concretização do novo regime republicano. Em tais circunstâncias, surge o instrumento oficial de separação: o Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890.¹¹ Trata-se do documento chave para a mudança imediata da situação política brasileira. Sua autoria é atribuída a Rui Barbosa, que a apresenta em discurso pronunciado em 03 de maio de 1891.¹²

O decreto, que foi muito festejado, extinguiu o regime de padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas, libertando a Igreja de um jugo que lhe impuseram os 60 anos de Império no Brasil, reforçando o que já acontecia durante todo o período colonial. Assim, comenta Scampini: “não podemos negar que esse decreto foi o mais importante sancionado pelo Governo Provisório e encerra as mais delicadas questões da vida brasileira”.¹³

¹¹Cf. Anexo C.

¹²“Na elaboração do decreto de 7 de janeiro, os que hoje lhe reclamam a honra da paternidade não tiveram senão a parte de perturbadores. O decreto de 7 de janeiro é *ipsis virgulis* o meu projeto. E, circunstância significativa, para cúmulo de autenticação de sua origem, o texto do decreto, o seu autógrafo oficial, é lavrado todo ele, do meu punho”. Discurso de 03 de maio de 1891. Cf. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2).

¹³SCAMPINI, Padre José. *A liberdade religiosa nas constituições brasileiras*. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 84s.

A maior dificuldade aparece na discussão dos pontos de vista defendidos pelas duas correntes, de concepções opostas em relação aos princípios da laicidade e da liberdade religiosa, ainda que se buscasse consenso, através do esforço da liderança de ambas as partes, sobretudo da Igreja, principal interessada. Inúmeras reuniões se realizaram, envolvendo representantes da Igreja Católica e o referido autor do projeto da primeira Constituição republicana, com a finalidade de dirimir dúvidas, desfazer boatos e legitimar pacificamente a separação entre as duas instituições envolvidas.¹⁴ Nesse contexto observa-se a influência de concepções filosóficas de outros países, as quais fundamentaram os discursos e argumentos das partes.

Contexto e concepções filosóficas internacionais no passado e no presente

Quando abordamos o tema laicidade, um leque de interpretações se abre e distintas aplicabilidades revelam que as relações entre a Igreja Católica e o Estado podem tomar formas bastante diferentes, tanto do ponto de vista legal quanto da representatividade da religião nas culturas e nas sociedades nacionais. Toda essa multiplicidade e diversidade revela que o termo laicidade é polissêmico.

O termo laicidade¹⁵ é um neologismo francês que aparece na segunda metade do século XIX, mais precisamente em 1870¹⁶, no contexto do ideal republicano da liberdade de opinião – na qual está inserida a noção de liberdade religiosa –, do reconhecimento e

¹⁴FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1517.

¹⁵Para Pena-Ruiz, o termo origina-se do “simples laïc (laico, leigo), desde a época medieval, é o homem do povo, crente ou não, distinto do clérigo, que, quanto a ele, é depositário de uma função reconhecida na administração do sagrado. O princípio laico de união do povo, ver-se-á, traduz a indiferenciação dos simples “laïcs” em valores fundadores da Cité (comunidade, cidade): liberdade de consciência, igualdade de todos, indivisibilidade de um corpo político fundado sobre a identidade universal dos direitos detidos por cada um. Tal princípio não é de forma alguma contraditório em relação à fé religiosa, uma vez que constrói a ordem política, ao fazer abstração das posições espirituais dos indivíduos”. Cf. PENA-RUIZ, Henri. *Principes fondateurs et définition de laïcité. République e Laicidade: associação cívica*, p. 1, 06 set. 2004. Disponível em: <<http://www.communautarisme.net/>>. Acesso em: 08 abr. 2008.

¹⁶Baubérot afirma que: “o termo foi inventado nos anos 1870 e a primeira definição foi de Ferdinand Buisson, filósofo, diretor do ensino fundamental na época em que Jules Ferry laicizou a escola pública: afirmou que a laicidade consistia no Estado independente de todo culto e de todo clero, com o objetivo de realizar a liberdade de todos os cultos e a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, independentemente da sua filiação religiosa. Essa definição pode ser aplicada a um certo número de países. Na França, a laicidade se tornou a recusa de quaisquer expressões da religião na esfera pública.” Cf. BAUBÉROT, Jean. Uma laicidade sacralizada? *IHU: entrevistas*. 08 nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=18044>. Acesso em: 20 dez. 2008.

aceitação de diferentes confissões religiosas e do alicerce político do Estado em contraposição à monarquia e à vontade divina.

Uma das hipóteses apresentadas para a gênese da laicidade, quase consensualmente, é que a partir da Revolução Francesa se afirma o princípio laico em seu sentido moderno, ou seja, de separação entre o político e o religioso no nível institucional, separação do espiritual e do temporal proclamada no nível de Estado. De fato, a Revolução Francesa constitui o momento fundador da laicidade francesa, posto que nela se encontram explicitados os princípios e fundamentos de todos os direitos humanos. É então que o Estado se proclama laico em sua constituição, e a ‘laicidade francesa’ torna-se, em certo sentido, modelo para o mundo ocidental.

Além da França, destacam-se os Estados Unidos, país onde a laicidade como princípio de liberdade religiosa está presente na Constituição americana, a qual tornou-se referência para muitas interpretações passadas e atuais. O Estado federativo americano se separa de todas as religiões e garante aos cidadãos a plenitude de sua liberdade religiosa, devendo, antes de tudo, não atentar contra a liberdade religiosa.¹⁷ Bressler e Semard destacam que

no artigo VI(3) está escrito: ‘nenhuma profissão de fé religiosa será exigida como condição de aptidão às funções e cargos públicos sob autoridade dos Estados Unidos’ e a propósito das responsabilidades do Congresso, está claramente dito que ele: ‘não poderá outorgar nenhuma lei tendo como objeto estabelecer uma religião ou proibir o livre exercício.’¹⁸

O pensamento francês, bem como o pensamento americano, influenciou diretamente a elaboração e a interpretação da Constituição republicana brasileira.

Percebe-se, portanto, que o princípio da laicidade reside na separação entre o poder político e o religioso e está na própria origem e consolidação do Estado moderno. Como

¹⁷Reações contrárias aos discursos de Nicolas Sarkozy argumentam que o presidente da França, chefe de um Estado laico, se inspirou no “sonho da ‘religião civil’ à americana. A Constituição dos Estados Unidos separa claramente a religião do Estado, mas existe uma ‘religião civil’ que exclui toda supremacia confessional, mas coloca sem nenhum complexo a religião no centro da esfera pública. A este título que o presidente eleito presta juramento sobre a Bíblia ou, num outro gênero, em nome de uma liberdade de religião sem restrição, que a Igreja de cientologia tem direito de cidadania.” Cf. IHU. Sarkozy, a laicidade e a ‘religião civil’. 01 fev. 2008. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihu/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=1195>. Acesso em: 20 dez. 2008.

¹⁸BRESSLER, Sonia; SEMARD, David. *La laïcité*. Rosny: Bréal, 2006, p. 96.

assinala Blancarte, “a laicidade não necessariamente se identifica, de maneira absoluta, com a separação entre o Estado e as Igrejas”¹⁹, mas ela implica, sempre, uma concepção relacionada à política que ganha autonomia em relação à teologia e que tende a sustentar a neutralidade confessional do Estado. Ou seja, nas palavras de Blancarte, “O Estado laico não é o Estado confessional [...] O Estado laico, é laico quando não requer mais religião como elemento de integração social ou como cimento para unidade nacional. [...] Por isso, o Estado laico surge realmente quando a origem dessa soberania já não é sagrada e sim popular.”²⁰

Nesse contexto o princípio de igualdade é “ao mesmo tempo a garantia da imparcialidade e condição para que cada um, qualquer que seja sua convicção espiritual [...] possa se reconhecer nessa república ou cidade, onde todos os membros se encontram.”²¹ Esse princípio de unificação de todos no seio do Estado supõe a distinção jurídica entre a vida privada do indivíduo e a sua dimensão pública de cidadão. É no âmbito da primeira, em sua dimensão pessoal e subjetiva, que o indivíduo adota soberanamente uma convicção religiosa, compartilhada ou não com outros, em relação à qual o poder público mantém-se à distância, por princípio.

Os analistas da laicidade, sobretudo franceses, costumam enfatizar o seu caráter polissêmico. Pena-Ruiz, por exemplo, menciona as noções de ‘laicidade plural’, ‘laicidade aberta’, ‘laicidade deliberativa’, ‘laicidade de apaziguamento’, etc., mas afirma que a laicidade: “não pode abrir ou se fechar. Ela deve viver, simplesmente, sem nenhuma usurpação sobre os princípios que fazem dela um ideal de concórdia aberto a todos sem discriminação.”²²

Para Hervieu-Léger, a França atualmente vive a passagem de “uma laicidade militante e comprometida, para uma laicidade de mediação. Os embates precisos com a questão do Islã, hoje a segunda maior religião na França, e a problemática das ‘seitas’ exigiram um novo posicionamento sobre a laicidade e seu papel de regulação institucional do religioso no regime republicano.”²³ E acrescenta:

¹⁹BLANCARTE, Roberto. La laicidad mexicana; retos y perspectivas. In: Colóquios Laicidad y Valores em um Estado Democrático. México, 6 abr. 2000. p. 3. Disponível em: <<http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CYSQWCvthCnoqdy-qlhhyCTWQcgb7>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

²⁰Ibidem, p. 3.

²¹PENA-RUIZ, Henri. *Qu'est-ce que La laicité?* Paris: Gallimard, 2003, p. 9.

²²Ibidem, p. 118.

²³Cf. TEIXEIRA, Faustino. Apresentação. In HERVIEU-LÉGER. Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13.

a proposta defendida por Hervieu-Léger vai na linha da ‘laicidade mediadora’. Num tempo marcado pela desregulação institucional e pluralização do religioso, em que as instituições religiosas perderam sua capacidade de ‘enquadramento do crer’, torna-se cada vez mais decisiva a atuação do Estado na gestão e racionalização do debate em torno da delimitação prática do exercício de liberdade religiosa.²⁴

Ao analisar o contexto atual, Bauberót chama atenção ao discutir conceitos de ‘laicidade autoritária’, ‘laicidade teocrática’, ‘laicidade democrática’, afirmando que, no mundo árabe muçulmano, “as laicidades foram autoritárias, e as pessoas não puderam compreender que um regime de laicidade é um regime de liberdade. É necessário evitar que a laicidade seja confundida com a repressão da religião, compreendida como aquela tradicional, que tem o direito de existir: pode ter autoridade, mas não deve ter poder.”²⁵

A manifestação polissêmica do conceito de laicidade expresso no campo social, estudado e aplicado sob diversas nomenclaturas, também se evidencia no campo político. Um dos exemplos recentes, que abriu possibilidade a contestações, ocorreu com os discursos públicos em Roma e na Arábia Saudita realizados por Nicolas Sarkozy, deixando transparecer que há a ‘laicidade positiva’²⁶ e que não pretende modificar substancialmente a lei de separação de 1905. Sarkozy declara que quer acabar com a ‘guerra das duas França’ (a clerical e a laica), com a hipocrisia que regeu as relações entre as religiões e o Estado, oficialmente separados, mas unidos por numerosos laços e compromissos. Sarkozy quer passar da ignorância oficial ao reconhecimento do ‘fato religioso’ nas dimensões histórica e

²⁴HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13.

²⁵BAUBÉROT, Jean. Uma laicidade sacralizada? *IHU: entrevistas*. 08 nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=18044>. Acesso em: 20 dez. 2008.

²⁶Para Lacerda, a ‘laicidade positiva’ apresentada por Sarkozy, “deve englobar a religião (como discurso) e os religiosos (como grupos organizados) na vida social, afirmando, além disso, que uma ‘verdadeira’ concepção da realidade (cós mica e, no que presentemente interessa, também política) inclui um diálogo com a transcendência, o que é uma forma velada de afirmar que a vida política exige a crença na divindade. O ‘positivo’ dessa proposta de laicidade inclui exatamente tudo aquilo que a laicidade ‘tradicional’ sempre excluiu e sempre a definiu como um conceito político. Cf. LACERDA, Gustavo Biscaia de. Laicidade(s) e República(s): as liberdades face à Religião e ao Estado. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33º, out. 2009, Caxambu. GT 39 Teoria Política, p. 3. Disponível em: <<http://sec.adevento.com.br/anpocs/inscricao/resumos/0001/TC0013-1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

cultural. Para ele, não se pode reduzir a religião ao simples ‘espaço privado’, tanto mais que existem demandas espirituais que não seria nem justo nem realista ignorar.²⁷

Há também quem prefira empregar outros termos para explicar o movimento contextual que envolve a laicidade. Gauchet prefere a expressão ‘saída da religião’, quando se trata de caracterizar o movimento da modernidade de saída de um mundo no qual a religião é estruturante da sociedade.²⁸ Para Gauchet, o Estado operou a separação não somente da Igreja mas também da religião: “A saída da religião é a passagem num mundo onde as religiões continuam a existir mas no interior de uma forma política e de uma ordem coletiva que elas não determinam mais.”²⁹ Segundo esse autor, a ‘saída da religião’ da esfera pública é a mais adequada alternativa para a sociedade, pois os próprios termos ‘laicização’ e ‘secularização’ têm origem eclesiástica, o primeiro designando o que não é da Igreja e o segundo o que sai da sua jurisdição.³⁰

De fato, laicidade é reconhecida muitas vezes como sinônimo de secularização. Os conceitos se aproximam, mas não se sobrepõem. Secularização abrange ao mesmo tempo a sociedade e as suas formas de crer, enquanto a laicidade designa a maneira pela qual o Estado se emancipa de toda referência religiosa. Ou seja, secularização expressa a ideia de exclusão das religiões do campo social, que se encontra, então, ‘secularizado’, com as normas religiosas interferindo cada vez menos nos comportamentos cotidianos. Já o termo ‘laicidade’ aponta para a separação entre o temporal e o espiritual, e não para eliminação da religião da sociedade. Nesse caso, a laicidade diz respeito, sobretudo ao Estado.

Mas secularização e laicização³¹ compartilham a noção de autonomização das esferas sociais, sobretudo do político, em relação à religião, e da subjetivação das crenças, ambos os

²⁷IHU. *Sarkozy, a laicidade e a ‘religião civil’*. 01 fev. 2008. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihu/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=11953>. Acesso em: 29 mar.2010. Veja também outras análises dos discursos de Sarkozy: IHU. *A laicidade positiva de Sarkozy*. Entrevista com Frédéric Lenoir. 14 set. 2009. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=16707>. Acesso em: 29 mar. 2010. IHU. *Sarkozy e a instrumentalização do religioso pelo político*. 17 jan. 2007. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=11722>. Acesso em: 29 mar. 2010.

²⁸GAUCHET, Marcel. *La religion dans La démocratie*. Paris: Gallimard, 1998, p. 9-11. O autor explora novamente essa questão da ‘saída da religião’ e acrescenta a ‘permanência do religioso’ numa discussão com Luc Ferry em: FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião: o que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei?* Trad. Nícia Adan Bonatti. Rio de Janeiro: Difel, 2008, p. 36-43.

²⁹FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião: o que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei?* Trad. Nícia Adan Bonatti. Rio de Janeiro: Difel, 2008, p. 14.

³⁰Ibidem, p. 14.

³¹Nesse mesmo contexto, uma análise interessante perpassa o documento apresentado por Régis Debray ao Ministro da Educação em 2002, quando discute a secularização, compreendendo que o princípio do secularismo

movimentos ocorrendo no contexto da desregulação estatal da esfera religiosa, que supõe a separação jurídica do Estado de determinada religião, além da concessão e da garantia da liberdade de opção religiosa dos cidadãos.

A laicidade do Estado não é um dado, mas um processo. Sua referência histórica é resultado de um aprofundamento no processo de institucionalização social e política frente às mudanças que a própria sociedade propõe num movimento contínuo. Sua principal defesa consiste no princípio da liberdade, concepção que justifica a república como regime político em oposição à monarquia, rejeita a vinculação entre o Estado e as diversas igrejas. Consequentemente, não possui doutrina oficial e, constitui, portanto, o espaço da não dominação.

Outro princípio que merece destaque a respeito da república laica em termos sociais, de sua sociedade civil, é que ela deve ser tolerante e não sectária. A virtude política moderna por excelência é a tolerância. É ela que nos permite aceitar as diferenças de opinião, dos estilos de vida e até mesmo dos padrões de vida, sem que essas diferenças resultem em violência generalizada.³²

Pesquisadores se empenham na tarefa de compreender essa realidade. Pena-Ruiz aponta que há princípios fundadores da laicidade, entre os quais se destacam a liberdade de consciência e a igualdade, sob todos os pontos de vista: dos cidadãos, jurídica, simbólica e espiritual (de direitos dos adeptos a escolher entre três opções espirituais, a saber: escolher uma religião, uma convicção ateuísta ou agnóstica).³³ O autor aprofunda seu comentário, esclarecendo que:

é estabelecido pela liberdade de consciência (o ter uma religião ou não), antes e acima de tudo o que em alguns países, chamado de "liberdade religiosa" (o poder de escolha de uma religião). Neste sentido, o secularismo espiritual não é uma opção entre muitas, é o que faz com que a coexistência seja possível, porque o que é a lei comum a todos os homens deve ter precedência sobre o que os divide, de fato. Cf. DEBRAY, Régis. *L'Enseignement du fait religieux dans l'école publique*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : Odile Jacob, 2002, p. 19. Versão online disponível em: <<http://www.olir.it/aretematiche/72/documents/debray.pdf>>. Acesso em [201?].

³²Para Fischmann: "a prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem." Cf. FISCHMANN, Roseli. *Ciência, Tolerância e Estado Laico. Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 60, n.spe1, jul. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2008.

³³PENA-RUIZ, Henri. Principes fondateurs et définition de laïcité. *República e Laicidade: associação cívica*, p. 1, 06 set. 2004. Disponível em: <<http://www.communautarisme.net/>>. Acesso em: 08 abr. 2008. E Idem. A laicidade como princípio fundamental da liberdade espiritual e da igualdade. Conferência proferida em Madrid, 18 nov. 2000. Trad. Ricardo Alves. Disponível em:

quanto à liberdade de consciência, pertence ao Estado a responsabilidade de dar-lhe meios de se fortificar, notadamente pela instrução pública. Esta última deve alcançar a todos, crentes ou não, a autonomia de julgamento e a cultura universal que lhe fornecem suas referências. A laicidade não é somente neutralidade; ela é, positivamente, promoção do bem comum da feita que ela assume um projeto de emancipação de todos e de cada um.³⁴

Quanto à igualdade de direitos, Pena-Ruiz diz que

exclui todo privilégio público das religiões ou do ateísmo. A separação jurídica das Igrejas e do Estado é, sob este ponto de vista, uma garantia de imparcialidade. Ela constitui, aliás, uma liberação mútua: a república se torna a coisa de todos, ateus, agnósticos ou crentes; a religião se afirma como livre testemunho espiritual, ao se emancipar de seus comprometimentos teológico-políticos tradicionais.³⁵

Ao defender que a República laica é de todos e não apenas dos crentes ou ateus e por isso deve ser confessionalmente neutra, Pena-Ruiz justifica a colocação no mesmo plano das diversas opções espirituais, permitindo fundamentar a sua justa coexistência. Neste aspecto, diz: “a laicidade transcende as diversas opções espirituais, recordando aos homens que a humanidade é uma, antes de dividir-se em crenças. Assim, é também um princípio de fraternidade.”³⁶

Resgatando um pouco dos aspectos educacionais para uma breve análise do discurso conflitivo que se estabelece no Brasil entre a corrente de favoráveis e contrários à permanência do ensino religioso no ambiente escolar, percebe-se que, na França, esses conflitos também se fazem presentes ao longo da história. O ensino, ao longo de toda a Idade Média, estava centralizado na França no reduto do clero, mas esse panorama sofreu mudanças, principalmente a partir da proposta de uma escola sem religião, que era algo sem

<<http://www.geocities.com/capitolhill/senate/4801/program/Pena-Ruiz-1.html?200923>>. Acesso em 23 abr. 2009.

³⁴PENA-RUIZ, Henri. Principes fondateurs et définition de laïcité. *República e Laicidade*: associação cívica, p. 1, 06 set. 2004. Disponível em: <<http://www.communautarisme.net/>>. Acesso em: 08 abr. 2008.

³⁵Ibidem, p. 1.

³⁶Idem. A laicidade como princípio fundamental da liberdade espiritual e da igualdade. Conferência proferida em Madrid, 18 nov. 2000. Trad. Ricardo Alves. Disponível em: <<http://www.geocities.com/capitolhill/senate/4801/program/Pena-Ruiz-1.html?200923>>. Acesso em 23 abr. 2009. p. 2.

precedentes na história. A criação da escola primária pública, gratuita, obrigatória e laica foi uma etapa importante da luta do Estado contra as igrejas.³⁷

A educação começa, então, a passar das mãos da Igreja para as mãos do Estado. Em 1763, os jesuítas são expulsos da França e é publicado um texto sobre a educação nacional que defende a educação laica e o ensino religioso restrito às igrejas. De fato, a partir de 1880, “os crucifixos foram retirados das salas de aula, os professores se tornaram leigos (lei de 1886), assim como os programas.”³⁸ Isto tudo não significou, porém, o fim do ensino privado e confessional na França.

No final da década de 1980, o tema da laicidade voltou com toda força na sociedade francesa, associado ao desenvolvimento do Islã e, mais particularmente, ao uso do véu islâmico nas escolas públicas.³⁹ Para Fischmann, no caso da França, o debate acerca das relações entre o Estado e as religiões,

acendeu a polêmica em torno do uso pelos alunos de escolas públicas de símbolos sagrados no vestuário, como ameaça à laicidade do Estado. Ali há a considerar que a laicidade do Estado foi arduamente conquistada desde a Revolução de 1789, como base da democracia. Neste caso, um antiamericanismo difuso, compondo-se com um redivivo antissionismo, a encobrir insistente retorno do antisemitismo, somado à prática da resistência e de afirmação de identidade pelo uso do véu, destacou na mídia internacional quase exclusivamente os percalços das meninas e jovens muçulmanas frente às medidas adotadas pelo Estado francês. Deixou-se ao largo o fato de que a proibição dizia respeito a todo e qualquer símbolo religioso, de qualquer religião, como parte de processo histórico e não medida isolada circunstancial. Na própria França, contudo, suplementos especiais dos principais órgãos da imprensa escrita, além de debates nos canais abertos de televisão, indicaram a relevância crucial do tema para a República, assim acolhido e encarado pela população.⁴⁰

³⁷BRESSLER, Sonia; SEMARD, David. *La laïcité*. Rosny: Bréal, 2006, p. 96s.

³⁸WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do Ensino Público na França. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n° 27, set./dez. 2004, p. 192.

³⁹Jamil Cury comenta que os conflitos se estabeleceram em toda comunidade europeia, como também no Brasil: “Verifica-se a existência de polêmicas com fundo religioso explícito: é o caso da proposta de afirmação do cristianismo na Constituição da União Européia, cujo texto não incluiu o patrimônio cristão como um valor da Europa, a presença dos crucifixos em prédios públicos da Itália, dos véus das moças de grupos islâmicos nas escolas francesas e a recente polêmica entre criacionismo e evolucionismo nos currículos das escolas estaduais do Rio de Janeiro, em nosso país.” Cf. CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n° 27, set./dez. 2004, p. 183-191.

⁴⁰FISCHMANN, 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. p. 2. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2008.

Além das proposições sobre o uso de símbolos religiosos, passa-se a registrar a intensificação da ‘presença do comunitarismo na escola pública’. Cunha explica que essa expressão designa: “os comportamentos, da parte dos pais de alunos e deles próprios, no sentido de se contraporem às práticas escolares correntes, em função de suas ‘comunidades religiosas’, particularmente dos muçulmanos, mas dos quais não estão excluídos os judeus.”⁴¹

Este tema reativou antigas oposições e tensões e, novamente, e durante alguns anos, o embate se estabeleceu entre os ‘laicos’ e os ‘religiosos’, o que culminou com o envio do Relatório da Comissão de Stasi, em 23 de dezembro de 2003, ao Presidente da República propondo a adoção de uma lei que explicitasse as regras de funcionamento dos serviços públicos e das empresas, mas também que garantisse o respeito à diversidade religiosa.

Na sequência do mencionado relatório, ocorreu um importante debate público e, em 15 de março de 2004, apesar da contestação por parte de autoridades das três religiões mais importantes da França – cristianismo, islamismo e judaísmo –, foi criada a lei que proíbe, nas escolas, colégios e liceus públicos franceses, a exibição de sinais ou símbolos que manifestem ostensivamente o pertencimento religioso do aluno.

Essa lei gerou discussão na França. No fundo, o que está em questão é a própria laicidade francesa, ou sua abrangência na sociedade e influência sobre outros países. Isso introduz uma situação conflituosa, refletida em estudos, relatórios, discursos e no próprio cotidiano. Giumbelli descreve essa realidade e tenta estabelecer um contraponto entre as situações na França e no Brasil.⁴² O autor ressalta os reflexos desse conflito no espaço escolar:

Mas, em se tratando de ensino da religião na escola pública, voltemos um momento ainda à França. Pois especificamente sobre esse assunto um outro relatório foi produzido por solicitação do Ministério da Educação. Concluído em fevereiro de 2002, quem responde pela autoria é o famoso escritor Régis Debray, que também participou da Comissão sobre a Laicidade de 2003. O Relatório Debray (2002)

⁴¹CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, set./dez. 2006.

⁴²GIUMBELLI propõe uma discussão sobre Estado e religião, considerando alguns ideais relacionados à modernidade. Fazendo a laicidade parte desses ideais, o foco é colocado sobre a relação entre religião e escola. São analisados diversos textos que se interessam por essa relação e que se envolvem com definições jurídicas e iniciativas governamentais, procurando-se um contraponto entre as situações na França e no Brasil. Estabelece uma análise do contexto e analisa dois relatórios encomendados pelo governo, o da Comissão sobre a Laicidade (2003) e o do "ensino do fato religioso" na escola (2002). Cf. GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 18, nº 52, set.dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142004000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago. 2008.

posiciona-se a favor do ensino da religião nas escolas públicas e sugere, como o relatório da Comissão sobre a Laicidade, o aprofundamento das modificações inseridas em programas de história e de francês. [...] os diagnósticos da situação religiosa, os entendimentos da laicidade e as recomendações concretas presentes no documento produzido por uma comissão oficial do governo francês não seguem uma linha única. Oscilam entre os referenciais modernos de restrição do religioso e o reconhecimento da sua incontornabilidade atual. Sugere-se, ao mesmo tempo, que a religião esteja fora (como "signo") e dentro (como "fato" a ser estudado) da escola. O fato de que essas elaborações se façam em torno da noção de laicidade - noção que literalmente implica uma oposição ao religioso - deve ser tomado como um poderoso signo de que entre modernidade e religião existem relações positivas. Para mostrar que recusa e reconhecimento podem vir juntos, basta seguir mais um pouco o episódio do seqüestro dos jornalistas franceses. Pois uma das providências tomadas pelo governo francês foi o envio ao Iraque, visando à negociação com os seqüestradores que pediam a revogação da "lei contra o véu", de uma missão composta por autoridades e lideranças islâmicas francesas⁴³

O relatório apresentado por Régis Debray ao Ministro da Educação, em 2002, por um lado, afirma que a laicidade não é uma escolha espiritual entre outras, mas é aquilo que torna possível a coexistência das religiões, pois aquilo que é comum de direito a todos os homens deve prevalecer sobre aquilo que os separa de fato. A faculdade de aceder à globalidade da experiência humana implica o estudo dos sistemas das crenças existentes. Portanto, não se pode separar o princípio de laicidade do estudo do fenômeno religioso.⁴⁴

Por outro lado, o autor faz algumas considerações bem ponderadas a respeito do ensino religioso nas escolas, destacando que ninguém pode confundir catequese e informação, proposta de fé e oferta de saber, testemunhos e narrativas, assim como ninguém confunde a epistemologia da revelação com a da razão. O poder civil não é chamado a arbitrar em divergências entre crenças, nem sobre a igualdade entre crentes, ateus e agnósticos.

Considera-se que a busca do sentido da vida é uma realidade social que a educação não pode desconhecer. As religiões, mas também a filosofia e a literatura, tentam responder as interrogações mais profundas do ser humano: a origem e a finalidade do universo e a morte, por exemplo.

Evidentemente, não se pode reconstruir a aventura humana no tempo sem levar em conta as tradições religiosas. Excluir o fato religioso do ambiente da transmissão racional e

⁴³GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 18, nº 52, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142004000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago. 2008.

⁴⁴Cf. nota 28. E Cf. DEBRAY, Régis. *L'Enseignement du fait religieux dans l'école publique*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris: Odile Jacob, 2002, p. 19.

publicamente controlada dos conhecimentos favorece a “patologia” do terreno, ao invés de purificá-lo. E Giumbelli conclui: “trata-se do ‘ensino do religioso’ e não de ‘ensino religioso’, ou seja, ‘uma abordagem descritiva, factual e nocional das religiões presentes, na sua pluralidade, do Extremo Oriente ao Ocidente, e sem procurar privilegiar uma ou outra’.”⁴⁵ Em outro trecho, Debray chega a afirmar que é preciso passar de uma laicidade de incompetência, típica das gerações passadas, em que a religião não nos diz respeito, para uma laicidade de inteligência, destacando que é direito e ao mesmo tempo é necessário compreender o fenômeno religioso.⁴⁶

Concepções filosóficas internacionais de influência no Brasil

No Brasil, a questão da liberdade religiosa é tomada, juridicamente, sob o influxo da Constituição dos Estados Unidos da América do Norte, que pretendeu salvaguardar tal direito ao cidadão, proclamado desde a Declaração dos Direitos do Homem, do Estado de Pensilvânia, sob inspiração do pensamento de Locke, manifestado em sua obra “Epistola de Tolerantia”, de 1689.⁴⁷

Os Estados Unidos da América do Norte, em sua Declaração de 1776, e a França, em sua Declaração de 1789, salvaguardaram o princípio da liberdade religiosa.

Na França, porém, o direito à liberdade religiosa, segundo o artigo 10 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, nasce de concepções filosóficas do iluminismo, agnosticismo e historicismo. Na América do Norte, tais concepções não provêm da preocupação com o princípio doutrinário e filosófico, mas para com a prática da liberdade religiosa que permitisse a melhor convivência entre cidadãos livres e a legitimação da soberania do povo em matéria de crença religiosa. Para a

⁴⁵GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 18, nº 52, set.dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142004000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago. 2008.

⁴⁶DEBRAY, Régis. *L'Enseignement du fait religieux dans l'école publique*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris: Odile Jacob, 2002, p. 22. Numa linha semelhante, Teixeira apresenta essas análises no 9º Seminário “Ensino Religioso e Formação Docente”, realizado em São Paulo, 03 e 04 de outubro de 2006, promovido pelo FONAPER e posteriormente publicado em: TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (org.) *Ensino Religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 63-73.

⁴⁷FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1517.

Declaração Norte Americana, a autoridade reside no povo, de tal modo que ela não pode ser exercida legitimamente senão em nome do povo.⁴⁸

Como autor principal do projeto constitucional, Rui Barbosa prefere adotar o princípio das Igrejas livres em Estado livre⁴⁹, segundo a hermenêutica americana, rechaçando a francesa. Figueiredo contribui dizendo que “esta, sinceramente liberal, não se assusta com a expansão do catolicismo, a mais numerosa hoje dos Estados Unidos, pois nelas vem um dos grandes fatores de sua conduta e de sua estabilidade social. Aquela, obsessa do eterno fantasma do clericalismo, gira de reação em reação, inquieta, agressiva, proscritora.”⁵⁰

As opiniões, porém, são divergentes, quanto à fonte que alimentou o princípio da liberdade religiosa da primeira Constituição Republicana do Brasil. É atribuída a José Soriano de Souza a defesa dos princípios constantes da Declaração Francesa de 1789 como os que melhor se coadunam com a corrente liberal formada por um grupo de estadistas brasileiros. Assim, diz ele:

Somos americanos e não obstante regemo-nos mais pela liberdade à francesa, do que pela liberdade à americana. Nas relações entre Estado e Igreja se manifesta a nossa tendência para a liberdade religiosa qual a entende e a pratica a escola francesa, em vez de entendê-la e praticá-la como os americanos. A separação da Igreja e do Estado expressa na célebre fórmula de Cavour ou de Montalembert,

⁴⁸FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1517.

⁴⁹Aldroaldo Mesquita da Costa, deputado estadual do Rio Grande do Sul, em discurso pronunciado na sessão de 31 de janeiro de 1934, na Assembléia Nacional Constituinte, defende o ensino religioso facultativo e enaltece o papel de Rui Barbosa como autor principal do projeto constitucional, dizendo: “Finalmente, Senhores Constituintes, nós não vamos inovar coisa alguma no *espírito* da Constituição de 24 de fevereiro de 1891. Vamos apenas esclarecê-lo, exteriorizá-lo, se assim me posso expressar, para que já não possa ser deturpada ou sophismada a intenção do legislador, a *mens legis* do texto legal. E que não vamos alterar coisa alguma no espírito da Constituição de 1891, porque Ella já permitia o ensino facultativo de religião nas escolas publicas, di-lo, não eu, mas a torrente dos nossos juristas, pensadores e estadistas do melhor tomo e cartel. Rui barbosa, o *primus inter pares* dos nossos constitucionalistas, e cuja vida foi um livro aberto a ensinar direto a esta terra de tupynambás, Rui barbosa, Senhores constituintes, não uma, sinão reiteradas vezes, versou essa matéria, mostrando que a Lei da Separação, de 7 de janeiro, entre nós não foi uma lei de hostilidade sinão da necessidade de restituir á Igreja a sua liberdade, confiscada pela lei do beneplácito, do padroado e do recurso á Coroa.” Cf. COSTA, Adroaldo Mesquita da. *Elaborando a Constituição Brasileira: o ensino religioso facultativo*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937, p. 21s.

⁵⁰FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1517.

Igreja livre em Estado livre, é entendida na América de modo diferente do que se entende na Europa.⁵¹

As divergências quanto à interpretação do dispositivo constitucional sobre o direito à liberdade religiosa, de conotação americana ou francesa, serão constantes durante todas as discussões das assembleias constituintes e de regulamentação da matéria constitucional em leis menores que se seguirem, ao longo do século XX, no Brasil, reavivadas, neste momento, no intenso debate sobre questões que dividem a opinião pública no Brasil em relação ao Acordo celebrado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé,⁵² vigorando por Decreto do Presidente Inácio Lula da Silva desde fevereiro de 2010.⁵³ Em meio a tais divergências se encontra o ensino religioso da rede pública, novamente alvo de intenso debate, liderado por diferentes instituições organizadas, a favor e contra o artigo 11 do referido Acordo, que inclui o ensino religioso e determina a sua modalidade nas escolas da rede pública oficial do país.

Primeira Constituição republicana determina ensino leigo

Promulgada em 24 de fevereiro de 1891, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil traz, na seção II, a Declaração de Direitos, incluindo o artigo 72, cujos parágrafos 3º a 7º tratam de direitos concernentes à liberdade religiosa. Ali se constituem restrições que implicam mudança radical da situação vigente no regime anterior. Diz o texto:

Seção II, Declaração de direitos. [...] Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes: [...] § 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. § 4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita. § 5º Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis. § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos

⁵¹FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1517.

⁵²Cf. Anexo F.

⁵³Cf. Anexo G.

públicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou dos Estados.⁵⁴

Quanto ao parágrafo 6º (“Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”), desde o início, a Igreja se mantém em posição contrária a tal dispositivo. Envida esforços no sentido de que esta cláusula seja modificada. Em alguns Estados, o ensino religioso continuou sendo ministrado, ainda que facultativo. Dentre eles, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Ceará, Sergipe e Pernambuco.⁵⁵ Ao mesmo tempo, é significativa a atuação de setores do episcopado politicamente influentes na época, tais como Dom Leme, no Rio de Janeiro, Dom Joaquim Silvério de Sousa, em Minas Gerais, e Dom Becker, no Rio Grande do Sul.

Inúmeros outros juristas, parlamentares e clérigos de influência política atuaram na questão do ensino religioso, no período de vigência da Carta Magna de 1891.

Interpretação do princípio da laicidade em duas óticas diferenciadas

Alguns juristas renomados envidaram esforços na argumentação sobre os elementos que necessitavam de maior clareza, em meio às concepções divergentes sobre o “ensino leigo”, incluído no dispositivo constitucional. Tinham em vista o tratamento adequado do ensino religioso no sistema escolar, segundo o que pretenderam os autores do projeto de lei da primeira Carta republicana.

A discussão decorre da interpretação da matéria constitucional, que toma como princípio da liberdade religiosa a “neutralidade escolar”, compreendida como ausência de qualquer tipo de ensino religioso na escola. A esse respeito, Franca esclarece e ao mesmo tempo estabelece críticas, dizendo:

O laicismo, expressão desta neutralidade necessária, representa a fórmula jurídica do respeito à liberdade das consciências, indispensável à paz social. [...] O princípio é que ao Estado se impõe o dever de não violentar a consciência dos cidadãos. Tratando-se de crianças confiadas às suas escolas, incumbe-lhe a mais estrita obrigação de respeitar as convicções religiosas das famílias, desde que não

⁵⁴Cf. Anexo A, 2.

⁵⁵FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1517.

se achem em oposição às exigências da moralidade pública, expressas no Código Penal. [...] A neutralidade foi o que não poderia deixar de ser, uma palavra vazia, um narcótico para adormecer as consciências das almas ingênuas. Uma vez realizado o ideal da laicização, os seus promotores já nem se deram ao trabalho de o dissimular. [...] Não há, não pode haver educação neutra: ‘a pedagogia ou cessa de ser pedagogia ou cessa de ser neutra’. Todo o sistema pedagógico é necessariamente baseado numa filosofia da vida. Não é possível formar um homem sem ter uma concepção da sua natureza, dos seus destinos, das suas relações com os outros seres, Para dirigir uma evolução é imprescindível conhecer a forma que tende a realizar e o fim que se deve atingir. Não há portanto, educação neutra.⁵⁶

O enunciado do art. 72, § 6º da Constituição de 1891 – “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” – é concebido por muitos segundo o pensamento francês. Assim, a expressão “leigo” é interpretada como irreligioso, ateu, laicista, sem a presença de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que frequentam as escolas mantidas pelo sistema estatal. Em tal concepção, o ensino religioso constitui obstáculo à implantação de um regime em que Estado e Igreja prevalecem como instituições independentes, uma vez que essa disciplina é vista como um elemento eclesial na conjuntura escolar. Daí as tendências divergentes, quanto à inclusão ou não do ensino religioso no currículo escolar, que vão se acentuando ao longo de todo o século XX. Adota-se o costume de atribuir às instituições religiosas o gerenciamento do ensino religioso; assim sendo, não compete ao Estado o encargo da sua manutenção, mas o de garanti-lo, como direito do cidadão, porém fora do horário escolar e somente para os interessados, docentes ou discentes.⁵⁷

A visão dos defensores da permanência do ensino religioso na escola como direito do cidadão e dever do Estado encaminha a questão segundo juristas que participaram da elaboração do próprio projeto da primeira Constituição da República, inspirado na Carta Magna americana, que tem como preocupação a garantia da liberdade religiosa aos cidadãos de toda e qualquer crença, ou que se declarem ateus, ou indiferentes, ou de outras concepções filosóficas. Argumentos que aparecem no discurso desse grupo trazem à tona alguns aspectos dessa concepção:

O episcopado não pretende um privilégio exclusivista para os católicos, mas bate-se pela verdadeira liberdade de consciência que é, não a abstenção, pelo

⁵⁶FRANCA, Leonel. *Ensino Religioso e Ensino Leigo: aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931, p. 60s e 86ss.

⁵⁷FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1517.

desconhecimento das crenças religiosas, como apregoam os corifeus da escola leiga; o que importa, porém é a consideração e o respeito a todos os credos, a todas as crenças em a sua justa e natural expansão. [...] Mas, para os crentes, católicos, protestantes, metodistas, calvinistas, etc. – é um verdadeiro presente de gregos a escola neutra. Seus filhos não encontram na escola um ambiente favorável à liberdade de consciência, pois o que lá existe é hostilmente indiferente a idéia religiosa. [...] Mas, se a escola neutra só faculta a liberdade de consciência aos irreligiosos e aos incrédulos, é mais que um direito dos católicos, é um dever de todos os crentes, dever principalmente de conservação, exigir do Estado em matéria de ensino, a igualdade perante a lei assegurada pela Constituição. Que liberdade de consciência é essa que, a título de não ferir as crenças de ninguém, vai aproveitar apenas aos que não têm crença alguma? Que liberdade de consciência é essa que salvaguarda somente os interesses de alguns, ofendendo os sentimentos da maioria com o recusar-lhe a instrução religiosa tão necessária à educação? [...] Nós, que copiamos a nossa Constituição da Americana, querendo interpretá-la à moda francesa, com violação clamorosa e manifesta da liberdade de consciência! [...] A celeuma levantada em torno da circular do episcopado nasce de uma lamentável confusão [...]. É um erro supor que os católicos exigem obrigatoriedade do ensino do catecismo nas escolas públicas para os alunos [...]. O que eles pretendem é que a expressão – “ensino leigo” – não seja confundida, como muitas vezes acontece, com ensino ateu e irreligioso.⁵⁸

Podemos analisar as discussões do momento no Brasil sobre essa questão como uma recuperação do debate iniciado na primeira fase do regime republicano. O princípio da laicidade foi interpretado de diferentes formas, mas essa discussão foi apenas teórica. Na prática escolar, predominou o ensino religioso confessional. É sem dúvida uma situação conflituosa no interior da escola, que pode gerar uma sucessão de conflitos entre atores sociais e políticos que buscam a regulamentação da matéria, tendo a escola aberta a todos como espaço democrático, onde deverão conviver os sujeitos da educação, numa convivência harmoniosa, em que o respeito é condição para nenhum tipo de discriminação.

3. A questão legislativa na primeira fase de normatização da matéria

Mantido no sistema escolar, dentro ou fora dos horários normais previstos pela legislação de ensino, o ensino religioso foi compreendido durante dezenas de anos como catequese ou ensino da religião na escola, tendo como conteúdo a doutrina cristã. Os parâmetros eram os da cristandade tridentina, em continuidade ao que se colocava em prática

⁵⁸ CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *O Ensino Religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987. (V. 49), p. 2, col. 3. Cf. ainda o texto em pdf, na Biblioteca Ensino Religioso, no site da CNBB, mesmo título, p. 53. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

desde o regime de padroado régio até meados do século XX. Nessa época, entraram em pauta alguns métodos inspirados na teoria e na prática de mestres inovadores da pedagogia na escola, com influência sobre o ensino religioso, pelo menos a partir das décadas de 1940 e 1950. Os conteúdos, porém, mantinham a natureza confessional católica, perpassando toda a programação desenvolvida nas sucessivas etapas do ensino escolar.

O debate sobre a confessionalidade no ensino religioso

Ainda hoje, no contexto da sociedade pluralista, persistem defensores da confessionalidade no ensino religioso. Seus argumentos, que justificam seus pontos de vista, preconizam a legalização da matéria com a garantia do aspecto da confessionalidade, sob o signo do respeito à confissão religiosa dos cidadãos e cidadãs que frequentam a escola da rede oficial e outras mais.

Nesse contexto, tem sido qualificado como ensino religioso confessional, e até mesmo referendado como “aula de religião”. No centro dessa concepção está a religião como referência, o que pressupõe profissão de fé dos atores sociais e educacionais envolvidos, pessoal ou comunitariamente, tomando o espaço escolar como lugar onde se busca a educação da mesma fé, função própria da comunidade eclesial ou da instituição religiosa.

Em se tratando da formação do povo brasileiro, alvo de um projeto evangelizador, utilizando também o espaço escolar para a propagação da fé, adotaram-se manuais catequéticos e o costume da preparação aos sacramentos de iniciação cristã. Nesse caso, no imaginário de grande parte da sociedade brasileira, o ensino religioso continuou sendo entendido como educação na fé, ou seja, catequese de uma determinada religião na escola.

O Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931

Tem início a nova fase da era republicana, de 1934 a 1937, pautada na Assembléia Nacional Constituinte de 1933, seguida da promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 16 de julho de 1934. O período foi propício às discussões e reivindicações lideradas pela Igreja Católica, em vista de um novo tratamento a ser dado ao ensino religioso

na escola, tendo como oposição os “escolanovistas”⁵⁹ e outros setores contrários à inclusão da disciplina no ambiente escolar público da rede oficial. A discussão é reacendida e figura entre as mais eloquentes do século XX.

A Igreja atua através de comissão composta de líderes católicos, tendo à frente o Padre Leonel Franca, jesuíta, autor da exposição de motivos para a admissão do ensino religioso nas escolas públicas e da minuta de um decreto, para os fins pretendidos.⁶⁰

Como resultado das negociações anteriormente referidas, é assinado e publicado o Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931,⁶¹ admitindo, facultativamente, o ensino religioso nas escolas da rede oficial. Este, porém, não conserva na íntegra o texto do projeto apresentado pelo Padre Leonel Franca. A expressão “dentro do horário escolar”, conforme a minuta apresentada durante as negociações, é substituída pelas cláusulas “fica facultativo” e “de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso”.

Como primeira medida republicana nesse teor, o decreto traz ambiguidades que serão repetidas em todos os dispositivos das Leis que regulamentaram o ensino religioso no Brasil até o momento. O enunciado deste decreto influenciou nas discussões e na elaboração das sucessivas leis que visaram à garantia e à regulamentação do ensino religioso na escola pública, durante todo o século XX.

4. A questão da divergência em vista da inclusão da matéria no texto constitucional

O ato do governo com o Decreto de 30 de abril de 1931 acirrou ainda mais as reações contrárias à inclusão do ensino religioso nas escolas da rede oficial de ensino, pois desta forma foram atendidas as reivindicações da liderança católica, tendo como representante da

⁵⁹A luta ideológica dos chamados Pioneiros da Educação Nova teve início no final da década de 1920, com a Reforma Francisco Campos, e teve como ponto alto o “Manifesto”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do “movimento educacional” que pretendia, na época, construir e aplicar um programa de reconstrução educacional. Cf. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra Ltda, 2010, v. 2, p. 1519.

⁶⁰Vale destacar a exposição de motivos, retratando a ideologia católica, tendo como fonte a *Divini Illius Magistri* que atribui à família o direito de educar. Cf. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1519.

⁶¹Cf. Anexo D. O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, foi a primeira Lei regulamentadora do ensino religioso no Brasil a vigorar no regime republicano.

Igreja para a apresentação dos fundamentos sobre a matéria o Padre Leonel Franca. O líder religioso assim apresentou as razões que encontrou para esse ato:

A tecla mais batida foi a da liberdade de consciência que o novo decreto vinha ferir. Nunca se usou e abusou tanto da sonoridade de uma palavra, esvaziando-lhe todo o conteúdo real. Protestou-se em todos os tons, em nome da liberdade, mas em que e como se achava ella offendida, foi o que nem sequer se tentou demonstrar. E seria bem interessante ouvir uma prova de que era contrária à liberdade de consciência uma disposição que não impunha nenhuma obrigação e deixava a cada família o arbítrio de escolher para os seus filhos a educação - leiga ou religiosa - que bem lhe aprouvesse. O regime anterior que obrigava a todos os paes a submeterem-se a uma pedagogia agnostica - regime de liberdade! O novo, que lhes faculta a escolha do ensino religioso ou do ensino leigo - regime de opressão das consciências! Mas foi sempre assim: para illaquear os ingenuos, que não reflectem, e seduzir as turbas que não pensam, não há como florear a palavra magica de liberdade e acusar os catholicos de intolerantes!⁶²

Percebe-se a reação de caráter ideológico, sem maiores considerações sobre os aspectos pedagógicos e sociais da questão em pauta. De um lado, a atuação da Igreja através de intelectuais católicos na defesa de seus princípios. Do outro lado, a reivindicação dos escolanovistas com o Movimento Renovador da Educação que insistia na observância da laicidade do ensino, tal qual propunha o pensamento francês sobre o estado republicano por sua natureza laica.

O desfecho da polêmica se dá na Assembléia Nacional Constituinte de 1933

O acirrado debate dos escolanovistas, reafirma a ideologia que tem a sua expressão máxima no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Esses líderes da corrente que defendia um modelo de educação para o Brasil, tendo em vista modernizá-la, em função de sua necessária adaptação ao desenvolvimento industrial do país, defendiam os princípios para a sua implantação e implementação:

[...] uma escola oficial única, em que todas as crianças de 07 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, fossem confiadas pelos pais à escola pública, e tivessem uma educação comum, igual para todos;

⁶² FRANCA, Padre Leonel, Apud: FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1510.

[...] a laicidade, de modo a colocar o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtraindo o educando de possíveis imposições dogmáticas, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, com atenção voltada para os riscos de possível “pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”; [...] a gratuidade, extensiva a todas as instituições oficiais de educação considerada um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la; [...] a co-educação: (formação de turmas mistas) “a escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais”⁶³

A polêmica é intensificada entre duas correntes opostas, formadas desde o início da República e que vão se reconstituindo com novos atores sociais e políticos. De um lado, a liderança católica se contrapõe a tais princípios, com argumentos em defesa de seus pontos de vista, reunindo, para tal, além dos setores da hierarquia, leigos influentes na sociedade, entre os quais figuram: Jackson de Figueiredo, Sobral Pinto, Jonathas Serrano, Hamilton Nogueira, Everardo Backheuser e Alceu de Amoroso Lima. A este último é atribuída a saudação feita ao Decreto de 30 de abril de 1931, pelo mesmo considerado o ponto alto das conquistas dos que reivindicaram a inclusão do ensino religioso nas escolas da rede oficial.

Eis um trecho da referida saudação:

Há quarenta anos que vivíamos em um equívoco permanente. Há quarenta anos que os poderes públicos forçavam a consciência de numerosos alunos das escolas públicas oficiais, privando-os do ensino religioso exigido pela sua fé. Há quarenta anos que os direitos dos pais sobre a educação religiosa dos seus filhos eram sistematicamente violados pelo laicismo em vigor. Há quarenta anos que gerações e gerações de brasileiros passavam pelos estabelecimentos de educação primária, secundária, normal e superior sem que uma só palavra lhes indicasse o sentido profundo de tudo aquilo que estudavam.⁶⁴

A leitura dos anais da Assembléia Constituinte de 1933 permite constatar o empenho das partes interessadas na questão do ensino religioso, pois, entre os debates decorridos no

⁶³AZEVEDO, Fernando. “A reconstrução educacional no Brasil”. Apud: FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1521.

⁶⁴ATHAYDE, Tristão de. Debates Pedagógicos. Rio de Janeiro, Schmidt Editor. Apud: FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2), p. 1521.

Congresso, a inclusão ou a exclusão da disciplina figuram como assunto de maior incidência, em se tratando das emendas religiosas.

A inclusão do ensino religioso na Carta Magna de 1934

Finalmente, o texto é aprovado sem a expressão “fora do horário escolar”, mas admitindo o referido ensino como disciplina obrigatória do currículo, porém de matrícula facultativa, com a redação seguinte: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.⁶⁵

Uma análise criteriosa sobre o ensino religioso é elaborada pelo Padre Leonel Franca,⁶⁶ defensor de algumas ideias que circundam o ensino religioso, sob vários pontos de vista. Quanto ao aspecto pedagógico, o autor afirma que só a religião pode ser regra normativa para a educação, negando à moral científica capacidade para isto. Em seu argumento jurídico, sustenta que a escola leiga não é neutra entre vários credos, mas inclui uma posição irreligiosa ou arreligiosa. O autor apresenta a legislação do ensino religioso em vários países e termina pela análise do ensino religioso na história do Brasil.

O Pacto Lateranense e sua influência no Brasil na questão do ensino religioso

O período entre guerras é marcado por uma série de acontecimentos, entre os quais os relacionados com a atuação da Igreja Católica no mundo. Várias nações instituíram embaixadas junto à Santa Sé. Nesse sentido, a Itália voltou a normalizar suas relações com a referida Instituição. O Papado readquiriu crescente posição moral internacional. Nesse ínterim, aconteceu o “Pacto Lateranense”. Através do “Tratado” pelo mesmo estabelecido entre o Governo da Itália e o Vaticano, a plena soberania do Papa sobre o Estado do Vaticano é efetivada. Através da “Concordata” são regulamentadas as bases jurídicas da Religião e da Igreja Católica na Itália.

⁶⁵Cf. Anexo A, 3.

⁶⁶FRANCA, Leonel. *Ensino religioso e ensino leigo*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

Concluídas as bases jurídicas e celebrado o Acordo entre a Itália e o Vaticano, em 11 de fevereiro de 1929, o mesmo incluiu o ensino religioso nas escolas públicas da Itália, fato que veio a influenciar as partes envolvidas na mesma questão no Brasil. A “era Vargas” correspondeu ao período em questão, recebendo, portanto grande influência europeia, principalmente em se tratando da educação.

Em 11 de fevereiro de 2009, ao completar 80 anos do referido ato, o Sr. Núncio Apostólico, Dom Lourenzo Baltisseri, celebrou Missa em Ação de Graças, na sede da CNBB a convite da Presidência da referida Instituição, encerrando as atividades do primeiro dia de reunião do Conselho Episcopal de Pastoral (CONSEP). O vice-presidente da CNBB, Dom Luiz Soares Vieira, comentou sobre a razão de tal convite ao Núncio, destacando, a comemoração dos 80 anos de assinatura do Tratado de Latrão, também chamado de Pacto Lateranense, através do qual se criou o Estado do Vaticano. Em sua homilia, disse o Sr. Núncio Apostólico:

”A data de hoje recorda um evento histórico da maior importância”, disse o Núncio. “Os Pactos Lateranenses dizem respeito a três pontos: criação da cidade do Vaticano; regulamentação da relação da Igreja com o Estado da Itália; definição da questão financeira entre a Santa Sé e a Itália”. Esse Pacto assinado entre a Itália e a Santa Sé, em 1929, resolveu a chamada “Quaestio Romana”, surgida em 1870, quando se decretou o fim dos Estados Pontifícios. [...] Esse evento [o Pacto] assegurou ao Sumo Pontífice e à Santa Sé a independência e a liberdade para o desenvolvimento da sua missão espiritual em nível universal”, esclareceu. Inaugurou-se, assim, entre Itália e Santa Sé uma estação de profícua colaboração e de ação comum pelo bem da Itália e de todas as nações do mundo.⁶⁷

Considerando as dezenas de Acordos celebrados entre o Vaticano e diferentes países, o Brasil passa a figurar, desta forma, a partir de 2010, no conjunto das nações que adotaram a mesma medida.

O ensino religioso é mantido no Estado Novo, com restrições

O dispositivo consta do Art. 133, a saber: “o ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá,

⁶⁷A Homilia do Núncio Apostólico encontra-se disponível em: <noticias.cancaonova.com/noticia.php?id=272307>, de 12 de fevereiro de 2009. Acesso em 30 dez. 2011.

porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.”⁶⁸

Não é garantida, na Carta de 1937, a liberdade religiosa como na Constituição anterior, uma vez que entra em vigor um tipo de regime totalitário.

Nas Constituições elaboradas sequencialmente em 1934 e 1937, o ensino religioso perde a obrigatoriedade⁶⁹ e novamente é alvo de debates. Mas os “programas de religião” e seu regime didático foram fixados pela autoridade religiosa nos termos das chamadas “Leis Orgânicas”, que vigoraram na forma de decretos para cada etapa e ramo do ensino. As referidas Leis vigoraram no Brasil mesmo após a extinção do Estado Novo, que coincidiu com o fim da Segunda Guerra Mundial. Nestas o ensino religioso permaneceu facultativo a mestres e alunos.

No Estado liberal, busca-se maior compreensão do princípio da liberdade

A nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 18 de setembro de 1946. Comparando-a com as Cartas anteriores, parece que evolui em relação ao tratamento dado à questão do que se pode chamar de liberdade religiosa.

Na busca de compreensão da natureza dessa liberdade, há quem distinga a *liberdade de consciência* como o direito de *crer* segundo sua inclinação ou predileção; a *liberdade de crença* como o direito de *expressar*, publicamente, essa crença. Outra distinção é a que se faz entre *liberdade interior de consciência* e *liberdade exterior de culto*.

Em se tratando do art. 141, 7º parágrafo, da referida Constituição, há quem interprete o enunciado pela via do direito:

[...] a liberdade de consciência e de crença será respeitada como absoluta, não comportando restrições. [...] Todas as religiões têm seus direitos, mas nenhuma delas poderá exercê-los preterindo, ameaçando ou restringindo idênticos direitos assegurados às outras religiões. [...] Dentro desta neutralidade simpática a todas as manifestações de caráter religioso, o Estado pode atingir a sua finalidade, sem

⁶⁸Cf. Anexo A, 4.

⁶⁹BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Cf. Anexo A, 3. E BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937. Cf. Anexo A, 4.

prejuízo dos benefícios de ordem espiritual que trazem as instituições e os credos religiosos ao progresso moral do país.⁷⁰

O dispositivo constitucional, que assegura o ensino religioso nas escolas da rede oficial, parece ter sido proveniente do que se entendeu sobre a liberdade religiosa na época.

O ensino religioso na Carta Magna de 1946, regulamentado pela LDB, nº 4.024/61

Assim reza o art. 168, inciso V da Carta Magna de 1946, ao assegurar o ensino religioso no currículo escolar: “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”.⁷¹

No que diz respeito especificamente ao ensino religioso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 mantém a sua natureza confessional.

Publicada, em 1961, a tão esperada Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61, o ensino religioso é garantido sob a influência dos defensores da escola pública oficial como única destinatária do subsídio financeiro do Estado. Desta forma, o dispositivo traz o acréscimo da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Pareceu ser intenção de seus autores atenuarem a força da Carta Magna que manteve a disciplina ensino religioso como parte integrante do sistema escolar, uma vez que não incluía a expressão “sem ônus para os cofres públicos”.⁷²

Vão ganhando terreno as sementes lançadas nos debates do primeiro período republicano. Coerentemente com essa tendência, o maior desafio está na garantia da disciplina na escola pública, porém fora do sistema escolar, e, conseqüentemente, na discriminação do professor, como profissional da educação, pois serão admitidos, para a função docente, voluntários dispostos a colaborar na efetivação do ensino religioso sem ônus para os cofres públicos, fora do quadro do magistério e dos horários normais escolares, sem as garantias sociais ou profissionais.

Na perspectiva da confessionalidade, à medida que a organização se orientava para a implantação da disciplina nos respectivos sistemas de ensino, as escolas se tornavam

⁷⁰BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm > Acesso em 30 de dez. 2011.

⁷¹CF. Anexo A, 5.

⁷²Cf. Anexo B, 1.

dependentes das entidades religiosas quanto ao credenciamento e à formação de profissionais para a função na área, quanto à elaboração de programas e às outras responsabilidades que os distanciavam da condição de profissionais da educação, como eram os das outras áreas.

O pensamento da época é expresso pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 77/62, aprovado em 15/06/62, tendo como relator o Padre José de Vasconcellos, intitulado: “O Ensino da Religião na Lei de Diretrizes e Bases”. O mesmo descreve inicialmente que, na sessão de 13 de abril, o nobre Conselheiro Dom Cândido Padin havia encaminhado à Mesa uma consulta sobre o ensino religioso, conforme a redação do art. 97 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entre outras questões, comparou a referida LDB com as Leis Orgânicas anteriores e apresentou as seguintes argumentações que a caracterizavam como inovadora:

- 1-O ensino Religioso é obrigatório nas escolas oficiais de qualquer grau, embora de matrícula facultativa;
- 2- Situa-se dentro do horário escolar, para os efeitos do artigo nº 38;
- 3- Será ministrado de acordo com a confissão religiosa manifestada pelo aluno, se ele for capaz, ou pelo representante legal ou responsável (esta ‘capacidade’ deve ser tomada no sentido legal);
- 4- Será ministrado sem ônus para os poderes públicos;
- 5- A formação de classe independe, neste caso, de número mínimo de alunos;
- 6- Os professores serão registrados perante a autoridade religiosa respectiva;
- 7- Dentro do espírito da nova lei, omitiu-se o aceno anterior à fixação dos programas, deixando-os ao critério do professor, ou da escola.

A manifestação da confissão religiosa dos alunos feita, muita vez, pelos seus responsáveis, sugere que, sobretudo nos colégios oficiais, parta das famílias a iniciativa de solicitar da escola a instalação do ensino religioso. O art. 97 é auto aplicável, não havendo, portanto, o que deliberar em relação ao mesmo. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases não fixaram princípios sobre o ensino da Religião para os estabelecimentos particulares de ensino. Entendemos que tal omissão não constitui restrição a tais estabelecimentos que, no exercício de sua liberdade, de que está tão penetrada a lei, poderão adotar, por si, os princípios e regras fixadas pela lei para os estabelecimentos oficiais da matéria.⁷³

Assim, a manifestação da confissão religiosa dos alunos seria feita pelos seus responsáveis. O instrumento legal sugeria ainda que, sobretudo nos colégios oficiais, partisse das famílias a iniciativa de solicitar da escola a oferta do ensino religioso.

⁷³BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 77, de 15 de junho de 1962. O ensino da religião na lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Documenta*, nº 05/06, Rio de Janeiro, jul./ago.1962., p. 60s.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases não fixaram princípios sobre o ensino da Religião para os estabelecimentos particulares de ensino. Entendemos que tal omissão não constitui restrição a tais estabelecimentos que, no exercício de sua liberdade, poderiam adotar, por si, os princípios e regras fixados pelas mesmas para os estabelecimentos oficiais.

5. A questão do ensino religioso na confluência do Concílio Vaticano II e do regime autoritário no Brasil

Coincidentemente, um ano após a instalação do regime autoritário no Brasil, em consequência da Revolução de 1964, o Concílio Vaticano II chega ao fim, trazendo grandes contribuições para a renovação do conceito de liberdade, liberdade religiosa, direito à educação, ecumenismo, diálogo religioso e outros aspectos, priorizando os direitos fundamentais do ser humano.

No novo regime federativo do Brasil, agora implementado e implantado sob a ótica da segurança nacional, o conceito de liberdade toma a direção que lhe dá a ideologia vigente. Mecanismos de controle dessa liberdade entram em vigor, através não só de concepções que perpassam os decretos e outros instrumentos legislativos, como também por meio de organismos instituídos para esse fim.

Novos estudos e eventos sobre Concílio Vaticano II estão previstos, para próximos anos, incluindo assuntos de interesse do momento, entre os quais os direitos fundamentais, no contexto da comemoração dos 50 anos do maior evento realizado pela Igreja Católica no século XX, por muitos considerado o de maior significado para a Igreja no segundo milênio da era cristã.

Contribuições trazidas pelo Vaticano II para a reflexão sobre o ensino religioso

Além da reflexão geral sobre a sociedade contextualizada em novos tempos, as Conclusões do Concílio Vaticano II trazem para a educação, no seu sentido amplo, para a educação religiosa e para o ensino religioso, na sua especificidade, ricos fundamentos para a compreensão e a prática do que se pretende com as ações educativas no espaço escolar como lugar privilegiado para a prática da boa convivência, o que implica na educação para a

educação, para a formação da consciência de cidadania e para o exercício da democracia, na qual a liberdade se reveste de um significado peculiar. Além do mais, traz o renovado conceito do ser humano, os direitos e deveres dos atores sociais e políticos na sociedade, princípios e critérios de organização e prática das instituições educacionais, assim como outros temas de interesse para que a ordem social se estabeleça nos princípios da justiça e co-responsabilidade.

Alguns documentos e aspectos dos mesmos são destacados como pressupostos para essas considerações, tais como a *Declaração “Gravissimum Educationis” (GE)*, a *Declaração “Dignitatis Humanae” (DH)*, a *Constituição Pastoral “Gaudium et Spes (GS)*, o *Decreto “Unitatis Redintegratio” (UR)* e a *Declaração “Nostra Aetate” (NA)*.⁷⁴

A Declaração “Gravissimum Educationis”

A Igreja reconhece o direito à educação e as responsabilidades decorrentes:

Os homens todos de qualquer raça, condição e idade, em virtude da dignidade de sua pessoa, gozam do direito inalienável à educação, que corresponda à sua finalidade, à índole, à diferença de sexo, e se acomode à cultura e às tradições nacionais e ao mesmo tempo se abra à convivência fraterna com outros povos, favorecendo a união verdadeira e a paz na terra. (GE, n.1). E por esse motivo solicita insistentemente a todos os que governam os povos e os que se responsabilizam pela educação cuidem que jamais se prive a juventude deste sagrado direito (GE n. 1). Enaltece por isso a Igreja aquelas autoridades e sociedades civis que, em vista do pluralismo da sociedade hodierna e com o fim de cuidarem da devida liberdade religiosa, ajudam as famílias para que a educação dos filhos possa ser dada em todas as escolas segundo os princípios morais e religiosos das mesmas famílias (GE, n. 7).⁷⁵

A Declaração “Dignitatis Humanae”

O direito à liberdade religiosa, que é fundamentado na própria dignidade da pessoa humana, deve ser convertido em direito civil, para a efetivação da democracia.

⁷⁴A Biblioteca do Ensino Religioso, no site da CNBB traz todos esses documentos na sua estante 2, intitulada “O Ensino Religioso nos Documentos Pontifícios e outros Pronunciamentos”. Disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/docerpont.php>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

⁷⁵A citação GE, n.1 corresponde ao título: O direito universal à educação e sua noção, n° 1, p. 583. A citação GE, n.7 corresponde ao título: Educação moral e religiosa em todas as escolas, n° 7, 589. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

Este Sínodo Vaticano declara que a pessoa humana tem direito à liberdade religiosa. Consiste tal liberdade no seguinte: os homens todos devem ser imunes da coação tanto por parte de pessoas particulares quanto de grupos sociais e de qualquer poder humano, de tal sorte que em assuntos religiosos ninguém seja obrigado a agir contra a própria consciência, nem se impeça de agir de acordo com ela, em particular e em público, só ou associado a outrem, dentro dos devidos limites. Além disso, declara que o direito à liberdade religiosa se funda realmente na própria dignidade da pessoa humana, como a conhecemos pela palavra revelada de Deus e pela própria razão natural. (Cf. João XXII, Enc. *Pacem in terris*, 11-4-1963: AAS 55 (1963), pp. 260-261; Pio XII, *Radiomensagem*, 24-12-1942: AAS 35 (1943), p. 19; Pio XI, Enc. *Mit brennender Sorge*, 14-3-1937: AAS 29 (1937), p. 160; Leão XIII, Enc. *Libertas praestantissimum*, 20-06-1888: Acta Leonis XIII, 8 (1888), pp. 237-238). Este direito da pessoa humana à liberdade religiosa na organização jurídica da sociedade deve ser de tal forma reconhecido, que chegue a converter-se em direito civil. (DH, n2)⁷⁶

O Concílio Vaticano II reconhece a importância da atuação dos que estão envolvidos nas estruturas sociopolíticas da sociedade para garantir essa liberdade, o lugar e os sujeitos a se apropriarem desta.

O direito à liberdade em assunto religioso se exerce na sociedade humana. Por isso seu uso está sujeito a certas normas moderadoras.

No uso de todas as liberdades há de salvaguardar-se o princípio moral da responsabilidade pessoal e social: no exercício de seus direitos, o homem individualmente e os grupos sociais estão obrigados por lei moral a levar em conta tanto os direitos dos outros, quanto seus deveres para com os outros, quanto ainda o bem comum de todos. Com todos deve-se proceder segundo a justiça e a humanidade.

Como a sociedade civil, além disso, possui o direito de proteger-se contra abusos que possam surgir sob pretexto de liberdade religiosa, pertence sobretudo ao poder civil garantir tal proteção. Há de fazê-lo porém não de modo arbitrário, ou quem sabe com favoritismo injusto para uma parte, mas segundo normas jurídicas, de acordo com a ordem moral objetiva, normas que se requerem: para a eficaz tutela dos direitos em favor de todos os cidadãos e de uma composição pacífica de tais direitos; e ainda para a promoção adequada daquela honesta paz pública que é a convivência ordenada na verdadeira justiça; e também para a devida custódia da moralidade pública (DH, n.7).⁷⁷

⁷⁶A citação DH, n.2 corresponde ao título: A liberdade religiosa em sentido genérico – Objeto e fundamento da liberdade religiosa, n° 2, p. 600s. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

⁷⁷A citação DH, n. 7 corresponde ao título: Limites da liberdade religiosa, n° 7, 606. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

O direito à liberdade é, em si, um direito natural, inerente à dignidade da pessoa. E, por isso mesmo, a Declaração “*Dignitatis Humanae*” é considerada a expressão mais clara do pensamento conciliar sobre a liberdade religiosa, deste modo concluído:

Por isso, com o fito de estabelecer e consolidar as relações pacíficas e a concórdia no gênero humano exige-se que por todas as partes do mundo a liberdade religiosa se proteja por eficaz tutela jurídica e se respeitem os supremos deveres e direitos dos homens de levarem livremente vida religiosa na sociedade (DH, n. 15).⁷⁸

A Constituição Pastoral “Gaudium et Spes”

No centro da sociedade e do mundo está o ser humano, em busca das suas razões de ser e existir. Os aspectos evidenciados nesta Constituição são indicadores para qualquer modelo de educação no presente e no futuro da humanidade.

Tudo o que dissemos acerca da dignidade da pessoa humana, da comunidade dos homens, do significado profundo da atividade humana, constitui o fundamento das relações entre a Igreja e o mundo e a base do seu diálogo recíproco (GS, n. 40).⁷⁹

[...] É próprio da pessoa humana não atingir a humanidade verdadeira e plena senão pela cultura, isto é, cultivando os bens e valores da natureza. Em todo o lugar, portanto, quando se trata da vida humana, a natureza e a cultura se entrelaçam de um modo muito íntimo (GS, n. 53).⁸⁰

[...] Dado que hoje há a possibilidade de libertar muitos homens da miséria e da ignorância, é dever muito próprio do nosso tempo, principalmente para os cristãos, trabalhar energicamente para que, tanto no campo econômico, como no político, no nacional, como no internacional, se estabeleçam os princípios fundamentais segundo os quais se reconheça e se atue em toda a parte efetivamente o direito à cultura correspondente à dignidade humana, sem discriminação de raça, sexo, nação, religião ou condição social (GS, n. 60).⁸¹

⁷⁸A citação DH, n. 15 corresponde ao Título Conclusão, n° 15, p. 614. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

⁷⁹A citação GS, n.40 corresponde à Parte I - Capítulo IV – Função da Igreja no mundo hoje – Relação Mútua entre a Igreja e o Mundo, n° 40, p. 183. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

⁸⁰A citação GS, n.53 corresponde à Parte II – A reta promoção da cultura – Introdução, n° 53, p. 204. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

⁸¹A citação GS, n.60 corresponde à Parte II - 3ª Seção: Algumas obrigações mais urgentes dos cristãos em relação à cultura – Reconhecimento, levado à Prática, do Direito de todos aos benefícios da cultura, n° 60, p.212. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

Decreto “Unitatis Redintegratio” e Declaração “Nostra Aetate”

O Vaticano II, por sua natureza ecumênica, abriu perspectivas para a Igreja Católica cumprir o seu papel no Mundo como sinal do Reino. Os aspectos transeclesiais a encaminham para o encontro e o diálogo com as diferentes tradições religiosas, nas variadas culturas, salvaguardando os costumes e princípios da boa conduta que regem o comportamento humano em âmbito universal.

O Decreto “Unitatis Redintegratio”, sobre a Prática do Ecumenismo, e a Declaração “Nostra Aetate”, sobre as relações da Igreja Católica com as religiões não cristãs, definem a atitude da Igreja em se tratando da convivência e busca de unidade com os demais.

Por ‘Movimento Ecumênico’ se entendem as atividades e iniciativas suscitadas e ordenadas em favor das várias necessidades da Igreja e oportunidades dos tempos, no sentido de favorecer a unidade dos Cristãos. Tais são: primeiro, todos os esforços para eliminar palavras, juízos e ações que, segundo a equidade e a verdade, não correspondem à condição dos irmãos separados e, por isso, tornam mais difíceis as relações com eles; em seguida, o ‘diálogo’ iniciado entre peritos e competentes nos encontros de Cristãos de diversas Igrejas ou Comunidades organizados em espírito religioso. Ali cada qual explica mais profundamente a doutrina de sua Comunhão e apresenta perspicuamente suas características. Com este diálogo todos adquirem um conhecimento mais verdadeiro e uma avaliação mais adequada da doutrina e da vida de uma e outra comunhão. Então essas Comunhões conseguem também uma colaboração mais ampla em certos serviços que toda consciência cristã exige em vista do bem comum, e, onde é permitido, reúnem-se em oração unânime. Enfim, todos examinam sua fidelidade à vontade de Cristo acerca da Igreja e, na medida do necessário, iniciam vigorosamente o trabalho de renovação e de reforma (UR, n. 4).⁸²

Em se tratando do ensino religioso, esses documentos trazem argumentos que figuram como princípios norteadores da melhor convivência entre os cidadãos de diferentes procedências religiosas. A escola, como espaço privilegiado de educação, os coloca em prática em virtude do seu papel na formação da consciência para o exercício da cidadania, eliminando-se toda e qualquer atitude que implique ou suscite algum tipo de discriminação. E mais, um ambiente educativo prepara para a alteridade, a acolhida do outro com suas diferenças, sem rejeição de qualquer natureza.

⁸²A citação UR, n. 4 corresponde ao título: O Ecumenismo, nº 4, p. 314. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

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 bem e que é pecado, qual a origem dos sofrimentos e qual sua finalidade, qual o caminho para obter a verdadeira felicidade, que é a morte e, finalmente que é aquele supremo e inefável mistério que envolve nossa existência, donde nos originamos e para o qual caminhamos (NA, n. 1).⁸³

[...] Não podemos, na verdade, invocar a Deus como Pai de todos, se recusarmos a tratamento fraterno a certos homens, criados também à imagem de Deus. A relação do homem para com Deus Pai e a relação do homem para com os homens irmãos, de tal modo se interligam, que a Escritura chega a afirmar: “quem não ama, não conhece a Deus” (1 Jo 4,8). Elimina-se assim o fundamento a toda a teoria ou prática que introduz discriminação entre homem e homem, entre povo e povo, com relação à dignidade humana e aos direitos dela decorrentes (NA, n. 5).⁸⁴

Implicações das Conclusões do Concílio no contexto sociopolítico brasileiro de 1965 a 1985

Diante dos argumentos anteriormente destacados de documentos do Concílio Vaticano II, não se pode perder de vista que os princípios fundamentais para a compreensão e prática da liberdade religiosa em um regime republicano, regido pelo princípio da laicidade do Estado, é um legado de grande valor e abrangência dos Padres Sinodais para as nações que visam a salvaguardar os direitos dos cidadãos em sociedades democráticas.

No período de 1965 a 1985, a contribuição da Igreja se reveste de grande significado, pois é instalado no Brasil o regime autoritário que marcará a vida social e política brasileira.

Quase cinquenta anos depois, considerando a conjuntura nacional, tem-se a impressão de que o esforço para a democratização do país vai se consolidando, em meio a novos desafios. Se de certa forma o regime liberal vai recuperando os meios para se efetivar em função da democracia, as Conclusões do Concílio Vaticano II parecem ter sido esquecidas em alguns de seus aspectos pelas próprias instituições eclesiais, educacionais, além de setores da sociedade envolvidos nas relações de saber escolar e de poder estatal. A questão da liberdade religiosa e a compreensão da matéria sobre a laicidade do Estado convivem hoje no Brasil com discussões que remontam do início da República, principalmente em se tratando do ensino religioso. A provocação do momento provém do Acordo celebrado entre o Governo Brasileiro e a Santa Sé, questão a ser retomada adiante, neste estudo.

⁸³A citação NA, n.1 corresponde ao título: Preâmbulo, nº 1, p. 617. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

⁸⁴A citação NA, n.5 corresponde ao título: A fraternidade universal com exclusão de qualquer discriminação, nº 5, p. 624. Cf. COMPÊNDIO Vaticano II. Com as Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

O ensino religioso em caráter obrigatório, sob a ótica da segurança nacional

Se de um lado a Igreja Católica traz indicadores para a compreensão e o exercício das liberdades, entre as quais a liberdade religiosa, o Brasil entra numa fase sem precedentes em que instrumentos coercitivos passam a vigorar na forma de Decretos-Leis característicos do referido regime.

Convém reexaminar alguns atos do Governo que, no referido período, desempenharam a função de controladores das liberdades, sob diversos ângulos. De passagem, registram-se dois deles, pela forma com que interferiram na conduta dos cidadãos brasileiros. O primeiro é reconhecido pela sigla SNI. Trata-se do Serviço Nacional de Informações, órgão da Presidência da República para os assuntos atinentes à segurança nacional.⁸⁵

O segundo foi o Ato Institucional Número Cinco, ou AI5, figurando como o quinto de uma série de decretos emitidos pelo regime militar brasileiro, nos anos seguintes ao golpe militar de 1964. A expressão máxima do autoritarismo está na centralização do poder, pois o Presidente da República o detém, acrescentando-se a essa função a de suspender várias garantias constitucionais. Em meio a uma série de restrições, está incluída a censura, que se estendia à imprensa, à música, ao teatro e ao cinema.⁸⁶

As alterações decorrentes da mudança constitucional de 1967 e da subsequente emenda constitucional de 1969⁸⁷ asseguraram o ensino religioso, em caráter obrigatório, nas escolas da rede oficial. Admite-se que "este ensino tenha passado pela ótica da segurança nacional", chegando a ser substituído, por certo tempo, em vários lugares, pela disciplina Educação Moral e Cívica, incluída no currículo escolar pelo governo do regime autoritário, presente no Brasil de 1964 a 1984.⁸⁸

⁸⁵BRASIL. Presidência da República. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964. Cria o Serviço Nacional de Informações. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=114860&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 15 nov. 2011.

⁸⁶O Ato Institucional nº 5 ou AI-5 foi o quinto de uma série de decretos emitidos pelo regime militar brasileiro nos anos seguintes ao golpe militar de 1964 no Brasil. Cf. BRASIL. Presidência da República. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194620>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

⁸⁷Cf. Anexo A, 7.

⁸⁸CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. 2ª ed. São Leopoldo, Sinodal: IEPG, 1997, p. 21.

A partir dos anos 1970, o referido ensino passou a ser assunto de discussões mais efetivas e mais aprofundadas, tendo em vista as mudanças sociais e políticas na educação brasileira. A Lei 5.692/71 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁸⁹ transcreveu o dispositivo sobre o ensino religioso da Lei Maior vigente, suscitando a organização para a implantação da disciplina em todo o país. Assim, multiplicaram-se as mais diferentes iniciativas para a sua efetivação nas escolas públicas estaduais e municipais, entre as quais as assumidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, incentivadas e assessoradas pelas entidades religiosas interessadas, buscando uma nova estrutura, que exigiu a criação de coordenações específicas para o assunto em diversos Estados e Municípios. A produção de material didático destinado ao ensino religioso alcançou o seu maior volume até então.

A educação, tomada como um dos aparelhos ideológicos do Estado, inclui o ensino religioso obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de optar pela frequência ou não, no ato da matrícula.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, esse ensino é garantido como disciplina integrante do currículo escolar: na primeira, pelo art. 168, inciso IV; na segunda, pelo art. 176, inciso V. Ambos têm a seguinte redação: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º Graus”.⁹⁰

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborada em curto prazo, sancionada em 11 de agosto de 1971, sob o nº 5.692, traz a transcrição do inciso sobre o ensino religioso com a mesma redação da Carta Magna, na forma do art. 7º, parágrafo único.⁹¹

Nota-se que o referido artigo inclui o ensino religioso num conjunto de outras quatro disciplinas.⁹² Entretanto, aparece à parte, num parágrafo único. Não se sabe se a intenção seria considerá-lo simplesmente como atividade, ou como área de estudo, integrada numa outra disciplina, ou mesmo como disciplina na sua especificidade, ainda que sempre fosse alvo de tratamento diferenciado. O certo é que, na condição em que fora assegurado, continuaria

⁸⁹Cf. Anexo B, 2.

⁹⁰Cf. Anexo A, 6 e 7.

⁹¹Cf. Anexo B, 2.

⁹²Cf. Anexo B, 2. BRASIL. Lei nº 5.692/71. Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

discriminado e com a possibilidade da exclusão do próprio professor como profissional do sistema, dependendo da política educacional vigente no Estado ou Município e no Distrito Federal.

A diferença desse dispositivo em relação aos anteriores é a inclusão do ensino religioso no 2º grau e a revogação da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, com a possibilidade da garantia do tratamento concedido ao professor como aos demais profissionais do sistema.

Após a publicação da Lei 5.692/71, alguns passos iniciais são dados pelas Secretarias da Educação de Estado e de alguns Municípios, a iniciar pelo diálogo e pelas parcerias entre Entidades Religiosas interessadas e órgãos de educação, com vistas à normatização da disciplina, contemplando a admissão, a preparação e o acompanhamento de docentes, a elaboração de programas, a preparação e a aprovação de subsídios didáticos, formas administrativas de organização e de funcionamento do referido ensino, em nível central, regional e de unidade escolar. Dezenas de decretos, resoluções, portarias, instruções e avisos em todos os Estados são publicados em função da regulamentação da disciplina.

Os *Estudos da CNBB* nº 14 traz o conjunto da legislação sobre o ensino religioso vigente nos Estados até 1973.⁹³ Trata-se de um período em que as instituições educacionais e entidades religiosas atuaram em parceria e envidaram esforços na busca de alternativas para a implantação da disciplina nas escolas públicas. Contribuiu para esse avanço um entusiasmo momentâneo decorrente da sanção da LDB, Lei nº 5692/71, quando o ensino religioso foi assumido com possibilidade de remuneração dos profissionais da educação. A única exceção se encontrou no Estado de São Paulo, que preferiu manter a disciplina como estava na vigência da LDB anterior, ou seja, “sem ônus para os cofres públicos”. Mesmo assim, o referido Estado contou com iniciativas de instituições religiosas e educacionais para a oferta do ensino religioso, através de centenas de voluntários do próprio sistema de ensino e de outros colaboradores.

A normatização, a definição de conteúdos, a elaboração de programas ou propostas curriculares, a formação do professor para o exercício da função na disciplina constituíram as principais atividades desse momento. Foram debatidas ideias sobre a identidade do ensino

⁹³ CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Educação Religiosa nas Escolas*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 1977. (V. 14). Também disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

religioso ministrado na escola, a partir da distinção entre o mesmo e a catequese própria da comunidade de fé.

É nesse sentido que o Padre Wolfgang Gruen presta significativa colaboração aos professores da rede pública, realizando, em São João del Rei MG, experiências sem precedentes no ensino religioso, introduzindo metodologia mais adequada às escolas abertas a todos, como é o caso da rede oficial de ensino. Essa experiência também incluiu o projeto embrionário de formação de professores gestado na Universidade Federal de Juiz de Fora entre 1974 e 1977. Ambas as experiências comprovam o início de um novo debate sobre o ensino religioso no Brasil, distinguindo-o da catequese das comunidades de fé.

Logo após a primeira experiência, e já atuando em Belo Horizonte MG, o Padre Gruen publica o primeiro subsídio destinado à compreensão e à prática desse ensino na escola, dando início, em âmbito local e nacional, a uma rica reflexão sobre o assunto.⁹⁴ Convém destacar que nesse subsídio estão contidas as primeiras ideias que mudaram o conceito de ensino religioso no Brasil, pois o autor aponta para novas concepções que orientam e fundamentam a distinção entre ensino religioso ministrado na escola aberta a todos e catequese própria de uma comunidade de fé.

Ao mesmo tempo, outras orientações emanam dos próprios organismos educacionais, com a intenção de favorecer a melhor interpretação possível da Lei em fase de implantação. No entanto, a ausência de diretrizes curriculares nacionais, ou de propostas pedagógicas regionais e locais, parece ter concorrido para a permanência das dificuldades presentes no universo escolar brasileiro quanto à compreensão e à definição da identidade da disciplina e de seus conteúdos durante aproximadamente três décadas.

O Conselho Federal de Educação (CFE) publica, em 1977, o Parecer nº 540 sobre o tratamento adequado a ser dado aos componentes curriculares contidos no artigo 7º da Lei 5.692/71, entre os quais figura o ensino religioso. Ainda que voltado para a finalidade da referida disciplina, de acordo com os princípios da liberdade religiosa salvaguardados em Carta Magna, o referido Parecer não levou em conta a questão da diversidade cultural, marcada pelo pluralismo religioso emergente nas diversas regiões do país. Entendendo a matéria pelo prisma da religião, abre perspectivas para os vários credos, com a intenção de salvaguardar a mesma liberdade. Esse Parecer, que não entrou em vigor, revela as concepções da época, entre as quais a que apresenta o trecho seguinte: [...] “é sentido de vida buscado de

⁹⁴GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola Pública*. Belo Horizonte: Universidade Católica de Minas Gerais, 1976.

modo condizente com a dignidade de pessoa humana e a sua natureza social, mediante liberdade de escolha que fica assegurada pela matrícula facultativa ao aluno e o oferecimento do ensino de vários credos.”⁹⁵

Não se negou, contudo, a validade do Parecer como instrumento de reflexão ou ponto de partida para a compreensão do papel do ensino religioso na escola pública e para a necessidade da superação dos eventuais desafios que o remeteram à condição de disciplina admitida e, ao mesmo tempo, excluída do sistema escolar, devido ao tratamento diferenciado das demais disciplinas do currículo, no período de vigência da Lei referida. Assim, a mesma Lei que garantiu a inclusão do ensino religioso não encontrou, contudo, o caminho para o seu devido tratamento como componente curricular do sistema de ensino.

Ao final dessa tentativa de solução, a relatora do referido Parecer conclui: “não cabe aos Conselhos de Educação nem às escolas estabelecer objetivos do ensino religioso nem seus conteúdos. Isso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas.”⁹⁶

Novamente, se transferiu a total responsabilidade pela implantação e implementação da disciplina do sistema escolar para o sistema religioso, como sempre aconteceu no Brasil, por se tratar da sua compreensão e garantia como ensino da religião na escola.

As situações conflitivas que se estabeleceram em escolas da rede pública oficial continuaram sendo motivo de inúmeros debates. Uma das questões geradoras de eventuais polêmicas permaneceu, como se constatou na prática desse ensino, assumindo a docência de um determinado credo ou de vários credos na maioria das regiões, com raras exceções. Procedem daí dificuldades de natureza administrativa, ou pedagógica, ou ambas, sem propostas de aprofundamento maior. O princípio da liberdade religiosa nem sempre é tomado como forma de apontar para a compreensão da natureza da matéria. Em consequência, as práticas educacionais, que deveriam ser fundamentadas em bases epistemológicas mais bem entendidas, não são motivo de reflexão para quem participa da elaboração e da efetivação de propostas pedagógicas voltadas para a metodologia mais adequada ao ambiente escolar.

Admitiu-se, no discurso de grupos regionais e nacionais, que a metodologia seria condição essencial para a mudança de concepção e prática do ensino religioso em escolas

⁹⁵BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977.

⁹⁶CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *O Ensino Religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987. (V. 49), p. 191. Também disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>>. Acesso em: 30 out. 2011.

abertas a todos, bem como a reflexão sobre a formação da consciência para o exercício da cidadania, que inclui a predisposição ao respeito para com o diferente e as diversificadas formas de cada um manifestar suas crenças e ideais de vida, numa convivência harmônica dos educandos entre si, durante as atividades na escola e além da mesma; e desses educandos com educadores, na mesma condição, encaminhando-os aos mesmos sentimentos e atitudes a outros espaços de convivência. Desta forma se proporcionaria a mudança de concepção e prática de uma disciplina que estaria prestando um grande serviço à educação religiosa em sua maior abrangência. Conhecimento e prática são considerados aqui como duas vias inseparáveis a encaminhar para um só fim: o desenvolvimento das predisposições naturais do ser humano, entre as quais a que o permite buscar respostas aos questionamentos existenciais, quando despertado para tal, e a compreender as razões das diferentes formas de exercitar esse sentimento, ao observar o comportamento dos demais com quem convive. Como lugar privilegiado de educação, a escola estaria oferecendo, por meio de conteúdos programáticos, assim como outras disciplinas, informações, reflexão sobre as mesmas, através de meios didáticos para construção e avaliação do conhecimento, com metodologia adequada aos objetivos propostos.

No período da discussão voltada para a regulamentação da nova LDB, chegou-se à conclusão de que a divisão das turmas em grupos de interesse por opções confessionais, ou pela opção de não participar das atividades de ensino religioso provocaria ainda mais a fragmentação das possibilidades educativas. A conclusão de que esta não seria a prática mais adequada se devia à forma antipedagógica com que seria presidida, pois, num momento propício ao diálogo, criar-se-ia um tipo de fechamento ou empecilho ao diálogo entre as diferentes concepções religiosas ou credos, podendo encaminhar à intolerância, à discriminação e a outras atitudes antidemocráticas.

A qualificação do professor de ensino religioso figurou então como um desafio. Não havendo habilitação específica para essa função, assumiram a docência desse conteúdo professores habilitados em outras disciplinas, exigindo-se destes o credenciamento da parte da autoridade religiosa do respectivo credo, acompanhado do termo de compromisso de sua parte de cumprir os acordos advindos dos critérios estabelecidos pelas próprias autoridades religiosas e pelo sistema de ensino. As mesmas entidades religiosas a encaminhar os professores ao exercício da função são aquelas que promovem para eles os cursos de especialização e/ou atualização em metodologia, filosofia e conteúdos específicos do ensino religioso.

Diante das dificuldades constatadas de norte a sul do país, foram surgindo inúmeras iniciativas, dando início à elaboração e à divulgação de coleções de material didático tendo em vista a amenização de uma problemática centenária.

A participação da Igreja Católica no debate nacional dos anos 1970 e 1980

A Igreja Católica, através da CNBB, durante mais de uma década de atuação, incluindo os Encontros Nacionais de Coordenadores de Ensino Religioso que tiveram início em 1974, além de participar do debate tendo em vista a abertura política e a mudança do regime autoritário no Brasil, preparou, por meio de tais eventos, grande número de educadores brasileiros, concorrendo para a sua participação nos debates da Assembléia Nacional e Assembléias Estaduais Constituintes e do acompanhamento da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante os anos de 1996 a 1998.

Os anais da Assembléia Nacional e Estaduais Constituintes,⁹⁷ bem como publicações constantes dos Comunicados Mensais da CNBB⁹⁸ e inúmeros periódicos que circularam pelo país comprovam ter sido esse um período marcado por intensa participação de educadores e de outros setores da sociedade interessados no assunto. Entidades e grupos organizados liderados pela Igreja Católica, líderes evangélicos e outros grupos atuaram conjuntamente com iniciativas e funções que antes eram desempenhadas somente pelos católicos.⁹⁹ Isso permitiu a troca de experiências e o aprofundamento do perfil da disciplina, numa fase em que surgiram novas e variadas propostas para a temática.

⁹⁷FIGUEIREDO, 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*, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999, p. 137. “Trata-se da análise de 3.824 documentos, gentilmente fornecidos pelo Centro de Documentação e Informação (CEDI), na Câmara dos Deputados, Coordenação de Estudos Legislativos, Seção de Documentação Parlamentar, em 1996, compilados em dois volumes, após a pesquisa realizada na Biblioteca do Senado Federal”.

⁹⁸CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – Setor Ensino Religioso. *O Ensino Religioso no Comunicado Mensal da CNBB: 1973 a 2008*. Brasília: [s.n.], 2010. (Documentação Ensino Religioso, vol. 3). Disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

⁹⁹FIGUEIREDO, 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*, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999, p. 139. A Emenda Popular nº PE-4, com entrada na Comissão de Sistematização da Assembléia Nacional Constituinte em 23/07/1997, foi defendida pelo expositor, Pastor Alias Abrahão, do Paraná. Esta trazia as intenções da sociedade brasileira, contendo 66. 637 assinaturas, cumpria as exigências regimentais e figurou como a segunda emenda em número de subscritores, perdendo apenas para a emenda relativa à defesa da Reforma Agrária.

Na época, alguns Estados haviam optado pela modalidade interconfessional,¹⁰⁰ como Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais. Outros ainda permaneceram na modalidade confessional. Pouco se falava em outras possibilidades de natureza mais pedagógica, interdisciplinar, construídas a partir do interesse dos educandos das respectivas faixas etárias e após ouvi-los para definir os conteúdos a serem trabalhados.

Setores interessados, tanto da parte da Igreja como do Estado, deram continuidade às reflexões sobre o assunto, em âmbito nacional. O movimento nacional em favor do ensino religioso se transformou numa mobilização popular fortalecida durante a Assembléia Constituinte, pois se buscava garantir a inserção da disciplina no texto constitucional.

Toda a trajetória do período que inclui as décadas de 1970 e 1980 revela uma história de conflitos entre correntes que se criaram em torno da regulamentação do ensino religioso – como disciplina integrante do currículo escolar – realimentadas a cada Assembléia Constituinte e fase posterior à promulgação da Carta Magna. Prolonga-se durante todo o período de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, em que o dispositivo sobre a referida disciplina entra no curso de tal regulamentação.¹⁰¹ Portanto, também nesse período continuaram os debates que revelam o discurso conflitivo de todas as épocas.

A participação da corrente contrária no debate nacional sobre o ensino religioso

Convém destacar a atuação da corrente contrária ao ensino religioso no sistema escolar da rede oficial de ensino, sempre presente no debate sobre o assunto, mantendo a mesma posição de várias décadas, renovando o seu discurso, em um contexto em que ainda se busca a garantia da disciplina em Lei Maior e, conseqüentemente, sua regulamentação nas Leis menores conseqüentes. Para os representantes desta corrente, o Estado Republicano é laico por natureza. Mantê-lo em tal condição é dever dos cidadãos como forma de avançar na conquista e efetivação dos ideais democráticos, constituindo uma ameaça à democracia, podendo agravar eventuais conflitos ao invés de garantir a liberdade religiosa.

¹⁰⁰Compreende-se aqui a interconfessionalidade aplicada ao ensino religioso, na forma como se entende o ecumenismo definido pelo Decreto “Unitatis Redintegratio”, já mencionado, pois a prática se dá entre adeptos de diferentes denominações cristãs, em todos os Estados que a adotaram. A Biblioteca do Ensino Religioso, no site da CNBB traz na sua estante 01, prateleira intitulada “O Ensino Religioso na CNBB”, seção “Dados sobre o ER no Brasil”. Disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

¹⁰¹FIGUEIREDO, 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. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999, p. 28.

Um dos principais líderes do movimento contra a permanência do ensino religioso no currículo escolar é o renomado Professor Luiz Antônio Cunha,¹⁰² grande pesquisador brasileiro, que mantém um Observatório sobre a Laicidade do Estado.¹⁰³ Por diversas vezes manifestou o seu ponto de vista em relação à matéria, aproveitando espaços concedidos em eventos nacionais de educação, desde a década de 1980, prosseguindo ao longo da década de 1990 e permanecendo nos tempos atuais, com variadas e ricas publicações sobre o assunto.

Liberação da Escola Pública dos Encargos do Ensino Religioso

A inspiração primeira dos fundadores da República, a respeito da laicidade do ensino público, deve ser retomada pela nova Constituição como condição da democratização do ensino, que implica o não privilegiamento de uns credos em detrimento de outros. Por outro lado, não vejo razão para que os prédios escolares públicos de 1º grau não possam ser utilizados para atividades educacionais de caráter religioso ou filosófico, desde que elas sejam requeridas pelos estudantes ou seus pais, invertendo-se a situação presente em que a dispensa tem de ser pedida para não se frequentar as aulas da religião oficiosa. Desde que o pessoal que vier a ministrar esse ensino (professores ou de outro tipo) venha, também, a ser custeado pelos interessados diretamente ou, então, pelas sociedades religiosas ou filosóficas, as quais se encarregarão também dos custos, como do material didático.

O período letivo brasileiro é muito pouco denso, no ensino de 1º grau, para que disciplinas ou atividades que não são próprias da escola sejam introduzidas no currículo, como é o caso do ensino religioso, reduzindo ainda mais o tempo disponível para que se faça o que só ela pode fazer: o ensino sistemático da leitura, da escrita, do cálculo, das ciências, dos estudos sociais.

O procedimento aqui proposto tem dois pontos que é preciso destacar.

Primeiro, os estudantes e seus pais é que fazem a escolha dos credos que gostariam de ver ensinados na escola de 1º grau (fora do horário normal de suas aulas, é claro), retirando do poder público o injusto encargo de escolher quais são os credos legítimos para ensinar, tarefa que não lhe cabe.

¹⁰²RIBEIRO, Luís Antônio Cunha. É doutor em Filosofia pela UFRJ (2005), mestre em Filosofia pela PUC-Rio (1999), mestre em Direito também pela PUC-Rio (1996) e bacharel em Direito pela UERJ (1992). É Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal Fluminense - UFF. Tem experiência nas áreas de Direito e Filosofia, com ênfase em Filosofia Moderna, Filosofia do Direito, Filosofia Política e Direito Constitucional, atuando principalmente nos seguintes temas: controle social, biopolítica, Michel Foucault, Giorgio Agamben e Baruch Spinoza. Dedicar-se ao estudo de possíveis intercessões entre o Direito, a Filosofia e as Artes, em especial a literatura e o cinema. É membro da Society for Social and Political Philosophy - SSPP, da International Association for Philosophy of Law and Social Philosophy - IVR, da Associação Brasileira de Filosofia do Direito e Sociologia do Direito - ABRAFI, do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI e da Associação Brasileira de Constitucionalistas Democratas - ABCD. In. Currículo atualizado em 23/11/2011. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4792575087262334>>. Acesso em 15 dez 2011.

¹⁰³O Observatório da Laicidade do Estado, integra o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos-NEPP-DH, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, iniciado em 2007, tem reunido pesquisadores de diferentes áreas e instituições, em esforço de cooperação coletiva na coleta e análise de documentos, além de haver promovido seminários e mesas redondas sobre a concordata, tendo como coordenador o Professor Luiz Antonio Cunha que se destaca entre os expoentes da corrente contrária a qualquer tipo de ER - atuando a mais de duas décadas na defesa de seus pontos de vista contrários ao ER nas escolas públicas, com sucessivos pronunciamentos, desde o período anterior à Constituinte. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos_equipe2.html>. Acesso em: 15 dez 2011.

O outro ponto é a ampliação desse tipo de ensino a credos que não são reconhecidos oficialmente como religiões. Para efeito desse dispositivo, as religiões originárias da tradição judaico-cristã, da tradição africana, da tradição muçulmana, da tradição hindo-oriental terão o direito de responder às solicitações dos estudantes e seus pais na escola pública de 1º grau, como terão, também, crenças aqui chamadas provisoriamente de filosóficas.¹⁰⁴

Outro nome de destaque nesta mesma corrente de pensamento é o da Professora Roseli Fischmann,¹⁰⁵ com dezenas de publicações relativas ao tema, nos principais periódicos do país, desde meados da década de 1990.¹⁰⁶

Na liderança da reflexão sobre a laicidade do Estado e das concepções de ensino religioso incluído no sistema escolar como empecilho à democracia, esses professores reaparecem no cenário do atual debate sobre o assunto, com publicações recentes, como se tem procurado demonstrar ao longo do presente capítulo.

Portanto, percebe-se a presença de elementos que construíram o imaginário coletivo da sociedade brasileira sobre o ensino religioso, na condição de disciplina à parte, fora do compasso em que é regido o sistema educacional em seu conjunto e sua integridade. Embora incluída no currículo escolar, não ocupa o seu espaço na normalidade das demais áreas,

¹⁰⁴CUNHA, Luiz Antônio. A Educação nas Constituições Brasileiras. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 9, n° 23, abr. 1986, p. 24. Encontra-se a mesma citação em: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *O Ensino Religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987. (V. 49). p. 86s. . Disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>> . Acesso em: 15 nov 2011.

¹⁰⁵Roseli Fischmann é Livre Docente do Departamento Administração Escolar da Universidade de São Paulo (USP), doutora em Filosofia e História da Educação pela USP (1989), mestre em Educação, área Administração Escolar, pela USP (1982); aprovada para Professor Titular, USP (1997). Na atuação internacional, foi Visiting Scholar da Harvard University (2003-2005); presidente e membro do Juri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para Paz, Paris (1999-2002), membro do Grupo de Trabalho temporário assessor do Conselho Executivo da UNESCO, Paris, para Educação para Direitos Humanos como representante do GRULAC (1998-1999), Fellow de The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation (1994-1997), convidada a apresentar seu trabalho em diversos centros e instituições em diferentes continentes e países. Tem experiência na área de Políticas Públicas de Educação, em nível nacional e internacional; Formação de Professores; Cultura, Organização e Educação; Pluralidade Cultural; Filosofia, com ênfase em Ética e Educação. Coordenou a área de Filosofia e Educação da Pós-Graduação em Educação, USP. Atua principalmente nos temas: políticas públicas de educação; pluralidade cultural; laicidade do Estado e educação; discriminação, preconceito, estigma; e defesa da liberdade de consciência e defesa/promoção dos direitos de minorias; ensino religioso nas escolas públicas e Estado laico; educação em direitos humanos; educação para a paz; e formação de professores. Expert UNESCO para a Coalizão de Cidades contra Racismo, Discriminação e Xenofobia. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Última atualização do currículo em 01/10/2011. <<http://lattes.cnpq.br/8371851068257049>>. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P5738>>. Acesso em 15 dez. 2011.

¹⁰⁶Cf. FISCHMANN, Roseli. Nas Escolas, não. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, edição 1417, ano 28, n° 45, 8 nov. 1995. Entrevista concedida a Arlete Salvador. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

notadamente em algumas regiões do país. Por fim, recebe tratamento especial na Constituição Federal, o que não acontece com os demais componentes curriculares. A própria Lei deixa espaço para a sua regulamentação vinculando-a a dois sistemas: o religioso e o estatal. Órgãos legislativos seguem o mesmo compasso: Congresso Nacional, Conselhos de Educação, Secretarias de Educação, entidades religiosas (quase sempre do meio eclesiástico) e outros atores sociais e políticos, com diversificados discursos e movimentos incentivadores do debate.

Suspeita-se que grande parte dessas discussões decorre da interpretação dada aos dispositivos que visam a garantir a liberdade religiosa nos termos das próprias constituições republicanas. A primeira delas, a Constituição de 1891, ao se referir ao ensino de modo geral, prescreveu, em um único dispositivo: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”¹⁰⁷, garantindo assim que a situação anterior à República não teria continuidade. O que antes permitia estabelecer parcerias de forma amistosa, devido ao do regime de padroado, agora deve considerar a distinção e separação entre as partes, que devem ser rigorosamente reconhecidas para concretização do que se pretendeu com a nova situação política do Brasil.

A primeira Carta Republicana nem sequer chegou a introduzir um capítulo sobre educação, como nas Constituições seguintes. Porém, incluiu o dispositivo sobre o ensino para direcionar todo o sistema educacional brasileiro na perspectiva da laicidade, qualificando como “leigo” o ensino de modo geral, pois se tratava de sua gestão por um governo de Estado Republicano fiel ao próprio Estado, correndo o risco de desconsiderar os bens do povo, entre os quais a educação impregnada de elementos religiosos, oriundos da cultura e vivência dos cidadãos. Rui Barbosa, principal autor do Projeto de Lei da primeira Carta Magna, esclareceu a sua intenção em considerar essa realidade brasileira; fato que alguns juristas não reconheceram, chegando a interpretar de maneira reducionista o pensamento do autor. Constata-se tal fato em trechos do discurso de Rui Barbosa, como, por exemplo: “as instituições de 1891 não se destinaram a matar o espírito religioso, mas a depurá-lo, emancipando a religião do jugo oficial”.¹⁰⁸

Renomados juristas contemporâneos de Rui Barbosa apresentam comentários esclarecedores do seu pensamento ao empregar a expressão “ensino leigo”. Dentre eles, Pedro Lessa contribui com o seguinte depoimento:

¹⁰⁷BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1891: art. 72, § 6º. Cf. Anexo A, 2.

¹⁰⁸LIMA, Mário de. *A Escola Leiga e a Liberdade de Consciência*. Belo Horizonte: Tipografia Moderna, 1914, p. 10. Apud FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 47.

Se o Estado, pela própria natureza de suas funções, não pode impor princípios philosophicos ou crenças religiosas, de acordo com a moderna concepção da liberdade de consciência, sua atitude, em face dos diversos systemas philosophicos ou religiosos, deve ser, não de indiferença ou desconhecimento desses mesmos systemas (maneira erronea de comprehender o laicismo, assim confundido com uma neutralidade impraticável e illusoria), mas, sim, de reconhecimento da existência de todos elles como manifestações da própria liberdade de consciência que lhe cumpre respeitar e salvaguardar.¹⁰⁹

Há um século, o mesmo Pedro Lessa, jurista mineiro, figurando como um dos principais interlocutores do referido autor do Projeto de Lei da primeira Carta Republicana, traça uma breve visão panorâmica de como se buscava tratar o ensino religioso em países de boa índole educacional. Esta visão pode ser considerada sem precedentes na época, uma vez que o fio condutor de seu discurso é tomado ainda hoje por educadores em busca da base epistemológica para a aplicação pedagógica mais adequada ao ensino religioso no ambiente escolar público. Assim diz Pedro Lessa:

Na Bélgica, na Suissa, na Inglaterra, na Itália, na América do Norte: é um acordo, entre as diversas confissões religiosas, sobre uma base religiosa comum. [...] Em alguns desses países como, por exemplo, na Inglaterra e nos Estados Unidos são subvencionados pelo Governo, mediante a observância de certas condições legais, as proprias escolas confessionaes. E nós pretendemos ser mais adiantados que todos esses países civilizados! Nós, que copiamos a nossa Constituição da Americana, querendo interpretá-la à moda francesa, com violação clamorosa e manifestação da liberdade de consciência!¹¹⁰

Ao tomar o termo “leigo” como um dos princípios que regem um Estado Republicano, os defensores da corrente laicista consideraram o ensino religioso no espaço escolar como um empecilho para efetivação da ordem democrática do citado regime. A concepção francesa de estado republicano rejeita o princípio da colaboração recíproca entre Estado e Igreja, pois seus argumentos são sustentados pela ótica da separação entre as duas Instituições em função da soberania do Estado, como administrador dos bens públicos, deixando de lado quaisquer aspectos considerados resquícios da situação anterior, em que a

¹⁰⁹LIMA, Mário de. *A Escola Leiga e a Liberdade de Consciência*. Belo Horizonte: Tipografia Moderna, 1914, p. 10. Apud FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 47.

¹¹⁰Ibidem, p. 47s.

Monarquia manteve a Religião sob o jugo do Estado, dando origem a troca de favores, o que os republicanos julgam como pernicioso para a efetivação da democracia.

Segundo Lacerda, em tempos atuais: “a vertente francesa, rejeita o Estado confessional como um princípio de liberdade, considerando que não cabe ao Estado impor sua opinião sobre os cidadãos; a relação que se estabelece entre o Estado e os cidadãos é político; o que importa é aceitar e cumprir as leis do país.”¹¹¹

Na tentativa de encontrar argumentos em defesa do Estado laico, na mesma vertente da corrente francesa vigente no Brasil, dezenas de estudiosos brasileiros têm apresentado seus pontos de vista, que decorrem de suas pesquisas, podendo-se destacar rápidas constatações, como o exemplo seguinte: “a defesa do Estado Laico é um posicionamento que busca respeitar as religiões, exatamente pela completa separação entre Estado e religiões. [...] O Estado laico promove o respeito a todas as formas de crer e não crer, garantindo a liberdade de consciência, de crença e de culto, sem interagir com assuntos das religiões.”¹¹² Assim, o princípio da laicidade tem sido alvo das atenções no momento, como sempre aconteceu durante as fases de regulamentação do ensino religioso e de outras questões relacionadas com a liberdade religiosa dos cidadãos. Analisando questões pertinentes, Lacerda considera que “o Estado deve ser laico porque nenhuma religião tem prevalência social sobre as demais. [...] A laicidade não é percebida como uma condição da liberdade pública, mas como a incapacidade de imposição de uma crença qualquer sobre as demais.”¹¹³

É permanente no Brasil o discurso conflitivo em relação à laicidade do Estado diante dos elementos de natureza confessional apresentados pelos defensores de determinado modelo de ensino religioso ou da interpretação diferenciada do princípio da liberdade religiosa, característico dos períodos de elaboração e implantação das leis de ensino que garantem e regulamentam a disciplina, desde a Carta Magna até as leis menores consequentes, ao longo de todo o século XX e início deste novo século. Trata-se de um discurso continuado com vasta produção e que exige uma pesquisa específica para a sua compilação e análise de grande utilidade para a educação no Brasil.

¹¹¹LACERDA, Gustavo Biscaia de. Laicidade(s) e República(s): as liberdades face à Religião e ao Estado. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33º, out. 2009, Caxambu. GT 39 Teoria Política, p. 8. Disponível em: <<http://sec.adevento.com.br/anpocs/inscricao/resumos/0001/TC0013-1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009

¹¹²FISCHMANN, Roseli. Rejeitar o Acordo: tarefa cidadã urgente! *Centro Feminista de Estudos e Assessoria*. Brasil e Vaticano o (des) acordo republicano, 2009, p.6s. Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/pdf/brasilevaticano_odesacordorepublicano.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2010.

¹¹³LACERDA, Gustavo Biscaia de. Laicidade(s) e República(s): as liberdades face à Religião e ao Estado. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33º, out. 2009, Caxambu. GT 39 Teoria Política. Disponível em: <<http://sec.adevento.com.br/anpocs/inscricao/resumos/0001/TC0013-1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

CAPÍTULO 2 A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O ensino religioso legalmente aceito como parte dos currículos do ensino fundamental das escolas públicas é mais do que aparenta ser. Por trás dele se oculta uma dialética entre a secularização e a laicidade no interior de contextos históricos, filosóficos, jurídicos precisos.

No Brasil, dispositivos constitucionais refletem a problemática em discussão e permitem maior compreensão da temática. A Constituição Federal de 1988, seguindo praticamente todas as outras constituições desde 1934, inclui o ensino religioso como disciplina em seu art. 210, § 1º: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.¹¹⁴ Há que se destacar que a matrícula é facultativa, demonstrando a intenção dos legisladores de assim resguardar o princípio da laicidade.

Um novo processo de amplas discussões voltou a inflamar os meios intelectuais, educacionais, religiosos e políticos do país no que diz respeito ao ensino religioso quando se elaborou a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 2006. Mas suscitou ainda mais polêmica a proposta e a efetivação da Lei nº 9.475/97¹¹⁵ que alterou a redação do artigo 33.

1. O ensino religioso na legislação atual

O período de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da promulgação da Carta de 1988, com dois projetos em circulação, se estendeu por um tempo aproximado de oito anos e teve como desfecho a sanção da referida LDB¹¹⁶ em 1996. E teve prosseguimento com a nova mobilização nacional em vista da alteração do artigo 33 da mesma lei. O processo foi concluído com a nova redação dada a esse artigo pela Lei nº

¹¹⁴Cf. Anexo 1, 8.

¹¹⁵Cf. Anexo B, 4

¹¹⁶Cf. Anexo B, 3.

9.475/97.¹¹⁷ Ainda assim, pode-se considerar esse período como o mais curto das discussões sobre o ensino religioso no Brasil, em comparação com o período inicial e o intermediário da era republicana.

A compreensão recente desse componente curricular como área de conhecimento vem sendo gestada há um curto período, ou seja, aproximadamente treze anos. Essa classificação, porém, no contexto da organização dos currículos em função da natureza da matéria, remonta à reflexão realizada durante a regulamentação da segunda LDB, Lei nº 5.692/71, que preferiu lhe dar o tratamento de disciplina. Na época, isto é, há quase quatro décadas, já aparecia na legislação a terminologia “área de conhecimento”, “área de estudo” e suas definições, em se tratando de matérias escolares. Mesmo assim, a referência ao ensino religioso continuou com a redação dada pelo texto constitucional.¹¹⁸

O artigo 33 da Lei nº 9.394/96, com nova redação dada pela Lei 9.475/97

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, que foi precedida por uma mobilização nacional, com desfecho na sua publicação, em 20 de dezembro de 1996, incluiu o ensino religioso no currículo escolar, através do art. 33, cuja redação reativou a polêmica entre favoráveis e contrários à sua permanência no sistema escolar, tanto na normalidade dos demais componentes curriculares, ou pelos elementos presentes no texto, considerados empecilhos à sua operacionalização nessa normalidade. Na realidade, não se percebeu nenhuma inovação com o referido artigo 33, mas a presença de elementos oriundos de legislações passadas que agravaram ainda mais as dificuldades para a sua aplicação nas escolas da rede pública oficial.

A mobilização nacional foi mantida, em nova etapa, por defensores da área, incluindo educadores e representantes de diversas denominações religiosas, manifestando insatisfação quanto à redação dada ao artigo 33 da referida LDB. O movimento resultou na sanção da Lei 9.475/97, que deu nova redação ao artigo 33, sendo esta a primeira alteração da LDB.¹¹⁹

¹¹⁷Cf. Anexo B, 4.

¹¹⁸Cf. Anexo A, 8.

¹¹⁹Cf. Anexo B, 4.

A contribuição do deputado Padre Roque Zimmermann como relator

Três proposições de mudanças antecederam a do substitutivo ao Projeto de Lei em vista da alteração do artigo 33, com redação dada pelo relator, deputado Padre Roque Zimmermann, que considerou:

O ensino religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular do ensino fundamental público, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.¹²⁰

A nova Lei finalmente afasta o ensino religioso do modelo adotado na cristandade, ou seja, o de caráter doutrinário, que privilegia uma só confissão, para considerar a realidade de um mundo em mudança, no qual a pluralidade religiosa e a diversidade cultural vão se acentuando consideravelmente. O artigo reveste-se de novo significado ao expressar, no *caput*, que o referido ensino “é parte integrante da formação básica do cidadão; [...] assegurado respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.”¹²¹

A assinatura dessa lei pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, se deu seis meses após a sanção da LDB, em um momento solene, do qual participaram autoridades religiosas, com destaque para membros da Presidência da CNBB por ter sido tal Instituição a que mais influenciou na questão, em parceria com o Fórum Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Sua publicação consta no *Diário Oficial da União* do dia seguinte e é considerada um fato de importância histórica.¹²²

O mesmo deputado relator do substitutivo ao Projeto de Lei admite como novidade o que sintetizou em dois pontos:

¹²⁰ZIMMERMANN, Padre Roque. Uma grande mudança no Ensino Religioso - relato da tramitação e do substitutivo aprovado. *Diálogo* - Revista de Ensino Religioso, São Paulo, ano II, n. 8, out. 1997, p.53s.

¹²¹Cf. Anexo B, 4.

¹²²BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. *Diário Oficial da União*, 23 de julho de 1997, seção I. Disponível em: <<http://www.eduline.com.br/eduline/legislação/Lei9475.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2010. E cf. Anexo B, 4.

No primeiro admitiu que aspectos de legislação e práticas anteriores acabavam tornando o ER um componente desagregador, a serviço de uma só religião em detrimento das demais. Pelo presente projeto, ao priorizar o princípio religioso, sem acentuar esta ou aquela confissão religiosa, cada aluno passa a ser acolhido com simpatia pela sua turma, ou escola, independente de qual credo confesse. Portanto, o que se quer pela nova Lei é compreensão e prática de um ensino religioso agregador, de tal forma que católicos, evangélicos, budistas, membros de ritos afro-brasileiros e outros, sentem-se, lado a lado, com boa convivência, sem se sentirem inferiorizados, ou excluídos, como acontecia muitas vezes no passado. Isto poderá soar estranho e herético para muitos, mas é esta a orientação que cremos necessária num mundo marcado pela diversidade, onde está a escola pluralista e laica.

Em segundo lugar: como dedução lógica do ponto anterior, um dos principais valores acentuados no presente substitutivo é o da tolerância. Ao se excluir qualquer forma de doutrinação – no mau sentido – e do proselitismo, far-se-á com que fundamentalismos de todos os matizes sejam banidos – ou, ao menos, mitigados – do nosso meio. Aliás, é importante recordar que este princípio está presente em diversos documentos do Vaticano II e, que, finalmente é instituído como princípio e prática de nosso Ensino Religioso Escolar. É, portanto, uma lei agregadora e não desagregadora como foi até agora.¹²³

Percebe-se assim o esforço da sociedade e, em especial, de grupos de professores de ensino religioso e outros educadores, de entidades religiosas e educacionais, de parlamentares e outros interessados, para atribuir ao referido ensino uma identidade que o aproxime do universo escolar para uma função educativa. Uma das correntes defensoras do ensino religioso no Brasil, por isso mesmo, o caracteriza como:

[...] parte integrante da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular do ensino fundamental público, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.¹²⁴

Além do Padre Roque, contam-se dezenas de pronunciamentos sobre o assunto, publicados nos principais periódicos do país, podendo-se sugerir uma nova pesquisa para abordar as contribuições da sociedade brasileira sobre esse assunto, a favor ou contra o ensino religioso na rede pública de ensino e a temática que decorre de tais posições.

¹²³ZIMMERMANN, Padre Roque. Uma grande mudança no Ensino Religioso - relato da tramitação e do substitutivo aprovado. *Diálogo* - Revista de Ensino Religioso, São Paulo, ano II, n. 8, out. 1997, p. 55.

¹²⁴Ibidem, p. 52.

Outros pronunciamentos sobre a alteração do artigo 33 da LDB

Em consonância com essas considerações, encontra-se a interpretação de Carneiro sobre a alteração do artigo 33 da LDB, transcrita a seguir:

Esta foi a primeira emenda à LDB. Com a nova redação, a expressão sem ônus foi retirada do texto, abrindo-se a possibilidade de os Estados remunerarem os professores. Aliás, vinte Estados da Federação já o fazem. Prevê, igualmente, a nova Lei que os Sistemas de Ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão de professores. Cada Sistema deverá, também, ouvir as organizações religiosas de denominação variada para a definição dos conteúdos.

De matrícula facultativa, o ensino religioso passaria a ser ofertado sem ônus para o Estado. Mas a Lei 9.475/97 extinguiu esta proibição. Fica, portanto, resolvida a polêmica da remuneração dos professores. Qualquer que seja a modalidade de organização da oferta (confessional ou interconfessional) parece evidente o processo de laicização da educação brasileira.

Em sendo de oferta integrada aos horários normais das escolas públicas, é de se questionar como assegurar uma linha de equilíbrio dos conteúdos, sem cair, de um lado, numa espécie de niilismo religioso e, de outro, no indesejável proselitismo. A resposta parece estar na própria função de terminalidade da educação básica. Neste sentido, o ensino religioso deverá buscar a oferta de subsídios para que o jovem vá elaborando o processo de construção de sua espiritualidade.¹²⁵

Diferentes opiniões demonstram os conflitos que sempre existiram em relação a essa disciplina. Posições que trazem outras concepções sobre a matéria são comuns no meio político, acadêmico e na sociedade em geral. Um exemplo é o comentário apresentado por Silva em relação à alteração do artigo 33 da Lei 9.394/96.

Muitos perguntaram o porquê de tão precoce alteração no texto da nova LDB. A resposta está no fato de que o texto original desagradou aos diversos grupos religiosos do País, os quais exerceram forte pressão junto ao poder executivo federal para que fosse feita a mudança. Este, por sua vez, convencido ou vencido, conduziu e acompanhou no Congresso Nacional o processo de alteração do questionado artigo.

Na verdade, uma vez que assegurou o aspecto do ensino religioso e que se proibiu, sob qualquer pretexto, que a disciplina servisse de canal de proselitismo às diversas correntes religiosas, não vemos nenhum problema na alteração proposta. Não se

¹²⁵CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998, 103s.

pode negar que o ensino religioso completa a educação integral, cuidando da verdade da transcendentalidade.¹²⁶

Com a alteração do artigo 33 da LDB, o discurso sobre o ensino religioso ganhou força, principalmente pelas afirmações sobre a sua nova condição no sistema de ensino.

Nesse momento, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER - como única Entidade de Classe sobre o Ensino Religioso, juridicamente reconhecida e em âmbito nacional, demonstrou exercer um importante papel na discussão sobre a nova situação do ensino religioso no Brasil e sua implantação na rede oficial de ensino, a partir dos novos elementos contemplados no texto da referida Lei.

Alguns paradigmas são vislumbrados, a partir dos eventos realizados pela referida entidade para a concepção e prática do ensino religioso no Brasil. Resta saber se esse Fórum tem sido um espaço aberto a todas as discussões e visões de ensino religioso no Brasil, com uma postura democrática, ou se mantém as tradicionais formas de resistência que se podem averiguar nas discussões de diferentes correntes que lideram o debate sobre o ensino religioso no Brasil.

2. A atuação de entidades na defesa do ensino religioso no currículo

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a nova redação do artigo 33 (Lei 9.475/97) passa a ter nova concepção, demonstrando avanços, e se intensifica com pareceres e resoluções que ampliam essa disciplina para área de conhecimento. Reconhece-se que esse processo é fruto de mobilizações, de encontros, seminários, alianças políticas e até mesmo esparsas produções literárias sobre o ensino religioso, favorecendo que professores e coordenadores deste ensino se conhecessem e se organizassem.

Wagner comenta que: “grupos de educadores ligados a escolas, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação reuniram-se para avaliar e pensar um conteúdo que abranja a realidade cultural religiosa brasileira nesse processo de encaminhar uma nova forma

¹²⁶Cf. SILVA, Eurides Brito (org.). *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 15.

de ministrar o ensino religioso.”¹²⁷ Nesse contexto surge o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

A atuação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)

O FONAPER foi criado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, durante a 29ª Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina, que comemorava seus 25 anos de existência.

A abertura do evento foi realizada por Dom Gregório Warmeling, presidente do CIER. Em seguida foram apresentadas as 15 unidades da federação representadas pelas 42 entidades educacionais e religiosas com seus respectivos professores. Constituiu-se a Comissão de Trabalho para elaborar a carta de princípios do Fórum, contando com a participação de representantes das Unidades da Federação: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (DF), Maria Augusta de Souza (RJ), Ângela Maria Ribeiro Holanda (AL), Maria Neusa C. Vasconcelos (RO), Pe. Luiz Alves de Lima (SP), Maria Vasconcelos de Paula Gomes (MG), Vilma Maria G. Selhorst (MS), Risolêta Moreira Boscardim (PR), Vicente Egon Boline (RJ), Werena Wittmam (AM), Carmem Izabel Carlos Silva (PB), Arabela Eunice Martins Maia Machado (PI), Pe. Rui Cavalcante Barbosa (TO), Leonardo A. Semeria Maurenre (RS), Raul Wagner (SC), Carmencita Seffrim (RJ) e Lizete Carmem Viesser (PR).¹²⁸

O grupo de trabalho mencionado apresentou a Carta de Princípios, como carta alicerce da nova iniciativa, que foi aprovada na sessão de instalação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e que transcrevemos aqui.

Considerando a memória histórica do Ensino Religioso no Brasil, que une os esforços de autoridades religiosas e educacionais, da família e da sociedade em geral, para sua efetivação na Escola;

- considerando o trabalho das diferentes organizações que acompanham o Ensino Religioso, em todo território nacional, na garantia de educação para o Transcendente;

- considerando o contexto sócio-político-cultural e pluralista que aponta mudanças de paradigmas; os signatários, representantes de entidades e organismos envolvidos

¹²⁷WAGNER, Raul. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 69.

¹²⁸Informações encontradas no site do FONAPER, na seção Origem, <www.fonaper.com.br>, que tem sido utilizado como forma de divulgação de seus expedientes desde 1997.

com o Ensino Religioso no Brasil instalaram, no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis –SC, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso como:

- espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente;

1- espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Esta “Carta de Princípios” contém o contrato moral que todo signatário desse Fórum estabelece consigo mesmo e com seu comprometimento ético com a Educação, contrato que se projeta para além de compromissos jurídicos e institucionais:

-garantia de que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;

2- definição junto ao Estado do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;

3- contribuição para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;

4- exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como lhes garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários.¹²⁹

Nessa mesma Assembléia, elegeu-se uma Comissão Provisória para preparar a primeira sessão do Fórum, ocorrida em Brasília DF, nos dias 24 a 26 de março de 1996, tendo como objetivos: a adesão ao Fórum e a criação de um regimento interno, o estudo sobre Parâmetros Curriculares Nacionais e o estudo do currículo básico do ensino religioso. Foi estabelecido um contato com os deputados federais e feita a entrega da Carta Aberta da primeira sessão, transcrita a seguir.

Os signatários, professores e coordenadores estaduais de Ensino Religioso, representantes de Igrejas, entidades e organismos ecumênicos envolvidos com o Ensino Religioso, em Brasília, nos dias 24 a 26 de março de 1996, vêm a público reafirmar as seguintes posições:

-que o Ensino Religioso, assegurado pelo Art. 210 § 1º da Constituição Federal, tenha o mesmo tratamento dispensado às demais disciplinas, o que implica em:

¹²⁹A Carta de Princípios foi divulgada através dos participantes da Assembléia Ordinária do Conselho das Igrejas para Educação Religiosa, mimeografada, como em todas as sessões seguintes do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e publicada na revista *Diálogo - Revista de Ensino Religioso*, São Paulo: Paulinas, ano I, n. 1, mar. 1996, p. 63s. Esta revista surge para responder às solicitações e anseios de educadores comprometidos com o ensino religioso. Tem sido um importante meio de divulgação das atividades de ensino religioso no país, espaço para publicação de artigos relacionados com esta área do conhecimento, sugestões pedagógicas e bibliográficas, etc.

a- INCLUSÃO da proposta curricular do Ensino Religioso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, como disciplina.

Proposta essa ora em processo de elaboração coletiva pelos segmentos da sociedade que reivindicam e obtiveram ensino;

b- QUALIFICAÇÃO RECONHECIDA pelo MEC para o exercício da função em Ensino Religioso, garantindo, assim, os dignos direitos do profissional;

c- ÔNUS para os cofres públicos na nova LDBEN, com investimento do Estado, salvaguardando o direito constitucional do cidadão a uma educação integral para o exercício pleno da cidadania.

Reiteramos, também, a Carta de Princípios estabelecida durante a Instalação deste Fórum, em Florianópolis-SC, em 26 de setembro de 1995.¹³⁰

No decorrer dos anos, o trabalho do FONAPER estruturou-se como representação civil, tornando-se entidade jurídica. O estatuto aprovado definiu a organização nacional, dirigida por uma coordenação, e suas estruturas: sessão plenária, colegiado fiscal e comissões de trabalho, eleições a cada biênio e a filiação, tanto para pessoas jurídicas quanto pessoas físicas.

O número de participantes nas sessões, nos seminários e nos congressos, é bastante variado, de acordo com os próprios relatórios do FONAPER, mas sempre atingiu a representação da maioria dos Estados brasileiros. Com a aprovação do estatuto, há uma definição mais clara dos objetivos do FONAPER, no Art. 3º, que diz:

Consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso – ER, com vistas às seguintes finalidades:

I- exigir que a escola seja qual for sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada discriminação de qualquer natureza;

II- contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente;

III- subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas;

IV- contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana;

V- reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento;

¹³⁰Essa carta mimeografada foi reproduzida e divulgada pelos participantes da 1ª Sessão do Fórum Permanente de Ensino Religioso, e publicada na revista *Diálogo* - Revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, ano I, n. 2, maio 1996, p. 63s.

VI- promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais;

VII- realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER.¹³¹

Síntese panorâmica das principais atividades do FONAPER

No período de 1996 a 2011, o FONAPER promoveu 19 sessões ordinárias, 12 seminários sobre a capacitação docente, seis congressos nacionais para professores de ensino religioso.¹³² Destaca-se que, na 9ª sessão, elaborou-se o texto que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, como contribuição à definição do papel do ensino religioso como área do conhecimento, incluindo o aspecto seguinte:

desenvolver competências capazes de mobilizá-lo à compreensão das diferentes formas de manifestações do sagrado, na perspectiva das respostas que a humanidade elabora para as questões limites da vida e da morte.¹³³

Cabe ainda destacar que a entidade é constituída por educadores de todo o país, com as mais variadas vinculações acadêmicas e confessionais. As múltiplas experiências e tradições religiosas têm em comum a preocupação com o ensino religioso, demonstrada através das reflexões de uma série de eventos que contribuíram para a formação de professores da área e, em especial, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.

¹³¹FONAPER. Estatuto do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, Brasília, 2000 (mimeografado). Destaca-se que parte do art. 3º representa aspectos apresentados na Carta de Princípios elaborada na data da implantação do Fórum em 26 de setembro de 2005, Florianópolis SC.

¹³²Os documentos referentes a sessões, seminários e congressos promovidos pelo FONAPER em parceria com várias instituições podem ser consultados na página do próprio Fórum, na seção de eventos. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br>>. Acesso em [201?]. Parte desse histórico também se encontra em: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2002. No Anexo 02 – História do FONAPER mediante seus documentos. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 167-244. A obra comemorativa dos 15 anos do FONAPER também apresenta esses dados, além de. POZZER, Adecir, et al. (orgs.) *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

¹³³FONAPER. *Carta Fonaper 01/2003*. São Paulo: [s.n.], 2003 (mimeografado).

Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

Durante a primeira sessão do FONAPER em Brasília, percebeu-se a exclusão do ensino religioso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação, divulgados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC)¹³⁴. Os membros do Fórum envidaram esforços, propondo a elaboração de um texto preliminar como referência para essa área do conhecimento e para garantir assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), registrado na Carta Aberta da Primeira Sessão.

Poucos meses depois, ficaram definidos os eixos para a elaboração em caráter provisório e embrionário dos parâmetros curriculares destinados ao ensino religioso. Para assessorar nesta primeira redação, foram convidados alguns especialistas que atuavam na formação de professores de ensino religioso em diferentes regiões do país, dentre os quais: Prof^a Anísia de Paulo Figueiredo, Prof. Danilo Streck, Prof. Pe. Elli Benincá, Rabino Henry Sobel e Prof. Luís Alberto Souza Alves.¹³⁵

Esse momento foi considerado por muitos como ‘delicado’, gerando novas tensões. Houve críticas da parte de alguns setores, que afirmaram não serem tais parâmetros uma produção oficial do MEC, uma vez que o Presidente da República havia constituído o Grupo de Trabalho para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em geral,¹³⁶ abstendo-se do ensino religioso. Os mesmos PCNs já incluíam temas voltados para o convívio social, a ética e outros a serem trabalhados nas escolas transversalmente, em sintonia com os conteúdos tradicionais, passando a ser reconhecidos como “temas transversais”. Esses visavam: “ao resgate da pessoa humana, à igualdade de direitos, à participação ativa na sociedade e à co-responsabilidade pela vida social”.¹³⁷ Uma vez trazendo a discussão sobre ética, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, a pluralidade cultural e orientação sexual, poderiam substituir os temas trabalhados pelo ensino religioso.

¹³⁴O MEC publica os PCNs como proposta de conteúdos que referenciem e orientem a estrutura curricular do sistema educacional do país.

¹³⁵Na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso pela Editora Ave Maria, constam como consultores: Anísia de Paulo Figueiredo, Carmencita de Araújo Costa Seffrin, Cleide Rita S. Almeida, Danilo Romeu Streck, Elli Benincá, Lucíola L. de C. Paixão Santos, Luís Alberto Souza Alves, Luis Basílio Rossi, Paulo Cezar Loureiro Botas.

¹³⁶Cf. Anexo N.

¹³⁷MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais, Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 25.

Mais um desafio então se apresentava: insistir para que o ensino religioso tivesse os seus conteúdos definidos e não fosse considerado e tratado como tema transversal. Era necessário fortalecer a sua identidade, distinguindo-o da ética e de outros conteúdos e, ao mesmo tempo, estabelecer o seu objeto de conhecimento.

Muitos passos foram dados em função desse objetivo. A redação final dos PCNER foi concluída em outubro de 1996, e a coordenação do Fórum realizou a entrega do texto ao MEC, solicitando a indicação de conselheiros para o necessário parecer sobre o documento. A questão não foi levada adiante pelos órgãos competentes. A publicação do documento, ainda que provisório, e não oficializado, coube à Editora Ave Maria, em 1997, que assumiu o encargo sem dificuldades.¹³⁸

O texto foi disponibilizado para as pessoas interessadas, o que possibilitou a sua revisão e novas discussões. Pela própria história dessa disciplina e a falta de um referencial nacional, muitos “modelos” acabaram se desenvolvendo nas escolas brasileiras. Com o propósito de enfatizar o fenômeno religioso como objeto de conhecimento da referida área, percebe-se uma tentativa de romper com o modelo que prioriza a confessionalidade em escolas abertas a todos. Isso é ressaltado na apresentação dos PCNER, quando diz:

[...] pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto o Transcendente. Por tradições religiosas aqui se compreende a sistematização do fenômeno religioso a partir das suas raízes orientais, ocidentais e africanas, que exige para seu ministério (ou mister) um profissional de educação sensível à pluralidade, consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa e que garanta a liberdade do educando sem proselitismo.¹³⁹

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso encontram-se divididos em três capítulos. O primeiro contempla os elementos históricos do ensino religioso desde o período colonial até o século XX, seu papel na sociedade enquanto proposta de formação

¹³⁸Uma nova versão dos Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso foi publicada em 2009, sendo anunciada como notícia na página do Fonaper: “Em 2009, foi publicada a 9ª edição do PCNER, com novo design, mas sem adequações ou atualizações, pois este documento, feito a muitas mãos, se constitui num marco histórico na caminhada em prol do Ensino Religioso no Brasil e, como tal, faz parte da memória dos educadores e educadoras de todo o país.” Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php>. Acesso em: 15 out. 2010. Ver também: FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. O pesquisador Marlon Leandro Schock, em um artigo intitulado “Objeto próprio do Ensino Religioso escolar: de Babel ao Mar Vermelho”, apresentado na revista *Pistis Prax*, Teologia Pastoral. Curitiba, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011, p. 289-309, estabelece uma comparação entre a primeira versão dos PCNER e essa última versão e aponta uma série de alterações.

¹³⁹FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997, p. 5.

humana para a transcendência e para valores que propiciem a construção da paz. Destaca-se ainda, nesse capítulo, o conhecimento religioso como sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com o Transcendente, que, ao lado de outros conhecimentos, explica o significado da existência humana. O capítulo enfatiza que “a escola, por sua natureza histórica, tem uma dupla função: trabalhar com conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados, e criar novos conhecimentos”.¹⁴⁰ De acordo com esses parâmetros, é papel da escola trabalhar com o conhecimento religioso, mas “não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião”.¹⁴¹

Encontra-se ainda no primeiro capítulo uma breve exposição sobre o papel do profissional de educação no ensino religioso, ressaltando a importância de uma formação específica, que contemple, entre outros, os conteúdos de: “Cultura e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas; Teologias Comparadas; Ritos e Ethos, garantindo-lhe a formação adequada ao desempenho de sua ação educativa”.¹⁴²

Finaliza-se o capítulo com os objetivos gerais do ensino religioso para o Ensino Fundamental:

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita:

- . proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- . subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;
- . analisar o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- . facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;

¹⁴⁰Nessa mesma perspectiva, o texto dos PCNERS define a escola como “o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados; e criadora de novos conhecimentos”. Cf. p. 21s. [Grifo nosso]. Em vez de considerar “o espaço” é preferível admitir a escola como “um dos espaços” de construção do conhecimento. Cf. FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo, Ave Maria, 1997, p. 22.

¹⁴¹FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo, Ave Maria, 1997, p. 22.

¹⁴²Torna-se importante ressaltar que esses conteúdos apresentados como necessários na formação do docente dessa área vão constituir os eixos das Diretrizes para Capacitação Docente propostos pelo FONAPER. Cf. FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo, Ave Maria, 1997, p. 28.

- . refletir o sentido da atitude moral, como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- . possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.¹⁴³

O segundo capítulo contempla os critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos, fundamentados no fenômeno religioso como “a busca do Ser frente à ameaça do Não-ser”,¹⁴⁴ que a humanidade ensaiou desde sempre. As respostas encontradas definem o Ser, como Deus ou deuses, e apresentam o sentido da existência a partir de possíveis soluções para o além-morte: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e a própria negação da vida além-morte, ou seja, o nada. Diz o texto: “Cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo a uma estrutura comum de onde são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso”.¹⁴⁵

Capacitação de professores para o ensino religioso

Outra área expressiva de atuação do FONAPER tem sido a formação de professores para o ensino religioso, por meio de eventos e publicações. Em 1998, a coordenação desse Fórum encaminhou ao Conselho Nacional de Educação um documento, como proposta de estudo, contendo as Diretrizes Curriculares para Capacitação Docente em Ensino Religioso, incluindo Licenciatura, *Lato Sensu* e Extensão.

A seguir, diante da necessidade urgente da qualificação de profissionais para a docência na referida disciplina, foi dirigido um pedido aos membros desse Conselho, através de carta de diferentes partes integrantes do FONAPER, solicitando que o currículo para habilitação do professor de ensino religioso levasse em conta as diretrizes curriculares contidas no documento¹⁴⁶ em questão, depois de apreciado e aprovado pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. O documento foi somente protocolado e arquivado.

¹⁴³FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo, Ave Maria, 1997, p. 30s.

¹⁴⁴Ibidem, p. 32.

¹⁴⁵Ibidem, p. 32.

¹⁴⁶Encontramos a cópia desse documento na página do FONAPER, <www.fonaper.com.br>, sob o título: Diretrizes para Capacitação Docente.

O Conselho Nacional de Educação, ao ser consultado por Estados, entidades religiosas e pelo próprio FONAPER sobre a formação de professores para o ensino religioso, respondeu com a emissão, pela Câmara de Ensino Superior, do Parecer 97/99 aprovado em 06/04/99. Esse parecer, após a exposição de toda a problemática do ensino religioso no Brasil, cita a Constituição em seu artigo 210, a LDB em seu artigo 33 e a Lei 9.475/97 com a nova redação dada ao artigo 33, estabelecendo uma breve análise do contexto em que se deu a separação entre Igreja e Estado e conclui:

– Não cabendo à União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e Municípios referentes à organização de cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;

– Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;

– Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:

Diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental; preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental; Diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.¹⁴⁷

Diante dessa realidade e da necessária capacitação docente, o FONAPER preparou, no ano 2000, o Curso de Extensão à Distância, estabelecendo parcerias com a Rede Vida de Televisão, para atendimento à primeira turma; e com a Universidade de São Francisco, para a segunda turma, incluindo o apoio da Rádio e Televisão Educativa do Paraná.

O curso foi estruturado em 12 módulos correspondentes a 12 cadernos e 12 vídeos-aula, levados ao ar pelos canais citados, totalizando 120 horas. Visou a “capacitar professores para desenvolver o ensino religioso conforme o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da

¹⁴⁷CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Parecer 097/99 – Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Aprovado em 06 de abril de 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/>. Acesso em jul. 2010.

Educação Nacional nº 9.394/96, com redação dada pela Lei nº 9.475/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso”.¹⁴⁸

Os módulos constaram de temas específicos detalhados a seguir.

1. *Ensino religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão*: abrange considerações resumidas sobre a história do ensino religioso no país, enfatizando as mudanças dessa última década com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Traça um esboço do ensino religioso a partir das concepções de religião e as leis de ensino no Brasil. Por fim, apresenta as diretrizes da UNESCO para a educação do século XXI.¹⁴⁹

2. *Ensino religioso na diversidade cultural religiosa do Brasil*: aborda o pluralismo religioso no Brasil, que se manifesta publicamente com a República e se fortalece com a diversidade cultural do país. As culturas e tradições religiosas fazem parte dos eixos dos PCNER e poderiam ser trabalhadas na perspectiva do diálogo e da alteridade. Vários conceitos são desenvolvidos ao longo do texto, subsidiando a compreensão da diferença cultural no Ocidente e no Oriente, em quadro comparativo.

3. *Ensino religioso e o conhecimento religioso*: apresenta o conhecimento religioso com base nos fundamentos epistemológicos e o processo de construção do conhecimento. Destaca os tipos de conhecimento, especificamente no ensino religioso, e remete para a construção do saber classificado em: saber em si, saber em relação e saber de si.

4. *Ensino religioso e a decodificação do fenômeno religioso*: expressa que o ser humano é essencialmente religioso e manifesta-se através de atitudes que buscam o sentido último da vida. Essa área de conhecimento tem como objeto de estudo o fenômeno religioso e observa como ocorre a busca da transcendência a partir da experiência que pode ser: espiritual, religiosa, comunitária ou institucional. Analisa a evolução do fenômeno religioso, definindo vários termos, inclusive o que é religião. Destaca as respostas construídas pela humanidade para a vida além-morte: a ancestralidade, a reencarnação, a ressurreição e o nada.

5. *Ensino religioso e o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz indígena*: demonstra a dificuldade dos europeus em compreender as manifestações religiosas de origem

¹⁴⁸Cf. Folheto de divulgação do Curso à Distância de Capacitação Docente para o Ensino Religioso. [S.l.: s.n], 2000 (mimeografado).

¹⁴⁹Baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cf. DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

indígena no início da colonização e o processo missionário jesuíta. Relata a diversidade de povos indígenas, os ritos próprios e o respeito à natureza.

6. *Ensino religioso e o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz ocidental*: mostra a origem do pensamento cristão e sua institucionalização, as várias divisões que ocorreram ao longo dos séculos e a influência no Ocidente, especificamente no Brasil. Destaca o espiritismo kardecista nos seus princípios doutrinários e sua relevante aceitação no país.

7. *Ensino religioso e o fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana*: reconstitui a história dos negros na sua origem e na formação do povo brasileiro. Ressalta a presença dos orixás nas religiões afro-brasileiras e o sincretismo estabelecido.

8. *Ensino religioso e o fenômeno nas tradições religiosas de matriz oriental*: expõe as tradições religiosas das origens: indiana (Hinduísmo e Budismo), chinesa (Taoísmo e Confucionismo) e do Oriente Médio (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo).

9. *Ensino religioso e o ethos na vida cidadã*: aponta o conceito de ética e o destaca como tema transversal que deve transpassar as diversas áreas do conhecimento, inclusive o ensino religioso. Distingue os conceitos de moral e de ética, estabelecendo a relação com a religião. Apresenta as etapas de formação da consciência moral, fundamentadas no pensamento de Jean Piaget.¹⁵⁰

10. *Ensino religioso e os seus Parâmetros Curriculares Nacionais*: considera o ensino religioso como a décima área do conhecimento, com base na Resolução 02/98, aprovada em 07/04/1998. Explicita os eixos dos PCNER e os objetivos do ensino religioso para o Ensino Fundamental.

11. *Ensino religioso na proposta pedagógica da escola*: ressalta o ensino religioso como área do conhecimento, descreve os conteúdos programáticos e a avaliação como processual.

¹⁵⁰Jean Piaget notabilizou-se, sobretudo por seus estudos de psicologia cognitiva e por sua teoria sobre o processo da construção do conhecimento no indivíduo desde a infância, baseada em meticolosas pesquisas empíricas. Isso influenciou os métodos educacionais empregados pela pedagogia contemporânea. Cf. JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 211.

12. *Ensino religioso no cotidiano da sala de aula:* demonstra o tratamento didático no ensino religioso, que contribui para a construção do conhecimento religioso nos ciclos e/ou séries. Oferece sugestão para o desenvolvimento didático de temas do ensino religioso.¹⁵¹

A Capacitação Docente para um Novo Milênio – Curso de Ensino Religioso à Distância teve divulgação em todos os estados e recebeu a adesão de muitos professores. Seus eixos foram estabelecidos a partir de várias discussões e através de seminários promovidos pelo FONAPER, também nomeados de Capacitação Docente, e sempre voltados para a formação do profissional da educação no ensino religioso. Figueiredo faz uma observação em relação a isso:

Considerando os temas referidos como matéria de estudo ou reflexão em tal Seminário qualificado como de “Capacitação Docente”, muitas observações caberiam em um evento de tal natureza. Destacamos, porém, apenas a que se liga imediatamente ao levantamento da realidade na qual se encontram os profissionais da educação em função docente no ensino religioso. As Religiões ou Filosofias Religiosas e outras instâncias religiosas similares são tomadas como pontos de referência para o ensino religioso, em detrimento do objeto específico, que ainda não é claro, do ensino religioso como disciplina do currículo de uma escola da rede oficial. Aliás, esta é uma questão que merece um estudo a ser feito por segmentos de diversas áreas e correntes; não por apenas um setor representativo de uma só corrente.¹⁵²

Com a proposta de dar continuidade à formação de professores, uma coleção de Cadernos Temáticos do FONAPER foi anunciada. Essa coleção previa a publicação de dez cadernos, mas apenas dois foram publicados nos anos de 2000 e 2001. O referido Fórum desempenha um papel importante na sociedade, mas não tem autoridade oficial, ou seja, não pode ser considerado como ‘entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas’ conforme a Lei nº 9.475/97, por não ter essa representatividade.

¹⁵¹Esses ementários foram produzidos a partir do material didático do Curso de Capacitação Docente para o Ensino Religioso, na modalidade Extensão e à Distância. Cf. FONAPER. *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. Brasília: [s.n.], 2000.

¹⁵²Esta observação é realizada no tópico “Iniciativas do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso”, que, após uma breve explanação da instituição, menciona também ter sido ela instalada para discutir as questões do ensino religioso no país, visando sua melhor organização, mas que conserva as mesmas tendências em relação à prática das negociações sobre tal ensino, como aconteceu, no século em curso, com outros setores no desempenho da mesma função. Cf. 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*, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999, p. 82s.

Em 2003 e 2006, a coordenação do FONAPER fez nova tentativa, encaminhando ao CNE subsídios atualizados, como colaboração para a elaboração de possíveis Diretrizes Curriculares Nacionais, contando com a orientação de alguns conselheiros da Câmara de Educação Básica do referido órgão. Constatou-se a participação de tais conselheiros em eventos nacionais promovidos pelo FONAPER, com ricas exposições sobre a matéria. No entanto, os esforços não chegaram ao desfecho com as esperadas diretrizes para o ensino religioso, com o mesmo tratamento dado às demais áreas do currículo.

O FONAPER é criticado pelo Conselho Nacional de Educação ao estudar diretrizes para o ensino religioso

Após 15 anos de um continuado esforço em busca de alternativas para organização e prática do ensino religioso nas escolas da rede pública, principalmente pela definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino religioso no Brasil, o FONAPER encontrou-se diante de novos desafios para as suas ações imediatas. A indicação CNE/CP nº 2 de 2010,¹⁵³ que propôs a constituição de uma Comissão Bicameral com o objetivo de estudar a oferta e normatização do ensino religioso nas escolas públicas, traz críticas às iniciativas do FONAPER em relação à elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso. A redação da indicação foi liderada pelo Conselheiro Luiz Antônio Cunha, da Câmara de Ensino Superior, o qual é também líder do movimento contrário ao ensino religioso nas escolas da rede oficial de ensino da forma como tem sido regulamentado, e assim apresenta suas razões:

A anomia que prevalece em torno da disciplina em foco favoreceu o surgimento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso”, elaboradas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, instituição privada, oriunda do campo religioso e voltada para o exercício de influência no campo educacional. Tal simulacro tira proveito da ausência e da contradição de normas para difundir pelo país sua pretensão regulatória, substituindo, até no nome de seu projeto, o Conselho Nacional de Educação.

Indicamos, pois, a constituição de Comissão Bicameral, com as seguintes finalidades:

- estudar as formas como os preceitos constitucionais e da LDB estão sendo observados pelos sistemas de ensino, no que concerne ao Ensino Religioso nas escolas públicas;

¹⁵³Cf. Anexo T.

- atendendo ao regime de colaboração, propor normas que orientem as escolas públicas, redes de escolas e sistemas de ensino sobre a oferta do Ensino Religioso.¹⁵⁴

Em 1º de agosto de 2011 ocorreu a primeira reunião da Comissão Bicameral, na sede do Conselho Nacional de Educação, em sessão reservada, após a expedição de convites especiais, sendo negada a participação do coordenador do Fórum Nacional Permanente, Prof. Elcio Cecchetti, que havia encaminhado um pedido oficial da instituição ao CNE/CP, com a intenção de acompanhar os debates que, nesse momento, permaneceram reservados aos convidados, que iniciariam uma reflexão sobre a situação do ensino religioso no Brasil.

A justificativa apresentada para a realização de reunião reservada sobre o ensino religioso foi de que, oportunamente se promoveria uma audiência pública para a participação do público interessado. No convite dirigido aos setores de preferência do CNE, está explicitado que o objetivo dessa iniciativa seria recolher subsídios das partes envolvidas, na expectativa de obter considerações e posicionamentos em torno de questões sobre o ensino religioso, de mais alta relevância, que circunscrevem a prática da referida disciplina, segundo a proposta de documento anexado. A reunião durou todo o dia, sendo oferecido o almoço no próprio recinto, para que não houvesse comunicação com setores que, de fora do referido ambiente, pudessem participar ou estabelecer contatos com o grupo convidado.

Como única organização com personalidade jurídica que reúne a classe de professores de ensino religioso e pesquisadores no assunto, pode-se considerar que o FONAPER integra a corrente dos favoráveis à permanência e prática do ensino religioso nas escolas da rede oficial de ensino, mantendo-se com um tipo de reflexão sobre o tema, específico de todos que defendem as Ciências de Religião como área maior para suporte ao ensino religioso, considerando como objeto de conhecimento da disciplina, reconhecida como área, o fenômeno religioso, que é admitido por estudiosos no assunto como objeto das Ciências de Religião.

¹⁵⁴BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Indicação 2/2010. Cf. texto integral do documento, no Anexo T.

A atuação do Grupo de Pesquisa Educação e Religião

Numa linha de reflexão similar a do FONAPER sobre o ensino religioso no Brasil, encontra-se o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), criado e registrado no ano 2000 em Curitiba, na Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Em uma década de trabalho, esse grupo sistematizou publicações, promoveu encontros e disponibilizou virtualmente uma biblioteca cujo acervo apresenta trabalhos acadêmicos com o objetivo de compreender o perfil do ensino religioso que está sendo construído no país.

De maneira mais direta, as pessoas cadastradas para acesso ao site do referido Grupo recebem boletins semanais, intitulados “GPERNEWS”, com notícias, reportagens e, em alguns momentos, com publicações formadoras de opiniões, ou mesmo a opinião dos seus editores sobre questões pertinentes ao ensino religioso no Brasil e no Mundo.

Percebe-se que a intenção do GPER é prestar um serviço à sociedade em matéria de ensino religioso no Brasil. A maior parte de suas publicações tem alcançado essa finalidade. No entanto, algumas publicações têm refletido o habitual discurso conflitivo no interior das instituições que se propõem a colaborar para a compreensão e a prática do ensino religioso no Brasil. A ausência de consenso, assim como as manifestações de resistência às diferentes concepções de ensino religioso - e mesmo em relação a entidades que mantêm um discurso ou propostas diferenciadas sobre o assunto -, tem provocado certo mal-estar junto aos interlocutores de entidades e grupos que concebem o ensino religioso com outros parâmetros também sujeitos a discussões oportunas e necessárias.

Convém citar o comentário apresentado no editorial do nº 281¹⁵⁵, suscitando controvérsias ao justapor o artigo 11 do Acordo¹⁵⁶, em relação à Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010, nos artigos 14 e 15 ,§ 6^o¹⁵⁷ e a Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000, do Rio de Janeiro¹⁵⁸, com interpretação equivocada da matéria, pois a referida resolução

¹⁵⁵“Leitoras e Leitores, neste dia 14 de dezembro o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO homologou a RESOLUÇÃO 07 em que fixa as DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, neste texto o ENSINO RELIGIOSO está na base comum nacional e como uma das áreas do conhecimento como está descrito no artigo 33 da LDB. O que significa este documento? De que o ACORDO COM O ESTADO DO VATICANO é um ACORDO, mas que as autoridades brasileiras reconhecem que o MODELO BRASILEIRO DE ENSINO RELIGIOSO VEDA QUALQUER FORMA DE PROSELISTISMO como prevê o CONFSSIONAL PLURALISTA.” Cf. GPERNEWS, Boletim, nº 281, 17 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter.php?id=188>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

¹⁵⁶Cf. Anexo F.

¹⁵⁷Cf. Anexo S.

¹⁵⁸Cf. Anexo O, 1.1.

não explicita o que o texto do comentário afirma. Um pouco mais adiante,¹⁵⁹ a crítica a artigos publicados em um jornal de circulação nacional¹⁶⁰ que trazem à tona a recorrente discussão do ensino religioso, refere-se, sem critérios mais bem elaborados, àqueles que se posicionam contrários à implantação dessa disciplina nas escolas públicas. A formação da consciência de cidadania, que seria um dos objetivos da educação no Brasil, inclui também a forma como se exercita o diálogo entre as partes, com postura cidadã, na qual a ética e o bom senso ocupam lugar de destaque.

Percebe-se que, na ausência de espaço democrático para o diálogo entre as partes e para a discussão que favoreça o respeito pelas diferenças, promove-se o debate incentivado por interpretações tendenciosas levadas ao público pelos meios virtuais, com risco de se aumentar a resistência ao diálogo entre as partes, em matéria de ensino religioso, mais do que vontade política para solução dos habituais impasses, ao tratar da questão como componente curricular do sistema educacional brasileiro.

3. Iniciativas que promovem a reflexão nacional sobre o ensino religioso no momento

O ensino religioso regulamentado como área de conhecimento nos termos da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010,¹⁶¹ adquiriu o maior status acadêmico de sua história até o momento. Precedida do Parecer CNE/CEB nº 11/2010¹⁶² sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de nove anos, a resolução oferece rica fundamentação para essa etapa do ensino no sistema educacional brasileiro. Sua redação abre espaço para o diálogo entre as partes que defendem o ensino religioso no Brasil, mesmo em meio a concepções diversificadas sobre a natureza da matéria e sua consequente prática pedagógica, diante principalmente do artigo 11 do Acordo celebrado entre a República

¹⁵⁹O exemplo a seguir ilustra o comentário: “Leitoras e Leitores, no final de semana um jornal de grande circulação divulgou três textos sobre o Ensino Religioso. Recolheram experiências negativas da aplicação deste componente curricular, além de ilustrarem com o desastrosos acordo realizado com o Estado do Vaticano que por motivos eleitoreiros foi apoiado pelo Presidente Lula e que ao apoiar este acordo que não foi discutido negou a pluralidade religiosa do país.” E continua com outros comentários confusos para o leitor, que requer informações mais aprofundadas e ponderadas, evitando-se os equívocos. Cf. GPERNEWS, Boletim nº 291, ano 7, 02 mar. 2011, disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter.php?id=199>>. Acesso em: 15 dez 2011.

¹⁶⁰PINHO, Ângela. Metade das escolas do país tem ensino religioso. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2011. Cotidiano. VALLE, Dimitri do. Casal de ateus faz acordo e escola libera filhos de aula. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 fev. 2011. Cotidiano.

¹⁶¹Cf. Anexo S.

¹⁶²Cf. Anexo R.

Federativa do Brasil e a Santa Sé, que tem provocado muitas controvérsias nas discussões de norte a sul do país e diferentes instâncias.

Entre a regulamentação da matéria pelo CNE/CEB, que facilita a compreensão e a prática da referida área no interior das escolas da rede oficial de ensino, e a aplicação do artigo 11 do referido Acordo, muitas iniciativas têm sido tomadas para aquecer a discussão sobre o assunto, em vista da solução dos impasses com que convivem hoje instituições de ensino, órgãos de educação em geral, entidades de classe, setores interessados no bem-estar da educação brasileira. Entre muitos outros, destacam-se alguns pelo significado de sua atuação.

A ASPER-SP, OAB-SP e revista Diálogo atuam em parceria

Na região Sudeste, vale mencionar a Associação de Professores e Pesquisadores em Educação e Religião de São Paulo (ASPER-SP), que, aliada à Coordenadoria de Direito Educacional da OAB/SP, e à *Diálogo*, revista de ensino religioso (publicação das Edições Paulinas), tem realizado reuniões e seminários, publicado artigos e promovido discussões com abordagens sobre o ensino religioso na legislação vigente. Sua atuação vem contribuindo para formar opinião pública num espaço em que convivem favoráveis e contrários ao ensino religioso como área de conhecimento e a sua adequada inserção no ambiente escolar público.

Atuando em parceria, através dos meios de comunicação e dos eventos de âmbito regional promovidos em alguns Estados, essas três entidades apontam para a necessidade de um marco referencial para o ensino religioso no Brasil, sugerindo conteúdos, realizando novas experiências de diálogo e, conseqüentemente, a socialização dos saberes sobre a área, que reconhecem estar em fase de questionamentos e de busca de novos paradigmas para a sua compreensão e prática. Seu discurso destaca a importância do entrelaçamento da educação com a religião¹⁶³.

¹⁶³COMISSÃO DO JOVEM ADVOGADO da OAB/SP. Comentários da Coordenadoria de Direito Educacional. Disponível em: <<http://direitoeducacionaloabsp.blogspot.com/2011/02/ensino-religioso-em-pauta-na-proxima.html>>. Acesso em: 16 fev. 2011

Associações que lideram o ensino religioso

Associações como a SOTER, a ABHR e a ANPTECRE¹⁶⁴ abrem espaços em seus encontros, simpósios e congressos para a formação de grupos de trabalho que coloquem em discussão o ensino religioso. Pesquisadores integrados a esses grupos têm apresentado o ensino religioso vinculado à Ciência (ou Ciências) da Religião, admitindo que a finalidade dessa disciplina é:

estudar os fenômenos religiosos numa perspectiva intercultural, como elemento de formação cidadã, para ajudar as novas gerações a superarem preconceitos e a respeitarem o direito às diferenças. Objeto difícil, sem dúvida, porque exige um conhecimento bem fundamentado das diferentes expressões da religiosidade humana.¹⁶⁵

Esse pensamento é reforçado por professores da PUC/SP, que propõem o modelo da Ciência da Religião como o único habilitado a sustentar a autonomia epistemológica e pedagógica do ensino religioso.¹⁶⁶ Nesse aspecto, a epistemologia carrega duas abordagens: fundamentação de uma área de conhecimento e fundamentação de uma prática pedagógica. Os autores certamente adentram na complexidade dessa temática, envolvendo práticas políticas, confessionais, teóricas e pedagógicas. Essas práticas, precisamente por coexistirem simultaneamente na realidade concreta, produzem interrogações e respostas nem sempre claras. Passos¹⁶⁷ comenta:

O Ensino Religioso, por sua história e por seu estado atual, constitui um caso emblemático de legitimidade política, em franco detrimento da legitimidade

¹⁶⁴A Sociedade Brasileira de História das Religiões (ABHR), associação civil, sem fins lucrativos, foi fundada em julho de 1985 por um grupo de teólogos e cientistas da religião. Informações disponíveis em <www.soter.org.br/>. A Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR) surgiu durante a realização do I Simpósio sobre História das Religiões, convocado por um grupo de historiadores da linha de pesquisa Religiões e Visões de Mundo, do Curso de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, em 1999. Informações disponíveis em: <www.abhr.org.br/>. A Associação dos Programas de Pós-graduação em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) congrega 14 programas de pós-graduação de instituições de ensino, privadas e públicas, do Brasil. É a mais recente das instituições citadas. Informações disponíveis em <www.anptecre.org.br/>.

¹⁶⁵OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de; MORI, Geraldo de (orgs.) *Religião e Educação para a cidadania*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011, p.7.

¹⁶⁶SOARES, Afonso Maria Ligório. *Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

¹⁶⁷PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Ciberteologia*. Revista de Teologia & Cultura, [S.l.]. Ano VII, n. 34, p. 110, abr./maio/jun. 2011. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/category/edicao34/>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

epistemológica, o que resulta de acordos celebrados entre o Estado e as Igrejas. O caminho da institucionalização epistemológica de uma disciplina científica, não obstante seu jogo político intrínseco pressupõe a sua estatura curricular, o que no Ensino Religioso se verifica de modo quase invertido: uma disciplina curricularmente legalizada sem uma base epistemológica previamente estabelecida que lhe garanta o *status* de *ciência legítima* nos âmbitos da comunidade científica e das legislações oficiais.

Proposições semelhantes são encontradas na “Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do ensino religioso na escola pública”¹⁶⁸, a qual define o objeto de estudo dessa área de conhecimento, até então indefinido pelo descompasso entre o legal e o epistemológico, justificando que:

a manutenção do Ensino Religioso em um Estado laico se justifica pela necessidade de formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que permeiam a vida em âmbito pessoal, local, nacional e mundial. As diferentes crenças, grupos, tradições e expressões religiosas, bem como a ausência delas, são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados socioculturais, capazes de contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas.¹⁶⁹

Não há mesmo unidade entre as concepções diferenciadas que integram ao debate sobre a situação no Rio de Janeiro, a iniciar pela aprovação da Lei Estadual nº 3549/2000,¹⁷⁰ a carta deixa evidente a opção pelo modelo confessional de ensino religioso. Após anos de luta da liderança defensora desta modalidade, com desfecho da audiência pública em 2011, houve avanços na discussão, de forma democrática, segundo o que mostra o trecho da reportagem seguinte:

Integrantes de diversos credos religiosos, profissionais da educação, parlamentares e membros da sociedade civil estiveram presentes na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, na última terça-feira, 14 de junho, discutindo o Projeto de Lei do

¹⁶⁸ A elaboração da Carta Aberta realizado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) e pela Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), justifica que: “preocupados com o processo de implementação e consolidação do Ensino Religioso nas escolas públicas, vêm, através desta Carta Aberta à Sociedade Brasileira, tornar público seus posicionamentos a fim de esclarecer, direcionar e aprofundar o debate sobre o papel desta área do conhecimento e componente curricular na formação básica do cidadão.” Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1237>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

¹⁶⁹ FONAPER. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do ensino religioso na escola pública*. [S.l. : s.n.], [201?]. Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1237>>. Acesso em 28 nov. 2011.

¹⁷⁰ Cf. Anexo O, 1.1.

Executivo que cria o cargo de professor de Ensino Religioso nas escolas públicas do município.

Apesar da obrigatoriedade, previsto no artigo 210 da Constituição, com o respaldo do artigo 33 da lei 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a frequência do Ensino Religioso nas escolas públicas é facultativa.

A audiência pública foi dirigida pelo presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara, vereador Paulo Messina. Entre os representantes da Arquidiocese, estavam o bispo auxiliar Dom Nelson Francelino Ferreira, o diretor do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso e professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), Padre Paulo Alves Romão, e a presidente do conselho deliberativo da Associação de Professores de Ensino Católico (ASPERC), professora Vera Lucia Santiago Cruz.

A defesa da Mensagem nº130 do prefeito Eduardo Paes (P/L 862 de 01/04/2011) foi protagonizada pela subsecretária de ensino da Secretaria Municipal de Educação, Regina Helena Diniz Bomeny, enfocando como será a implantação do Ensino Religioso nas escolas municipais, sendo facultada aos integrantes da Mesa a avaliação acerca da iniciativa. As opiniões foram acatadas democraticamente considerando positiva a iniciativa do Executivo, desde que a implementação fosse acompanhada pela Casa Legislativa.¹⁷¹

Finalmente, a tão esperada lei do município do Rio de Janeiro foi aprovada, com ajustes, de modo a incluir no quadro do magistério (Lei nº 5.303 de 19 de outubro de 2011), assim como já acontecia em âmbito do Estado, os profissionais de educação para a função docente na área.¹⁷²

Convém constatar também que a referida audiência se constituiu num espaço democrático de discussão, estando juntos, em diálogo, representantes dos contrários e favoráveis ao ensino religioso na rede pública de ensino.

Foi aberta a palavra à Plenária, onde foram oportunizados a todos os segmentos ali presentes expressarem seus pensamentos.

O sindicato de representação dos professores do Rio se posicionou contrário ao Ensino Religioso nas escolas, assim como a professora Azoilda Loretto Trindade, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que, ao criticar o crucifixo da Sala do Plenário, em detrimento dos demais símbolos religiosos, foi defendido pelo presidente da Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento Islâmico, sheik Ahmad Mohammed, afirmando que o Estado é laico, mas não é ateu.

O acadêmico Luiz Antônio Cunha (UFRJ) disse que muito tempo se perdeu discutindo a disciplina, o que não seria passível de discussão, por existir nas Constituições Federais e Estaduais, mas que a Casa Legislativa do Rio deveria aguardar os novos direcionamentos que estão sendo discutidos em Brasília.

¹⁷¹MOIOLI, Carlos. *Audiência Pública discute Ensino Religioso no Rio*. Assessoria de Imprensa da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Disponível em <pascombrasil@googlegroups.com>. Acesso em 17 jun. 2011.

¹⁷²Cf. Anexo O, 1.3.

Outras posições favoráveis defendidas pelo Plenário foram a do vereador Caiado, em co-partilha com as emendas do vereador Reimont, do vereador Tio Carlos que respondeu a todos que a Casa Legislativa acabara de aprovar sete mil novas vagas para as outras disciplinas. Embora as manifestações tenham sido divergentes, houve consenso no aspecto da pluralidade.¹⁷³

A situação das escolas públicas é também analisada por Giumbelli e Carneiro¹⁷⁴, referindo-se à singularidade do estado fluminense, indagando sobre a inconstitucionalidade da lei, argumentando sobre a perda da liberdade religiosa garantida pela Constituição ou, ainda, criticando a função do poder público em custear esse tipo de modelo confessional.

[...] por essa modalidade, os alunos que se dispõem a freqüentar a disciplina devem ter professores e conteúdos próprios a cada confissão, cabendo às autoridades religiosas papéis cruciais, tanto no credenciamento dos professores quanto na definição dos conteúdos de ensino. No texto da lei, veda-se o proselitismo, mas permanece a determinação de que o Estado deve apoiar as definições das autoridades religiosas e o respeito ao pluralismo fica vinculado à demanda dos alunos e à oferta de professores por parte do governo estadual. [...] a implantação do ensino religioso no Rio – como confessional – implicou um processo intenso de negociação, tanto no âmbito do confronto de idéias sobre o que é religião quanto da definição do que se entende por proselitismo e, também, quanto à noção de liberdade religiosa e laicidade. Propiciou, assim, um acirrado campo de disputa em torno da defesa de princípios e valores distintos, ao envolver amplas negociações em que participam lideranças de diferentes denominações religiosas e políticas, a comunidade acadêmica e os sistemas de ensino, todos diretamente atingidos pelo dispositivo legal. Particularmente, por ocasionar mudanças, seja no sistema educacional, seja na importância dada à “religião” na formação dos cidadãos.¹⁷⁵

Pesquisas realizadas por Almeida¹⁷⁶ apresentam pontos essenciais para compreender as controvérsias da lei fluminense e apontam que, embora fossem muito diversificados os atores políticos, e as alianças realizadas pouco usuais, as posturas defendidas nas discussões da referida lei se concentram em posicionamentos diferentes sobre a confessionalidade.

¹⁷³MOIOLI, Carlos. *Audiência Pública discute Ensino Religioso no Rio*. Assessoria de Imprensa da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Disponível em <pascombrasil@googlegroups.com>. Acesso em 17 jun. 2011.

¹⁷⁴GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 10, jul/dez. 2006.

¹⁷⁵Ibidem, p. 17.

¹⁷⁶ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do Ensino Religioso nas Escolas Públicas*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008. Especificamente, no capítulo 3, o autor aborda a problemática relativa ao ensino religioso no contexto da Lei nº 3.459/2000. Na primeira seção do capítulo, é traçado um delineamento histórico da institucionalização da disciplina ensino religioso na experiência constitucional brasileira, com o objetivo de lançar algumas bases históricas para discutir, nas seções seguintes, a função constitucional do ensino religioso nas escolas públicas a partir da lei fluminense. O autor esclarece que realiza uma leitura dos posicionamentos agrupados em concepções lidas a partir do liberalismo político ou do comunitarismo, embora não seja essa necessariamente a chave de interpretação dos próprios atores.

Para exemplificar, identifica-se como primeiro pressuposto dos defensores do ensino religioso confessional, para os quais a disciplina tem relevância fundamental para a formação moral dos alunos, considerá-la dependente da aceitação de uma religião específica. Nessa perspectiva, alguém só poderia ser um bom cidadão se fosse, também, uma pessoa religiosa. Consequentemente, apoia a divisão dos alunos em sala por religião, na medida em que, com o aprofundamento dos estudos sobre uma confissão religiosa, específica, de maneira mais aguda, as virtudes necessárias para ser um bom cidadão. Por isso, inclusive, seria importante, nessa narrativa, que as diversas confissões religiosas pudessem selecionar os responsáveis pelo ensino da disciplina e o seu conteúdo programático.

Uma segunda possibilidade considera o ensino religioso nas escolas públicas importante por permitir às várias confissões religiosas um espaço institucional onde possam educar as crianças em práticas religiosas determinadas. Sob esse ângulo, seria justificado o sistema segundo o qual a oferta da disciplina é obrigatória, mas de matrícula facultativa, pois implica o reconhecimento de que as famílias podem adotar religiões distintas das ofertadas no ensino público. As famílias e comunidades religiosas deveriam ter o direito de resguardar seus filhos de assistirem às aulas referentes a outras confissões religiosas.

Como terceira perspectiva, considera-se que, antes de ser direito da criança, é um direito da família assegurar aos filhos a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Para Almeida¹⁷⁷ embora as três concepções sejam diferentes possuem elementos comuns:

Em primeiro lugar, a finalidade do ensino religioso, para as três perspectivas, é nitidamente confessional. No primeiro caso, que ilustra uma postura nitidamente republicana, a confessionalidade serviria para estimular virtudes úteis para comunidade como um todo. [...] No segundo caso, a finalidade da disciplina é estimular as pessoas a adotarem determinadas religiões, o caráter da disciplina deve ser necessariamente o de ensinar uma religião específica, contextualizando os alunos naquela doutrina com a finalidade de que eles se tornem fiéis. No terceiro caso, a proposta do ensino religioso também é a de conseguir a adesão de fiéis.

¹⁷⁷ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do Ensino Religioso nas Escolas Públicas*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008, p. 240.

A defesa da confessionalidade no ensino religioso pelo Rio de Janeiro

A defesa da confessionalidade em suas mais diversas perspectivas de interpretação gerou no Rio de Janeiro alianças que passaram a defender o ensino religioso como interconfessional. Cunha¹⁷⁸ afirma que:

houve tentativas de suprimir esse dispositivo da lei, sem sucesso. Arguições de inconstitucionalidade, partidas de dentro da própria Assembléia Legislativa, fracassaram, pois o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e o Supremo Tribunal Federal confirmaram a legalidade do ER confessional. Prevaleceu o acordo tácito entre católicos tradicionalistas e setores evangélicos militantes. Diante disso, estabeleceu-se uma aliança de grupos religiosos minoritários, que reuniu católicos e evangélicos renovadores, espíritas, judeus e adeptos de religiões afrobrasileiras contra o ensino religioso confessional, essa aliança circunstancial defendeu o ensino religioso interconfessional, justamente na linha que havia sido suprimida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cumpre mencionar que essa aliança recebeu o apoio de setores políticos defensores da escola laica, que viam no interconfessionalismo a única via prática para barrar uma espécie de fundamentalismo religioso na escola pública.

O contexto educacional do Rio de Janeiro, especificamente no diz respeito ao ensino religioso, propicia fortemente a articulação da segunda corrente, que no presente trabalho é designada como corrente dos contrários, a qual, desde a instalação do Estado Republicano, interpreta de outra forma o princípio da liberdade religiosa e defende a laicidade do Estado que, pela sua natureza, é uma instituição laica. Essa corrente atua com o apoio de vários instrumentos: publicações, debates, simpósios, manutenção de páginas na internet, com destaque para o Observatório da Laicidade do Estado, e também com linhas de pesquisa assumidas por professores em diversas universidades do país.

Recentemente, uma pesquisa publicada no mercado editorial brasileiro mostra a colaboração entre a Comissão Cidadania e Reprodução – CCR e o Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero – ANIS, além da Universidade de Brasília e da UNESCO, apresentando as condições em que o ensino religioso é oferecido nas escolas brasileiras.¹⁷⁹

Outras críticas, porém, são apresentadas em discussões mais específicas evidenciando um discurso conflitivo em que a regulamentação do ensino religioso pode variar de um Estado

¹⁷⁸CUNHA, Luiz Antonio. Automatização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 10, jul/dez. 2006.

¹⁷⁹DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres/Editora UnB/Unesco Brasil, 2010.

para outro por ser de competência das Unidades da Federação a sua organização e implantação. O caso mais notável é o do Rio de Janeiro, que:

homologou, com apoio de bispos católicos e pastores evangélicos, uma lei que se refere ao 'ensino religioso' como 'ensino religioso confessional'. Essa brecha legal, cuja constitucionalidade foi contestada pela Procuradoria-Geral da República e está em julgamento no Supremo Tribunal Federal, foi aproveitada pelo acordo bilateral assinado em 2009 entre a Santa Sé e o Brasil para introduzir nas escolas o 'ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas (artigo 11)',¹⁸⁰

Ao mesmo tempo em que há questionamentos, também se percebem defesas, admitindo o ensino como disciplina normal do currículo escolar, ou seja, parte do sistema de ensino. Esse antagonismo entre questionamentos e defesas revela correntes que divergem na maneira de conceber e interpretar o princípio da laicidade do Estado e o direito à liberdade religiosa do cidadão, quando se referem ao ensino religioso em escolas públicas.

Constatam-se, também, no que o presente trabalho chama de corrente dos favoráveis, controvérsias na compreensão desse ensino como área de conhecimento, mesmo atuando na defesa de um ensino religioso como disciplina normal do currículo escolar, ou seja, parte do sistema de ensino. Percebe-se que não há mais unidade entre os favoráveis, quase sempre sob a liderança da Igreja Católica, como acontecia até há aproximadamente 15 anos. Trata-se hoje de concepções diferenciadas de ensino religioso. A maioria, formada por católicos; e boa parte por evangélicos que defendem uma modalidade de ensino religioso diferente da proposta pelo artigo 11 do Acordo.¹⁸¹

Diversas experiências têm sido desenvolvidas pelo país, possibilitando novos enfoques e modelos de ensino religioso, com avanços e limitações. O modelo de ensino religioso que tem como foco o estudo do fenômeno religioso contém elementos educacionais válidos, mas também apresenta limitações, principalmente pelos seus pressupostos pedagógicos, nos quais os interesses e as necessidades dos educandos não são considerados na sua profundidade.¹⁸²

¹⁸⁰ OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de; MORI, Geraldo de (orgs.) *Religião e Educação para a cidadania*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011

¹⁸¹ Cf. Anexo F.

¹⁸² Cf. SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

4. O artigo 11 do Acordo Brasil-Santa Sé em meio a posições divergentes

O Acordo assinado entre o Brasil e a Santa Sé, em 13 de novembro de 2008,¹⁸³ entrando em vigor pelo Decreto nº 7.107 de 2010, do Presidente da República, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado no *Diário Oficial da União* em 12 de fevereiro de 2010¹⁸⁴ e visa à consolidação da atuação da Igreja Católica no Brasil, consolidando o seu estatuto jurídico. Desta forma, além da liberdade para a realização de seus trabalhos pastorais, reconhece os títulos de estudo, autoriza o ensino religioso nas escolas públicas, valida o casamento religioso e as sentenças eclesiais acerca do matrimônio, além de definir questões fiscais de interesse da instituição eclesial. Outras questões são tratadas, ao longo do texto, em 20 artigos.

O ponto mais delicado do referido tratado jurídico é, sem dúvida, o artigo que garante o ensino religioso nas escolas da rede pública, o qual merece destaque por suas implicações sociopolíticas e culturais na sociedade brasileira. Trata-se de um momento histórico cujos fatos se constroem por uma sucessão de posicionamentos de favoráveis e contrários ao próprio acordo e especificamente ao conteúdo do referido artigo 11, ações jurídicas, formação de grupos de atuação nacional, mobilização de parlamentares, publicações dos mais diversificados setores interessados no desfecho de uma problemática que se instalou no país nos três últimos anos.

A posição da Igreja Católica, maior interessada na celebração do Acordo

A primeira instituição a emitir pronunciamento sobre o Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé foi a CNBB, em nota divulgada por sua presidência no dia em que foi firmado o referido tratado, trazendo os seguintes esclarecimentos:

O Acordo firmado nesta quinta-feira, 13 de novembro, em Roma, entre a Santa Sé e a República Federativa do Brasil, responde a uma exigência de natureza jurídica da Igreja e recolhe, num único texto, o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.

Sempre presente na história do povo brasileiro, a Igreja Católica é reconhecida em sua personalidade jurídica pela doutrina e jurisprudência brasileiras desde a

¹⁸³Cf. Anexo F.

¹⁸⁴Cf. Anexo G.

Proclamação da República. O Acordo, solicitado há alguns anos pela CNBB, vem, portanto, consolidar e formalizar esta situação já existente, dirimindo dúvidas de interpretação que ocorrem com certa frequência em casos como os de personalidade jurídica de dioceses, paróquias e outras instituições eclesiais. [...] Este Acordo não concede privilégios à Igreja Católica nem faz nenhuma discriminação com relação às outras confissões religiosas. Cada um de seus artigos respeita o ordenamento jurídico estabelecido pela Constituição Federal e demais leis brasileiras, bem como a paridade de tratamento a outras entidades de idêntica natureza, quer sejam de caráter religioso, filantrópico, de assistência social, de ensino e outras, excluindo-se, portanto, qualquer possibilidade de discriminação entre elas.¹⁸⁵

Nota-se o cuidado da Presidência da CNBB em preparar não só a sociedade brasileira para receber a notícia, como o seu próprio público interno, a começar pelo Episcopado e o povo católico, uma vez que os encaminhamentos para o referido ato foram realizados de forma reservada, sem acompanhamento externo, pois se restringiram aos órgãos de assessoria de ambos os Estados e às autoridades responsáveis.

Alguns membros do Episcopado emitiram esclarecimentos, como o que se segue, sobre princípios contemplados no texto do Acordo e que têm dado margem a dupla interpretação, principalmente em se tratando da laicidade e da liberdade religiosa.

O ponto de partida para a assinatura e ratificação do Acordo Brasil e Santa Sé é o propósito fundamental de reunir em um único instrumento jurídico as situações existentes “*de iure*” e “*de facto*”, e consolidar os múltiplos aspectos dessas relações. Essa consolidação de relações, em se considerando a presença importante da Igreja Católica na Sociedade Brasileira, por meio do Acordo, é uma garantia legal e de respeito bilateral integral. De tal maneira que se respeite o peso histórico desta Instituição e seja adequado o tratamento da sua relevante atuação a serviço da sociedade e do bem integral da pessoa humana. É importante o correto entendimento acerca da não-violação da laicidade e da neutralidade do Acordo entre Brasil e Santa Sé. Quando se fala de Estado laico não se pode entender um estado contrário à religião.¹⁸⁶

Nem todos os setores do Episcopado concordaram com a redação do artigo 11 do Acordo, pois traz um enunciado que reativa polêmicas desnecessárias e desgastantes para os setores envolvidos na questão, uma vez que a reflexão sobre o tema havia tomado outra

¹⁸⁵CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Presidência. Nota sobre o Acordo entre a Santa Sé e o Estado Brasileiro. Brasília DF, 13 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/site/imprensa/sala-de-imprensa/notas-e-declaracoes/1427-nota-da-cnbb-sobre-o-acordo-entre-a-santa-se-e-o-estado-brasileiro>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

¹⁸⁶AZEVEDO, Dom Walmor Oliveira de. Uma decisão para a Câmara. In: Artigo dos Bispos, CNBB. 26 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.catedralsaojose.org.br/catedral2011/reflexao/3055-uma-decisao-para-a-camara.html>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

direção no Brasil há mais de 30 anos. As dificuldades presentes na organização e na prática do ensino religioso nas escolas da rede pública corriam o risco de se agravar, trazendo prejuízo para educandos e para a comunidade educativa como um todo. A manifestação do Bispo de referência do Ensino Religioso na CNBB foi dirigida à Nunciatura Apostólica. Obteve resposta e, pela segunda vez, se dirigiu ao Núncio com a intenção de evitar maiores dificuldades, até mesmo para a própria aprovação do Acordo. Eis alguns trechos de sua carta, divulgada posteriormente.

[...] Estou convicto de minha responsabilidade eclesial e do espírito de colegialidade assumido cada dia de minha vida episcopal. Contudo, julgo difícil “um consenso geral e uma posição comum sobre o Ensino Religioso como é proposto no “Acordo - Santa Sé e Brasil”- art. 11.

Se os Bispos querem estar em comunhão com o Santo Padre e as Orientações da Santa Sé, a Igreja não é constituída somente por eles. Existe um Povo de Deus, uma plêiade de batizados, leigos ou não, aos quais devemos servir, pois, “o nosso ministério ordenado está a serviço do Sacerdócio comum dos fiéis.” (LG. 10). E uma tarefa básica do nosso ministério pastoral é contribuir para a edificação da comunidade cristã, toda ela missionária, onde os fiéis leigos possam alcançar a maturidade cristã (PO 6) e tenham a liberdade de ação e de iniciativa (PO 9).

Realmente o assunto é muitíssimo delicado e se chegar a um debate público não sei o que poderá acontecer. As conseqüências são imprevisíveis.

Vivemos num País, de dimensão continental e que existem nele modalidades diferentes e diversificadas de Ensino Religioso Escolar. As diferenças de suas realidades históricas e culturais não podem ser descuradas e sim consideradas, ponderadas, avaliadas.

[...] O Ensino Religioso Escolar foi pensado “não a partir de um zelo catequético tradicional, mas a partir da Escola na sociedade pluralista”, tendo em mente, antes de tudo, a Escola da rede oficial. Não se tratava e nem se trata de um ensino abstrato, indefinido, mas qualificado e valorizado, com objetivo definido.

O critério de identidade/ diferenciação dos modelos de Ensino Religioso sempre foi e deve ser não o tema em si, mas o modo como ele é enfocado em vista aos objetivos propostos.

[...] A compreensão do Ensino Religioso Escolar com a nova redação, Lei 9475/97, tornaram-se evidentes os critérios estabelecidos no seu texto; desafiaram e desafiam a construção de outros olhares, de outras leituras e de outros encaminhamentos a esta disciplina e conseqüente busca de outros espaços e lugares para a formação de docentes a essa área de conhecimento.¹⁸⁷

Outros artigos da parte de setores do Episcopado foram publicados, com a intenção de dirimir dúvidas. A Arquidiocese de Porto Alegre chegou a divulgar um livreto para informações e orientações aos fiéis sobre o referido Acordo.

¹⁸⁷VELOSO, Dom Eurico dos Santos. Carta dirigida ao Sr. Dom Lorenzo Baldisseri, Núncio Apostólico,. Juiz de Fora, 10 de dezembro de 2008.

Em âmbito nacional, no mesmo dia em que foi divulgada a notícia da celebração do Acordo em Roma, a CNBB encaminhou a todo o Episcopado e assessores da instituição uma Cartilha¹⁸⁸ elaborada sob a orientação da própria Nunciatura, para comprovar a validade do ato e esclarecer sobre o conteúdo dos 20 artigos do Acordo, em comparação com as leis em vigor no Brasil.

A posição de parlamentares contrários ao Acordo, com destaque do artigo 11

Alguns pronunciamentos de parlamentares contrários ao ato realizado entre dois Estados soberanos revelam a indignação de boa parte dos representantes do povo, principalmente da bancada evangélica e dos defensores da laicidade do Estado pela ótica da separação irrestrita, sem considerar o princípio da colaboração recíproca. Dentre outros, destaca-se parte de um dos discursos do deputado Pastor Pedro Ribeiro:

Conforme prometi no dia 17 de novembro do ano passado quando ocupei esta tribuna para um breve pronunciamento sobre o Acordo entre a Republica Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, volto a usá-la hoje para marcar posição contra esse acordo — repito, contra esse acordo — que fere frontalmente a soberania nacional. Ao mesmo tempo, Sr. Presidente, convoco a Nação brasileira, que desde 1890 deixou de ter uma religião oficial para expressar-se livremente no contexto religioso, com a mais ampla liberdade de consciência e crença nos ideais outorgados por Rui Barbosa, para formarmos trincheiras — trincheiras democráticas, é óbvio — no sentido de evitar que os nossos primados constitucionais e infraconstitucionais sejam relegados, ignorados e até pisoteados, não apenas pelas ousadas pretensões da Igreja Católica Apostólica Romana, que planeja voltar a dominar religiosa e socialmente a Nação, fazendo-nos retroagir ao regime do Padroado à época do Brasil Império, mas também pelo Governo brasileiro, que se deslocou em comitiva ao Estado do Vaticano, tão-somente para assinar o acordo do retrocesso, da submissão e do desrespeito ao Estado laico brasileiro.

O que houve com o Presidente Lula, seus Ministros, seus Secretários e suas respectivas assessorias jurídicas? Dizer que eles não sabem o que fizeram ou o que estão fazendo seria desrespeitar a inteligência e o preparo intelectual deles. Porém, admitir e aceitar tal ato seria estultícia da minha parte e da Nação livre dos cativeiros religiosos e retrógrados que sofreu este País. Você pode me perguntar: o que há de tão inaceitável nesse acordo entre a Nação brasileira e o Vaticano? Tudo é inaceitável, até a intenção, pelas sutilezas insanas de seus idealizadores.¹⁸⁹

¹⁸⁸Cf. Anexo, I.

¹⁸⁹BRASIL. Câmara dos Deputados – DETAQ. Pastor Pedro Ribeiro. Sessão: 050.3.53 de 26 de mar. de 2009. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/sitaqweb/discursodireto.asp?nuSessao=050.3.53>>. Acesso em: 20 set. 2010.

Ao se referir explicitamente ao ensino religioso, o mesmo deputado faz uma longa preleção da qual se destaca o seguinte trecho:

Aqui na minha preleção, na minha fala, eu não incluí o artigo que trata do direito que a Igreja Católica adquire por esse acordo: ensinar a sua religião nas escolas, de modo facultativo. Aí, no final, fala das outras religiões. Ora, se a Igreja Católica é grandíssima maioria e é explícito que ela poderá ensinar os seus dogmas, a sua forma de passar o Evangelho, certamente, vai dominar as classes. Então, é temeridade. Além disso, a forma de se ministrar o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras já está explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei deixa clara a pluralidade religiosa existente em nossa sociedade. O ensino religioso nas escolas não está definido como sendo apenas de cunho cristão. Diz a lei apenas religioso.

Mas o que prende a minha atenção nesse acordo, Sr. Presidente, é, primeiro: se o ensino religioso já está autorizado pela LDB, qual seria, então, a verdadeira intenção do Vaticano ao incluir nele o ensino religioso?¹⁹⁰

A aprovação do Acordo na Câmara dos Deputados, com apoio dos favoráveis

Tramitando no Congresso Nacional por alguns meses, entre favoráveis e contrários a sua homologação, foi finalmente aprovado, em sessão extraordinária em 27 de agosto de 2009, o acordo do Brasil com a Santa Sé sobre o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, após um debate de mais de três horas que tomou conta da Câmara de Deputados.

Os relatores das duas primeiras votaram favoravelmente ao acordo na íntegra. Já o deputado Chico Abreu (PR-GO), relator da Comissão para Educação, aprovou o acordo propondo a supressão do termo “católico e de outras confissões religiosas”, contido no parágrafo único do artigo 11, sobre o ensino religioso nas escolas. A proposta gerou uma acirrada discussão quando vários parlamentares se manifestaram afirmando não ser permitido à Câmara alterar acordos bilaterais firmados entre dois estados. Seguindo proposta do presidente da Câmara, o relator modificou seu parecer apenas recomendando a supressão do termo. (...) Antes de ir a plenário na Câmara, o acordo já havia sido apreciado e aprovado pela Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional. ‘O texto não estabelece nenhum privilégio para a Igreja Católica, mas apenas fixa normas que podem ser consideradas de interesse de todas as religiões’, disse o deputado Bonifácio Andrada, relator da Comissão.¹⁹¹

¹⁹⁰BRASIL. Câmara dos Deputados – DETAQ. Pastor Pedro Ribeiro. Sessão: 050.3.53 de 26 de mar. de 2009. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/sitaqweb/discursodireto.asp?nuSessao=050.3.53>>. Acesso em: 20 set. 2010.

¹⁹¹BRASIL. Câmara dos Deputados. Texto de aprovação de acordo do Brasil com a Santa Sé. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/ns/modules/news/article.php?storyid=2073>>. Acesso em: 20 set. 2010.

Em contrapartida, a bancada evangélica levou a cabo sua reivindicação sobre a Lei Geral das Religiões, de autoria do deputado George Hilton (PP-MG), o Projeto de Lei 5.598/09, que regulamenta o direito constitucional de livre exercício de crença e cultos religiosos.

Em votação simbólica, a Câmara aprovou, primeiro, o Projeto de Decreto Legislativo relativo ao acordo entre o Brasil e o Vaticano - assinado em novembro de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Papa Bento XVI, que cria o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Entre outros pontos, o documento institui o ensino religioso facultativo nas escolas públicas de ensino fundamental e prevê a manutenção de bens culturais da Igreja Católica pelo Estado. Por pressão da bancada evangélica, na mesma sessão foi aprovado projeto de lei que estende a todas as religiões diversos benefícios fixados à Igreja Católica no acordo do Vaticano. A proposta, que estabelece o direito constitucional de livre exercício de crença e cultos religiosos, é de autoria do deputado George Hilton (PPMG) e recebeu substitutivo do relator, deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ).¹⁹²

Paralelamente ao Projeto de Lei do Acordo, o referido Projeto do deputado George Hilton tramitou pelo Congresso e obteve aprovação na mesma noite, logo após o Acordo, ambos para seguirem para o Senado em regime de urgência.

Para permitir a votação ontem, os líderes partidários fecharam um acordo com os evangélicos no sentido de aprovar um projeto de lei do deputado George Hilton (PP-MG), que é evangélico. O projeto dispõe sobre as garantias e direitos fundamentais ao livre exercício da crença e dos cultos religiosos. O projeto também foi aprovado pouco antes da meia noite.¹⁹³

A posição de intelectuais do meio acadêmico contrários ao Acordo

Fortalece-se esse discurso também no meio acadêmico, entre representantes de importantes universidades do país, que demonstraram certa indignação com a divulgação do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”. A maioria deles ressaltou que esse acontecimento contraria avanços históricos, sem garantir a ampla discussão que a questão merecia no que diz respeito

¹⁹²ULHÔA, Raquel. Acordo com Vaticano sob contestação. 28 ago. 2009. Disponível em: <www.nepp-dh.ufrj.br/ole/comentario3.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2009.

¹⁹³Ibidem.

às trajetórias tanto do ensino religioso como do Estado democrático e de direito, que custaram valiosas vidas e muitos anos de luta.

Representantes do universo acadêmico brasileiro têm sido porta-vozes dos intelectuais brasileiros que integram o grupo da corrente defensora do Estado laico, segundo a concepção de laicidade fundamentada em argumentos filosóficos que sustentam o princípio da separação entre Estado e Igreja, de acordo com a visão francesa de Estado republicano. Vale retomar aspectos do discurso da Professora Roseli Fischmann:

Tema que tem estado presente na vida nacional desde o início do regime republicano no Brasil, embora nem sempre de forma evidente, a relevância do caráter laico do Estado eclodiu com grande visibilidade pública e impacto sobretudo nas últimas décadas, indo para o centro do debate político com a visita ao país do papa Bento XVI, em maio de 2007. A afirmativa do presidente Luís Inácio Lula da Silva, frente ao papa, de que não assinaria o acordo bilateral ou concordata, como pretendia a Santa Sé, por ser o Brasil um Estado laico, colocou os holofotes sobre uma questão tão relevante quanto sensível e muitas vezes mal compreendida.¹⁹⁴

Entre as inúmeras exposições da referida professora, podemos destacar uma dentre as ligadas a sua atuação no campo da pesquisa que realiza em relação aos temas: políticas públicas de educação; pluralidade cultural; laicidade do Estado e educação; discriminação, preconceito, estigma; e defesa da liberdade de consciência e defesa/promoção dos direitos de minorias; ensino religioso nas escolas públicas e Estado laico, e outros.

O próprio sigilo com quem foram tratados os termos do acordo indica o peso que a Igreja Católica já tem por si, sem precisar ainda buscar mais instrumentos de reforço desse poderio. Quem necessita de instrumentos de proteção e promoção são as minorias religiosas, como estabelecido pela Declaração Internacional dos Direitos das Minorias Nacionais, Religiosas, Étnicas, Culturais e Lingüísticas da ONU, da qual o Brasil é signatário – e não de se sentirem humilhados pelo Poder Público, e acuados em seu direito à liberdade de consciência, de crença e de culto.¹⁹⁵

¹⁹⁴FISCHMANN, Roseli. Ciência, Tolerância e Estado Laico. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 60, n.spe1, jul. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2008.

¹⁹⁵Idem. Laicidade ameaçada, democracia desprezada: Acordo Brasil-Vaticano. *Jornal da Ciência*, [S.l.], 29 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=60450>>. Acesso em 29 mar. 2010.

Os debates em torno do Acordo voltaram a inflamar os meios intelectuais, educacionais, políticos e religiosos. A presença de acusações publicadas na imprensa brasileira denuncia que a pouca divulgação do Acordo nos principais meios de comunicação nacional faz parte de ‘outros acordos’ políticos que iriam favorecer sua aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Nacional.

Nem a poderosa mídia eletrônica evangélica protestará porque não está interessada no ensino religioso. O que ela deseja é continuar distribuindo aos seus deputados mais e mais concessões de radiodifusão. Esta é a forma que o governo gerencia o seu laicismo: oferece vantagens às confissões majoritárias e não se importa em atropelar o espírito e a letra da Carta Magna.¹⁹⁶

Posicionamentos de setores favoráveis e contrários entram na pauta dos debates da sociedade brasileira em torno das ações que interferem no sistema escolar brasileiro com a questão do ensino religioso que chega ao clímax dos conflitos acirrados pelo artigo 11 do Acordo, como também em relação à Lei Geral das Religiões. Gonçalves ressalta:

Há diferentes nuances no tratamento para o ensino religioso. As duas propostas asseguram que a disciplina, de matrícula facultativa, deve figurar ‘nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental’. Mas o Acordo prevê o ensino de uma religião específica, escolhida pelos pais da criança. ‘No projeto de lei, o ensino religioso não está associado a um credo’, afirma o autor do projeto, deputado George Hilton (PPMG).¹⁹⁷

Um consenso dos diferentes segmentos da sociedade em relação à proposição do artigo 11 do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé e da Lei Geral das Religiões está longe de ocorrer. Uma sucessão de opiniões defende concepções de ensino religioso relacionadas à confessionalidade e à laicidade que necessitam de aprofundamento da reflexão.

O referido artigo 11 depende de regulamentação para sua aplicação nas escolas da rede pública oficial. Na ausência de consenso entre as partes envolvidas, diferentes núcleos de resistência são cada vez mais fortalecidos, e o diálogo, enfraquecido, uma vez que os

¹⁹⁶DINES, Alberto. *Acordo por debaixo dos panos*. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=511IMQ009>>. Acesso em: 20 dez. 2009. (Comentário para programa radiofônico em 17 de nov. 2008).

¹⁹⁷GONÇALVES, Alexandre. Aprovado o projeto que beneficia todas as religiões. *O Estado de São Paulo*, 28 ago. 2009.

favoráveis à permanência do ensino religioso nas escolas da rede pública se dividiram em diferentes posições e reflexões sobre o ensino religioso no Brasil.

Outra corrente reúne grupos contrários a qualquer modalidade de ensino religioso, com iniciativas subsidiadas por universidades públicas e até mesmo organismos internacionais. Seu argumento está na concepção de estado laico pela hermenêutica francesa, que sustenta a reflexão dos contrários ao ensino religioso, em todas as fases do regime republicano brasileiro.

A posição de intelectuais do meio jurídico favoráveis ao Acordo

Alguns juristas brasileiros, normalmente católicos, sempre apoiaram as ações da Igreja, por sua formação de origem e por sua dedicação ao estudo de determinados temas. Além de assessorar na elaboração dos instrumentos de apoio ao Acordo, na sua versão original e final, assim como nos fundamentos para sua compreensão, muitos deles manifestaram sua posição sobre o Tratado Jurídico da Igreja Católica confirmado pelo Acordo. Como representante desse grupo, destaca-se o renomado jurista Ives Gandra Martins, que assim manifesta seu ponto de vista:

A própria Itália firmou, no início do século passado, uma concordata (tratado internacional) com o Vaticano, reiniciando as relações diplomáticas, cortadas desde a anexação de seus territórios. É interessante, que, quando os perdeu, o papa Pio IX decidiu nunca mais deixar seu território, para não ter que cruzar as terras de seus invasores, tendo o próprio Concílio Vaticano I, por ele convocado, sido realizado no Vaticano.

O tratado que o Brasil assinou com a Santa Sé, para questões de mera convivência entre nações, segue a mesma trilha daqueles assinados pela Santa Sé com a maioria das nações, sendo até estranho que só agora o Brasil tenha adotado o mesmo caminho das demais. É bem verdade que sempre reconheceu o Vaticano, mantendo lá Embaixada brasileira e tendo a Nunciatura Apostólica (Embaixada da Santa Sé) em seu território.

A questão é, pois, meramente jurídica e diplomática, e o tratado firmado segue rigorosamente as leis internacionais para este tipo de relação jurídica entre Estados.

Nada mais natural, por força da Constituição brasileira, que exige que os tratados sejam resolvidos definitivamente pelo Congresso Nacional (artigo 49, inciso I), que agora o Brasil venha aprová-lo, tornando apenas formalmente jurídico o que já vinha de fato mantendo, no seu relacionamento com a Santa Sé.

Aqueles que criticam o Acordo, sob a alegação de que é um tratado internacional religioso, desconhecem profundamente os fundamentos do direito internacional, os termos do tratado e as relações de Estado para Estado, que, através dos séculos,

sempre a Santa Sé teve com todos os países, e, em nível de tratados específicos, com a grande maioria das nações civilizadas.

Desconhecem mais: não há qualquer privilégio, no que diz respeito aos aspectos religiosos, em relação a qualquer outra religião, cujo culto está assegurado no Brasil, por força da lei suprema aprovada “sob a proteção de Deus” pelos constituintes, nos mesmos termos que assegurada está à Igreja Católica Apostólica Romana.

O Brasil mantém, inclusive, relações com o Irã, Estado muçulmano, cuja autoridade, maior que o presidente, é um Aiatolá, e com o Estado de Israel, cuja religião manteve unido o povo até mesmo quando, durante quase 2 mil anos, não teve território, sendo alguns de seus partidos exclusivamente religiosos. É de se lembrar que o Afeganistão, quando dominado pelo Taleban, era um Estado religioso. [...] Preconceitos não devem orientar a diplomacia brasileira, que se notabilizou pela convivência pacífica com todas as ideologias, credos, convicções políticas e culturais de todos os povos.”¹⁹⁸

A posição do Supremo Tribunal Federal em relação ao artigo 11

Encontra-se em tramitação no Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI),¹⁹⁹ com pedido de que seja declarada a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé, antes referido.

Favoráveis e contrários ao ensino religioso na rede pública de ensino, considerando a forma como esta área vem sendo praticada na maioria das escolas brasileiras, atuam em posições opostas, isto é: de um lado os que compõem a corrente a favor da referida ação a ser aprovada em curto prazo no Supremo; de outro lado os que fazem o *lobby*, sob a orientação da Nunciatura, com a finalidade de manter o referido artigo 11 na íntegra, como foi aprovado e homologado, por constar do Acordo em vigor desde fevereiro de 2010, através do Decreto nº 7.107/2010 do Presidente Lula. O trecho inicial de um substancioso documento é evidenciado a seguir.

A Procuradoria-Geral da República em exercício, com fundamento nos artigos 102, I, “a” e “p”, 103, VI, da Constituição Federal, e nos preceitos da Lei 9.868/99, vem propor AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE, com pedido de medida cautelar, a fim de que essa Corte: (i) realize interpretação conforme a Constituição do art. 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394/96, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, com

¹⁹⁸MARTINS, Ives Gandra. O Acordo Brasil-Santa Sé. JB Online – RJ. 25 de ago. 2009. In “Igreja na Mídia” – CNBB, Quarta -feira, 26 de ago. 2009.

¹⁹⁹Cf. Anexo J.

proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas; (ii) profira decisão de interpretação conforme a Constituição do art. 11, § 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativa ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional; ou (iii) caso se tenha por incabível o pedido formulado no item imediatamente acima, seja declarada a inconstitucionalidade do trecho “*católico e de outras confissões religiosas*”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé acima referido.²⁰⁰

A posição do FONAPER em relação ao artigo 11 do Acordo

A atuação do FONAPER durante seus 16 anos de existência é registrada em alguns aspectos mais relevantes no presente estudo. Por se tratar da única entidade com personalidade jurídica que reúne professores e pesquisadores de ensino religioso, o referido Fórum, desde o início da divulgação do Acordo e de sua tramitação no Congresso, até os dias atuais, tem acompanhado a tramitação de todas as ações que visaram sua aprovação e, no momento, o desfecho quanto a sua regulamentação para a prática do ensino religioso nas escolas. Dentre outros, evidenciamos alguns dos documentos divulgados pela entidade.

Carta do FONAPER aos professores e ensino religioso

Marcando o Dia do Professor, em 15 de outubro de 2009, o FONAPER divulgou uma longa carta em que contemplou a questão do Acordo, com ponderações que merecem destaque por revelarem concepções de ensino religioso presentes na formação dos professores de ensino religioso no Brasil e fundamentos para a efetivação do ensino religioso nas escolas da rede pública.

[...] Recentemente os debates em decorrência do Acordo Internacional proposto pela Santa Sé ao Estado brasileiro reforçaram o caráter polêmico que envolve historicamente esta disciplina do currículo escolar. No dia 09 de outubro de 2009, os repórteres do Jornal Folha de São Paulo e do Correio Braziliense, ao comentarem a aprovação do Acordo no Senado Federal escreveram: “O Ensino Religioso, independente da religião, é complicado.”

[...] A atual discussão do Acordo provocou o “combate” a esta disciplina, reforçando o movimento de exclusão do Ensino Religioso, especialmente dos que

²⁰⁰Cf. Anexo J.

confundem laicidade com laicismo. (...) O § 1º do Art. 11 do Acordo, ao apresentar o Ensino Religioso como “católico e de outras confissões religiosas”, contrapõe o caput da Lei 9.475/1997, pois esta não orienta que o Ensino Religioso seja de uma e outra denominação religiosa. (...) De igual modo, o Ensino Religioso na modalidade confessional, definido pelo Art. 11 do Acordo como “católico e de outras confissões religiosas”, não consegue contemplar os dispositivos das Leis Nacionais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, de forma interdisciplinar.

[...] Independente do posicionamento ou da opção religiosa, os educandos são educados para a vivência coerente de um projeto de vida profundamente humano, pautado pelo conhecimento e pelo respeito à diversidade cultural e religiosa mundial. O Ensino Religioso expresso no artigo 11 do Acordo é ofertado como doutrina de cada confissão religiosa na perspectiva ideológica de conversão, em que o professor está sob a tutela da autoridade religiosa à qual pertence. Neste caso, o Estado teria que ofertar o Ensino Religioso de acordo com todas as religiões dos educandos que se encontram em cada sala de aula, inviabilizando economicamente e pedagogicamente o cotidiano da escola, além de ferir a Constituição Brasileira, que veda o pagamento de honorários a serviços de cunho religioso confessional em lugares públicos.²⁰¹

A posição do FONAPER junto ao Supremo Tribunal Federal

Uma das últimas ações do FONAPER em relação ao Acordo é a que visa a posição dos contrários ao artigo 11 do Acordo, mas a favor do ensino religioso em outra modalidade, diferente da que procede da prática do Rio de Janeiro e se oficializa agora para todo o Brasil, através dos termos “católico e de outras confissões”. A Ação Direta de Inconstitucionalidade tem em vista expressamente a determinação da inconstitucionalidade do termo. A posição tomada pelo Fórum Permanente de Ensino Religioso tem força jurídica por ser a única entidade de classe organizada segundo os trâmites legais para tal, em âmbito nacional. Esse fato é reconhecido pelo próprio Ministro do Supremo Tribunal, que acolheu com atenção o pedido, aguardando a decisão judicial. O texto foi postado em 18 de janeiro do corrente ano, com a seguinte redação:

Segunda-feira, 19 de dezembro de 2011

Após realizar audiência com o Ministro do Supremo Tribunal Federal/STF, Sr. Carlos Ayres Britto, em agosto deste ano, o FONAPER, no último dia 12 de dezembro, protocolou petição Amicus Curiae na Ação Direta de Inconstitucionalidade/ADI nº 4439, proposta pela Procuradoria-Geral da República, que solicita ao STF que realize interpretação do artigo 33 da Lei nº 9.393/96, conforme a Constituição Federal, determinando que o Ensino Religioso

²⁰¹FONAPER. *Carta aos Professores de Ensino Religioso*. [S.l.: s.n.] 15 de out. de 2009. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

nas escolas públicas seja de natureza não-confessional, bem como interprete o artigo 11, § 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, de maneira a assegurar que o Ensino Religioso nas escolas públicas seja de natureza não-confessional; ou, caso se entenda por incabível este último pedido, que o STF declare a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no § 1º do artigo 11 do referido Tratado.

No documento, o FONAPER defende que o Estado brasileiro deve promover e respeitar a diversidade cultural religiosa, permitindo que todos os educandos tenham acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos que integram o substrato das culturas, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Para o Fórum, o Art. 11 do Tratado contradiz a Lei nº 9.475/97, ao possibilitar o retorno do Ensino Religioso confessional, prática capaz de promover a discriminação e a intolerância religiosa na escola, violando o princípio constitucional da laicidade do Estado e infringindo os próprios Direitos Humanos.

O Ministro Ayres Brito, relator da matéria no STF, ao dar andamento ao pedido do Fórum, assim se pronunciou: "Ante a relevância da matéria e a representatividade do postulante, defiro o ingresso nos autos, na qualidade de *amicus curiae*,²⁰² do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)".²⁰³

Carta Aberta dos Participantes do 8º Encontro de Professores de ensino religioso

O 8º Encontro de Professores de Ensino Religioso, com o tema “A violência em debate no Ensino Religioso”, foi realizado em Passo Fundo RS, com a presença de mais de 200 participantes, que redigiram uma Carta Aberta cujo trecho a seguir expressa a preocupação do grupo com o papel da área de ensino religioso na escola como serviço prestado à educação como um todo.

Ter acesso ao Ensino Religioso não proselitista é um direito de cidadania dos estudantes. Defendemos a idéia de que o Ensino Religioso deve receber um tratamento específico, pois vive, até então, uma situação diferente dos outros componentes curriculares: sem professores concursados. Entretanto, é oportunizada a formação, atendendo à questão da qualificação de professores - enfatizada pela SE/RS, na busca de uma educação de qualidade.

²⁰²*Amicus curiae* é termo de origem latina que significa "amigo da corte". Atualmente é uma espécie peculiar de intervenção de terceiros em processos, na qual uma pessoa, entidade ou órgão com profundo interesse em uma questão jurídica levada à discussão junto ao Poder Judiciário, intervém, *a priori* como parte "neutra", na qualidade de terceiro interessado na causa, para servir como fonte de conhecimento em assuntos inusitados, inéditos, difíceis ou controversos, ampliando a discussão antes da decisão final. Para Fredie Didier Jr. (2003) o *amicus* "é o auxiliar do juízo, com a finalidade de aprimorar ainda mais as decisões proferidas pelo Poder Judiciário" pois "reconhece-se que o magistrado não detém, por vezes, conhecimentos necessários e suficientes para a prestação da melhor e mais adequada tutela jurisdicional". Definição disponível em: *Amicus curiae* é termo de origem latina que significa "amigo da corte". Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080521122058AAUXugF>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

²⁰³Notícia postada em 18/01/2012. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1259>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

As religiões, por sua vez, tem como princípios comuns e universais a ordem do planeta e o respeito à vida, tem uma grande missão em continuar buscando saídas com novos métodos e estratégias que respondam às necessidades de vivência e convivência pelo amor fraterno, honestidade, humildade, compaixão, cordialidade... e, tudo o que beneficia a vida plena, pois a vida é sagrada, é dom de Deus.²⁰⁴

5. Resgatando a história e apontando caminhos

As etapas percorridas nos dois capítulos que compõem esta primeira parte apresentam uma linha de tempo, com inúmeros fatos e elementos de natureza diversificada que compõem cenários parecidos, diante dos quais atores sociais e políticos exercem diferentes papéis na conjuntura educacional brasileira. As mesmas etapas revelam que persiste no Brasil uma problemática centenária, que tem origem, evolução e chega a seu clímax com a celebração de um Acordo entre o Brasil e a Santa Sé, trazendo no artigo 11 o ensino religioso a ser ministrado nas escolas da rede pública de ensino, desta vez com indicadores de sua natureza: ‘católico e de outras confissões’.

Convém lembrar que, nos dois extremos, registra-se um fato curioso. Esses indicadores provocaram nova discussão, que, ao invés de apontar para a superação dos habituais conflitos sobre a normalidade da área no conjunto curricular da escola, desarticularam a engrenagem que vinha sendo construída e utilizada como meio de articulação das partes envolvidas na organização e prática desse componente curricular.

No outro extremo, está a expressão “será leigo o ensino ministrado nas escolas públicas”, outro indicador que não foi interpretado segundo a intenção dos redatores da primeira Carta Republicana. Trata-se de extremos que dificultaram o diálogo entre as partes interessadas em determinado modelo de educação e na possibilidade da efetivação da democracia, tendo a educação como espaço privilegiado para o exercício da cidadania.

Comparando esses dois fatores com duas faces de uma mesma moeda, no desencadear de todo o conflito que se instalou no Brasil durante o regime republicano, constata-se que a ausência do diálogo para se chegar ao consenso sobre a questão pode favorecer a instauração de uma ruptura definitiva entre as partes interessadas na legalização e

²⁰⁴CONSELHO DE ENSINO RELIGIOSO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Carta aberta*. Divulgada em 15 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=937>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

na prática de uma área de conhecimento cuja história é marcada por muitas vidas que se dedicaram à causa, com bons propósitos e muito investimento na realização experiências, em sala de aula e na formação de professores.

Eliminando-se outros aspectos importantes na construção do discurso sobre o ensino religioso no Brasil, convém selecionar o principal deles: as divergências de compreensão dos princípios da laicidade do Estado e o da liberdade religiosa, ambos também inseparáveis.

As correntes que se bifurcam em contrários e favoráveis ao ensino religioso no sistema escolar público no Brasil compõem o palco das discussões trazendo presentes muito mais elementos que procedem do imaginário coletivo formado pela sociedade, ao longo de alguns séculos, do que elementos próprios da realidade atual, a exigir aprofundamento sobre temas de relevância na questão. Essa realidade pode ser tomada como o alicerce sobre o qual têm sido construídos alguns pilares de projetos educacionais para a continuidade das reformas de ensino no Brasil.

A corrente dos favoráveis tem enfraquecido o seu discurso e mantido os habituais conflitos gerados pela sua subdivisão em várias linhas de pensamento sobre a matéria, o que tem concorrido para a permanência das resistências dos contrários, cujo discurso se fortalece, enquanto encontram novas ferramentas para a concretização de seu objetivo, sem perspectiva de consenso que possibilite o cumprimento da legislação em vigor. A referida legislação atingiu, em 2010, a melhor proposta para o ensino religioso no currículo escolar até então vista no Brasil, porém longe de ser operacionalizada, em meio ao discurso conflitivo do momento.

O Acordo entre o Brasil e a Santa Sé reativou os antigos vulcões das áreas aparentemente adormecidas sobre a grande questão do ensino religioso no Brasil. Resta saber, se esta reativação veio contribuir para o início de uma séria reflexão sobre uma problemática centenária, ou para criar situações irreparáveis, gerando novos conflitos, pela ausência de consenso e pelo fortalecimento das resistências das partes envolvidas.

PARTE II FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e a alteração do artigo 33, através da Lei nº 9.475/97, deram um novo caráter ao ensino religioso. Acrescenta-se a isto o fato de que o Ministério da Educação, através da Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, regulamentou as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, e a Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010 apresentou como parte da formação básica comum as áreas do conhecimento, dentre as quais o ensino religioso.

Essas alterações na legislação e a definição das novas áreas do conhecimento estabelecem uma nova identidade para o ensino religioso. A alteração do artigo 33 afirma, com clareza, o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e a proibição de práticas proselitistas no ambiente escolar. Mas a alteração da lei nem sempre é acompanhada por uma ressignificação da compreensão e da prática, no caso, do ensino religioso. Essa ressignificação, necessita de um tempo e de um processo de reconstrução, a qual, por sua vez, se efetiva no encontro das pessoas e no confronto com as novas situações do ensino.

No caso do ensino religioso, perpetua-se um conflito, desde o período republicano, entre os que apresentam argumentos contrários e favoráveis a sua permanência no sistema escolar. Esses conflitos permanecem e ambos os lados promovem divulgações públicas de seus posicionamentos, através de publicações, discursos e outros veículos de comunicação. Na prática escolar também não se conseguiu consenso em relação à epistemologia do ensino religioso, mas é consenso entre os educadores que o ensino religioso tem um papel imprescindível no processo de formação integral dos educandos. No entanto, várias questões permanecem abertas quanto ao objeto dessa área do conhecimento e também sobre quais pressupostos pedagógicos atenderiam melhor a sua prática em sala de aula. Na busca dessa definição, logo aparecem divergências, surgidas como decorrência da natureza conceitual do ensino religioso, que se expressa em variados ‘modelos’ de ensino religioso praticados nas escolas públicas do Brasil.

Um dos caminhos possíveis para se tentar superar essas divergências é buscar na indicação do Ministério da Educação, nas diretrizes curriculares nacionais gerais para a

Educação Básica, o caminho dessa discussão epistemológica, centrando-a na compreensão da essência do humano como um ser de relações.

Considera-se importante resgatar também, na história, as contribuições do Estado de Minas Gerais, que, desde a década de 1970, já apresentava avanços na reflexão sobre o ensino religioso, área do conhecimento que ainda hoje convive com inúmeros conflitos. A proposta realizada na época pela Universidade Federal de Juiz de Fora, visando a licenciatura plena, através do curso de Ciência da Religião, foi uma semente que não germinou mas já revelava em estado embrionário, necessidades que ainda hoje persistem.

CAPÍTULO 1 ENSINO RELIGIOSO: UMA QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA

A regulamentação da educação básica na atual legislação brasileira, ainda que polêmica, possibilita a busca de novos fundamentos para o ensino religioso. Em consequência, traz um renovado incentivo para a seleção e a aplicação de fundamentos epistemológicos que auxiliem sua compreensão como área do conhecimento integrada ao currículo escolar, sem perda da sua especificidade como disciplina e ferramenta pedagógica com um papel a cumprir na escola.

O ensino religioso, no momento, convive com diferentes concepções sobre sua condição como área do conhecimento, tanto da parte dos legisladores, como dos setores interessados na formação de docentes e na organização dos conteúdos e metodologias que permitam sua operacionalização na normalidade do conjunto das demais áreas. Por outro lado, pode-se admitir que o principal caminho para sua implantação tem sido o consenso nacional sobre sua nova condição de área do conhecimento.

Ao longo da história, tanto na teoria como na prática, o ensino religioso foi objeto de diferentes interpretações, no que diz respeito a sua natureza e, por tal razão, tomado como elemento de fora do sistema escolar, pois lhe eram atribuídas funções próprias do sistema religioso, isto é, da comunidade de fé propriamente dita. Persiste, no entanto, atualmente, a necessidade de desenvolver pesquisas capazes de apresentar fundamentos que concorram para a efetivação do ensino religioso na condição em que é regulamentado. Isso deve ser concretizado nos diferentes níveis da formação profissional dos educadores, da inserção na proposta pedagógica das instituições de ensino e na prática escolar, com metodologia apropriada ao diálogo com todas as demais áreas.

1. O ensino religioso como componente curricular

O ensino religioso como componente curricular pode ser compreendido a partir de dois pressupostos, relacionados ao curso evolutivo da disciplina na própria legislação de ensino, a começar pelo dispositivo da Lei Maior vigente, ou seja, o artigo 210, § 1º, segundo o qual “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais

das escolas públicas de ensino fundamental”.²⁰⁵ Embora não tenha sido bem definido anteriormente, ao lhe ser outorgada, pela terceira vez em Lei Maior, a natureza de disciplina do currículo escolar, o ensino religioso é regulamentado, recentemente, para a sua função pedagógica, como área do conhecimento, ainda que no texto constitucional seja garantido como disciplina.²⁰⁶ Convém lembrar que, chegando à segunda metade do século XX – nos diferentes momentos de sua regulamentação e implantação – o ensino religioso é considerado disciplina, mas tratado como elemento do sistema religioso no espaço escolar.

A primeira vez que é atribuída ao ensino religioso a natureza de disciplina remonta à Constituição de 1946, cujo artigo 168 remete também ao conjunto de princípios de toda a legislação do ensino quando diz:

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 ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.²⁰⁷

Pela segunda vez, o ensino religioso foi incluído na Carta Magna²⁰⁸ como disciplina do currículo escolar, tendo como consequência a regulamentação da matéria constitucional, efetuada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 5.692/71, vigente no Brasil por 35 anos, com a mesma redação do texto constitucional de 1967: “art. 7º, § único - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”.

O segundo pressuposto se refere à exclusão do ensino religioso dos projetos que visam à melhoria da qualidade da educação no Brasil, fato que se repete nas sucessivas reformas de ensino, a cada governo. O ensino religioso foi omitido, como aconteceu nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Parecer CNE/CP nº 97/99 sobre a formação e a

²⁰⁵Cf. Anexo A, 8.

²⁰⁶Agradeço à amiga e pesquisadora Anísia de Paulo Figueiredo que me possibilitou compreender esses pressupostos através de vários colóquios estabelecidos ao longo da elaboração desta pesquisa e ao acesso a sua tese doutoral: FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana [Recurso electrónico]: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento, 2007. 654f. Tese (Doutorado em Filosofia) Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 2007. ISBN, 9788466931113.

²⁰⁷Cf. Anexo A, 5.

²⁰⁸BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: (24 de fevereiro de 1967), com redação dada pela Emenda Constitucional nº 1/1969 e outras Emendas, em vigor de 1969 até 1988. Assim, o ensino religioso é garantido nos termos que constam no anexo A.1, no vol. 2: (Art. 168, §3º, item IV, 24.01.1967 e Art. 176, §3º, item V, 17.10.1969, respectivamente).

admissão dos professores da área na rede pública, ou introduzido na última hora, como no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010.

Visão diacrônica da educação nas legislações, destacando a noção de matéria, disciplina e área do conhecimento

Inicialmente, torna-se importante ressaltar um quase truísmo: não há neutralidade em educação. Toda proposta de educação é uma proposta de valores, de tipo de pessoa e de sociedade, o que, através dos anos, vai se modelando, estruturando e ganhando novas formas, a partir do contexto e dos valores vivenciados em cada época e situação social em que tem lugar.

Das oito Constituições brasileiras - a saber: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988 -, apenas as de 1891, 1934, 1946 e 1988 foram votadas por representantes populares com delegação constituinte. A última destas constituições contou com grande participação da comunidade nacional, mediante a mobilização de amplos segmentos da sociedade civil. Nesse cenário, a defesa da escola pública e de uma educação de qualidade ganhou relevância ímpar no conjunto da sociedade brasileira.

Mas foi a Constituição de 1934 que inovou ao atribuir à União Federal a tarefa de fixar as diretrizes da educação nacional. Ao criar o Conselho Federal de Educação, deu aos Estados e ao Distrito Federal autonomia para organizar seus sistemas de ensino, e ainda, instalar Conselhos Estaduais de Educação com funções idênticas às do Conselho Federal, evidentemente, no âmbito de suas respectivas jurisdições.

Essas diferentes conquistas incluídas na Constituição de 1934 devem ser percebidas na moldura das metamorfoses pelas quais o país passava. Todo o período da Primeira República exibiu um índice de urbanização e industrialização bastante baixo. Daí poder-se dizer que, até o final da década de 1920, a economia não fazia praticamente nenhuma exigência à escola. Como assinala Octavio Ianni²⁰⁹, é depois da Primeira Guerra Mundial – e em escala crescente a seguir – que os setores médios e proletários urbanos e rurais começam a contar mais abertamente como categoria política. De fato, na estrutura oligárquica de predominância rural, os requerimentos de instrução não eram sentidos. É a partir de 1930, com a intensificação do capitalismo industrial, que se inaugura um quadro de novas

²⁰⁹IANNI, Octávio. *O Colapso do Populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed. 1971, p. 13.

exigências educacionais por parte de camadas da população cada vez mais amplas.²¹⁰ Saviani nos coloca que:

[...] efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.²¹¹

Estimulado pela necessidade de diretrizes nacionais de educação, esse momento torna-se único na história educacional do Brasil. Assiste-se a um conjunto de reformas, promulgadas entre 1942 e 1946: as chamadas ‘leis orgânicas de ensino’ por Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo. Efetivamente, é com a queda do Estado Novo, com a elaboração de mais uma Constituição, que se encontra definida a competência da União em legislar sobre ‘diretrizes e bases da educação nacional’.²¹²

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,²¹³ iniciada em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946, porém teve uma gestação lenta e penosa. Entre os encaminhamentos, as discussões e a aprovação do texto da Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, passaram-se 13 anos. Lima afirma que:

²¹⁰Esse fato pode ser confirmado através do adensamento demográfico e a diversificação ocupacional que geraram a expansão da demanda de ensino. Cf. LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil de 1900 a 1960: descrição e análise *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 265, out./dez. 1965.

²¹¹SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 6.

²¹²Carneiro diz: “os termos diretrizes e bases como conceitos integrados não surgiram na educação brasileira, de forma refletida, ou seja, em decorrência de uma filosofia da educação que, nutrida por uma crítica pedagógica coerente desaguasse numa postura de confrontação à visão fragmentária de compreensão de educação, de sistema educacional e de seus desdobramentos. São conceitos que vão se encorpando.” Na Constituição Federal de 1934, o artigo 5º, inciso XIV, apresenta como competência da União ‘traçar as diretrizes da Educação Nacional’. Com a Constituição do Estado Novo (1937), reforçou-se a ideia das diretrizes, pela adição do conceito bases. Dizia o artigo 15, inciso IX, que à União incumbia “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando diretrizes às quais devem obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.” Já na Constituição de 1946, artigo 5º, alínea d, definem-se ‘diretrizes e bases da educação nacional.’ Cf. CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 23.

²¹³Encontra-se em Souza uma conceituação para LDB que transcrevemos aqui: “os princípios que regem a educação nacional, enunciados no texto constitucional devem ser ajustados, na sua aplicação, a situações reais, que envolvem: o funcionamento das redes escolares, a formação dos especialistas e docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção de alunos, os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional, a superior administração dos sistemas de ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país, etc. São esses ajustamentos, essas diretrizes nascidas das bases inscritas na Carta Magna, que se constituem na matéria-prima de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.” Cf. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira e SILVA, Eurides Brito. *Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9394/96*. 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 1.

O longo período de gestação, os debates públicos, a intervenção de técnicos e administradores educacionais, a pressão de entidades, grupos e movimentos, os interesses partidários e afinal, a tramitação última para a promulgação fazem da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases um momento crítico no sentido que põe em julgamento a sociedade: o seu projeto, as suas forças, as suas estruturas.²¹⁴

Entre os avanços de flexibilização da legislação que passa a vigorar, outros pontos permaneceram limitados no que diz respeito à democratização do ensino, como explicita Saviani,

[...] à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o ‘comprovado estado de pobreza do pai ou responsável’ e a ‘insuficiência de escolas’. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação.²¹⁵

Na tentativa de superação dessas limitações, e sucedendo a Lei 4.024/61, duas novas legislações foram gestadas. Iniciando-se pelo ensino superior, nasceu, dessa forma, a Lei 5.540/68, cujo projeto foi desenvolvido pelo Grupo de Trabalho²¹⁶, que trouxe as reformas universitárias. Seguindo esse mesmo pressuposto, criou-se outro Grupo de Trabalho²¹⁷ que passou a elaborar um projeto de reformulação do ensino de 1º e 2º graus, desencadeando a Lei 5.692/71 que alterou substancialmente a estrutura do ensino até então em vigor. Um dos aspectos que podem exemplificar essas mudanças é a concepção de matéria e de disciplina, que colaborou para a compreensão do ensino religioso como área do conhecimento, utilizada no final da década de 1990 no Parecer e na Resolução do Conselho Nacional de Educação²¹⁸.

Analisando o contexto, Figueiredo comenta:

Há de se admitir, porém, uma problemática de natureza interna, qual seja a de pouca compreensão das categorias “disciplina” e “área de conhecimento”,

²¹⁴LIMA, Danilo Martins. *Educação, Igreja, Ideologia: uma análise das influências da Igreja Católica na elaboração da Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1975, p. 1. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1975.

²¹⁵SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados: 2000, p. 6. Observação - Devido ao objetivo principal dessa pesquisa, não cabe aqui uma análise da lei propriamente dita, mas apenas o que concerne ao ensino religioso.

²¹⁶O Grupo de Trabalho foi criado para esse fim, por decreto do então Presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva e acabou não tendo na sua composição a participação de representantes universitários.

²¹⁷O Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, instituiu o Grupo de Trabalho que elaboraria o projeto das ‘diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus’, pelo então Presidente General Emílio Garrastazu Médici.

²¹⁸Parecer 04/98 e a Resolução 02/98.

imprescindível na busca de solução para o problema, em se tratando da compreensão desses termos introduzidos há mais de 30 anos, na Legislação Brasileira, pela interpretação da forma como é abordada essa questão no Parecer 853/71, esclarecida pelo Parecer 4.833/75, cujo conteúdo apresenta os estudos mais avançados nos dias atuais, mas que pode ser admitida, com seus enunciados, como um “chute inicial” para o que se pretende esclarecer.²¹⁹

E a mesma autora recorre as normatizações da época para compreender a gênese do termo ‘matéria’, descrevendo que:

‘Matéria é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e em alguns casos acrescentados pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma ‘didaticamente assimilável’, de atividades, áreas de estudo ou disciplinas’.²²⁰

Mais adiante, o mesmo Parecer relaciona o conceito de matéria com o de conhecimento, passando pelo viés de uma integração metodológica.

[...] Um núcleo comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o conhecimento humano encarado em suas grandes linhas. Afinal, do 1º grau à pós-graduação universitária, a educação sistemática é uma busca ininterrupta de penetração na intimidade desse Conhecimento a partir do mais para o menos geral, do menos para o específico. Apesar de que ‘o Saber é um só’, a ponto de já constituir-se disso lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem tem sempre um efeito mutilador, a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de ‘Conhecimento’. A solução, igualmente inaceitável, é a de que se tende a seguir com frequência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto.²²¹

Figueiredo aprofunda suas pesquisas, procurando compreender em que aspectos a concepção de ‘matéria’ colaborou para a concepção de ‘área do conhecimento’ no sistema escolar brasileiro, considerando que o:

[...] termo ‘matéria’ utilizada no sentido de algo a ser determinado e especificado pela forma que vier a receber e definida no Parecer 853/71, como ‘todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns

²¹⁹FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O método científico na educação religiosa como área de conhecimento. OLIVEIRA, Lílian Blanck de, RISKE-koch, Simone, WICKERT, Tarcísio Alfonso (orgs.). In: *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaço, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 33.

²²⁰Parecer 853/71 apud FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O método científico na educação religiosa como área de conhecimento. OLIVEIRA, Lílian Blanck de Oliveira, RISKE-koch, Simone, WICKERT, Tarcísio Alfonso (orgs.). In: *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaço, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 33.

²²¹Ibidem.

casos acrescentado pela escola, antes da sua reapresentação nos currículos-pletos, sob a forma ‘didaticamente assimilável’ de atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Assim, ‘matéria’ se define como potencialidade que receberá formas distintas de ‘atividades’, ‘áreas de estudo’ ou ‘disciplinas’, realizações didáticas dessa potencialidade, conforme a circunstância de trabalho. [...] No outro extremo, a disciplina, como outra forma didática particular que a ‘matéria’ pode adquirir, pressupõe menor abrangência – porque mais específica, e de maior profundidade – porque mais especializada, mais singular.

Implica como categoria curricular existência de um corpo sistematizado de conhecimentos, que serve de base às experiências de aprendizagem. O ‘conteúdo’ aparece aqui organizado de uma forma lógica que lhe é própria, pois cada disciplina tem um domínio próprio, uma tradição, uma substância ou estrutura conceitual, um modo próprio de comprovar a validade de seus conhecimentos e uma linguagem especial constituída por termos ou símbolos próprios. Eis porque a Resolução 8/71 dispõe que ‘nas disciplinas’ a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (art. 4º, § 3º).

Como forma intermediária aparece a categoria curricular área de estudos na qual, segundo o § 2º do art. 4º da Resolução 8/71, ‘as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com conhecimentos sistemáticos para a configuração da aprendizagem’. A área de estudos, como forma de organização curricular, integra ‘conteúdos’ afins, em vastas áreas, mostrando o conhecimento como unidade, se bem que caracterizada pela pluralidade. Os diferentes ‘conteúdos’ não são aí estranhos entre si, constituindo antes partes do todo em que integram e seus limites, são, na maioria das vezes, indefinidos e diluídos.²²²

Contribui para elucidar os substratos da evolução de disciplina para área do conhecimento o pensamento de Boynard:

a área de estudo guarda relação com disciplina, mas não se confunde com ela. Tem significado mais amplo, mais abrangente. Uma área de estudo pode ser o aprofundamento de uma mesma disciplina, e ainda, a fusão ou integração de duas ou mais disciplinas.²²³

Essas mudanças básicas de disciplina, matéria para área de estudos, provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 teriam possibilitado grandes avanços para o Brasil como um todo, tendo como pressuposto que a ‘educação gera transformação’. Mas é também oportuno dizer que todas as reformas de ensino deixaram a desejar na prática por interrupções de projetos políticos pedagógicos, a cada governo, e também por não assumir e dedicar, como se deveria, a um estudo e aprofundamento das diretrizes propostas.

²²²FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O método científico na educação religiosa como área de conhecimento. OLIVEIRA, Lílian Blanck de Oliveira, RISKE-koch, Simone, WICKERT, Tarcísio Alfonso (orgs.). In: *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaço, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 33s.

²²³BOYNARD, Aluísio Peixoto e outros. *A reforma do ensino*. Rio de Janeiro: Lisa Livros Irradiantes, 1972, apud. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O método científico na educação religiosa como área de conhecimento. OLIVEIRA, Lílian Blanck de Oliveira, RISKE-koch, Simone, WICKERT, Tarcísio Alfonso (orgs.). In: *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaço, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 34.

Constata-se que há esforço de grupos de trabalho, mas falta formação de educadores para o ensino religioso. Não há aplicação das diretrizes por ausência de políticas públicas bem definidas e levadas até os fins propostos. Historicamente, o processo de elaboração das leis 5.540/68 e 5.692/71 distinguiu-se bastante da elaboração da Lei 4.024/61 por não ter ocorrido participação popular. Saviani argumenta que:

as medidas decorrentes das leis 5.540/68 e 5.692/71 integram um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica, mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país.²²⁴

A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores. Eles crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo que iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo da década de 1980. As associações eram marcadas por caráter acadêmico científico e/ou por caráter sindical. Dentre elas, destacam-se ANPEd, CEDES, ANDE que organizaram as Conferências Brasileiras de Educação; e CNTE e ANDES que, juntamente com as demais associações, lideraram o Primeiro Congresso Nacional de Educação, de 1996.

A mobilização nacional influenciou a mobilização estadual, impondo, nesse contexto, e com força cada vez maior, a exigência de modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição e posteriormente de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Carneiro nos diz que:

a Lei 9.394/96 resultou de um parto difícil. Os interesses envolvidos no palco das discussões eram fortes, contraditórios e, não raro, inconciliáveis. Do projeto inicial do Deputado Octávio Elísio em 1988 ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, afinal aprovado em 1996, passaram-se oito longos anos que funcionaram como cenários fecundos de despistes de interesses.²²⁵

²²⁴SAVIANI Demerval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 31.

²²⁵CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14. Observação: Um esboço do contexto histórico da elaboração da Nova LDB pode ser encontrado nos textos de: PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da

Ampliando essa perspectiva, Severino faz uma leitura do contexto, afirmando que:

a discussão, votação e promulgação da atual LDB se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal.²²⁶

Na década de 1990, muito se escreveu, debateu, questionou a respeito da situação educacional e sobre suas perspectivas futuras frente a novos requisitos colocados pela ordem econômica mundial e pelos novos desafios para o discernimento na área axiológica. Alguns autores chegam até a associar educação a desenvolvimento; entre eles, Castro afirma que “os países que cuidam bem de sua educação são justamente aqueles que estão tendo sucesso econômico”,²²⁷ agregando fortemente a necessidade de grandes transformações no quadro educacional brasileiro, com requisitos gerados por um modelo econômico desejável, ou inevitável. Nessa mesma perspectiva, Costa lembra que as:

Mudanças desse final de século já não nos permitem seguir encarando a educação somente como direito social de cidadania e dever do Estado, nem apenas como investimento produtivo em capital humano. A educação, hoje, transcende os marcos da política econômica, incluindo e ultrapassando seus limites, para afirmar-se como uma política estratégica para a consecução dos grandes objetivos nacionais, em termos de desenvolvimento econômico, social e político.²²⁸

E por que não lembrar também o desenvolvimento cultural, humano? Outros questionam a associação entre educação e desenvolvimento (econômico ou social), vendo nela uma característica da visão funcional-liberal. Além do mais, não haveria nenhuma pesquisa que comprovasse essa associação. Outros preferem, como Costa, argumentar que, à primeira vista,

educação nacional. BRZEZINSKI, Iria (org.). In: *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. LOBO, Heloísa Helena de Oliveira; DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. BRZEZINSKI, Iria (org.). In: *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

²²⁶SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 61.

²²⁷CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação Brasileira: concertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 15.

²²⁸COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Todos pela Educação*. UNICEF. Políticas públicas de qualidade na educação básica. Marília Miranda Lindinger (coord.) [s.l.: s.n.], 1996. Série Seminários, p. 57.

A relação é óbvia; portanto, o discurso da necessidade premente de elevar-se o padrão de escolaridade das massas, devido a requisitos econômicos modernizantes não faz sentido. Seu sentido só pode ser construído a partir de uma perspectiva política bastante diferente da integração aos ventos predominantes no cenário internacional²²⁹

Analisando a escola brasileira e o desemprego, alguns especialistas mais céticos, como aborda Pessoa, “acham que, com a escola que tem, o País conseguiu até ir muito longe.”²³⁰ Curiosamente, segundo Fonseca, “no ano de 1990, o Banco Mundial passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos”,²³¹ as quais foram convocadas pelo PNUD, Banco Mundial, UNESCO e UNICEF. Elaborou-se, então, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem,²³² o que influenciou, e muito, a elaboração de nossa atual legislação. Severino diz que:

está declarado no texto que deve ser instituída a Década da Educação, a partir de dezembro de 1997, e que a União tem o mesmo prazo para encaminhar ao Congresso o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas para esses dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, à qual o país aderiu, até hoje, apenas no papel.²³³

Precisamos começar a enxergar o outro lado da questão, pois há grandes inversões na educação e também ondas de modismo. Assmann afirma que:

²²⁹COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 66ss. O autor nos convida em seu texto a refletir sobre as reformas educacionais e a nova ordem, além de fazer uma crítica severa ao neo-reformismo educacional.

²³⁰PESSOA, Maurício. Escola e Desemprego. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 05 jan. 1998, Caderno de Economia, p. 7. Neste artigo, o autor analisa a situação do desemprego, dos desafios que o país tem que superar para crescer e se tornar verdadeiramente competitivo. Refletindo sobre a educação escolar brasileira, aponta a necessidade de uma nova escola, voltada para o compromisso com o trabalho, com o conhecimento e com as novas tecnologias, com dois ou três idiomas e disciplinas que atendam às demandas do setor produtivo.

²³¹FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 171. Nesse texto, Marília Fonseca analisa os 40 anos de atuação do Banco Mundial, sua estrutura político-financeira e o caso brasileiro. Aborda ainda, no final, que é necessário suscitar a atenção para a necessidade de elaboração de estudos e avaliações capazes de fundamentar tecnicamente a decisão sobre a continuidade do financiamento internacional.

²³²Costa apresenta tal evento como o mais importante deste final de século, na área da educação. Cf. COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Todos pela Educação*. UNICEF. Políticas públicas de qualidade na educação básica. Marília Miranda Lindinger (coord.) [s.l : s.n], 1996. Série Seminários, p. 56.

²³³SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 67.

uma coisa que salta à vista em casos como o Plano Decenal de Educação para Todos e no rebote da onda Qualidade / Qualidade Total na educação, as ‘necessidades básicas da aprendizagem’ traduzidas em ‘competências cognitivas’ e ‘competências sociais’ que se encaixam num quadro de exigências de capacitação para a ‘qualidade e produtividade’ num mundo de acirramento da ‘competitividade’. O ‘conhecimento’ (reduzido cada vez mais ao saber tecnologicamente aplicável), passou a ser encarado como fator produtivo básico num mundo transformado em ‘knowledge society’ (sociedade do conhecimento) global.²³⁴

[...] em meio ao acirramento competitivo, planetariamente globalizado, a educação se confronta com o desafio de unir a capacitação competente com a formação humana solidária.²³⁵ [...] A escola precisa tornar-se um espaço para o desejo e a paixão de aprender e de viver esperançadamente. E este ponto não pode ficar omissos quando se aborda a questão da qualidade na educação.²³⁶

Em plena década de debates sobre a Educação para Todos, volta-se o olhar para a formação e o desenvolvimento das potencialidades humanas, configurando-se em temática central de conferências, declarações e planos que ampliem a acessibilidade e a qualidade da educação escolar. Potencialmente, é um terreno fecundo para a entrada em vigor da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada a 20 de dezembro de 1996, criando possibilidades para pensar a educação nacional e aplicar as diretrizes curriculares nacionais, com maior autonomia para a escola. Muitos dos artigos nela contidos careciam de regulamentação. Essa tarefa foi atribuída, pela própria Lei, aos Estados e, até mesmo, em alguns casos, aos municípios.²³⁷

Outro órgão importante para a regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases foi o Conselho Nacional de Educação, que passou a ter funções normativas e deliberativas, instituído pela Lei 9.131, de 24/11/1995, que extinguiu, assim, o então Conselho Federal de Educação, que passou a ser composto por duas câmaras autônomas, a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica.²³⁸ Muitos pareceres se fizeram necessários para elucidar dúvidas geradas pela implantação de uma nova legislação.

²³⁴ ASSMAN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: Epistemologia e Didática*. Piracicaba, Unimep: 1996, p. 63.

²³⁵ *Ibidem*, p. 61

²³⁶ *Ibidem*, p. 201.

²³⁷ SILVA, Eurides Brito (org.). *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 13.

²³⁸ “A Câmara de Educação Básica, na sua função deliberativa, como parte de um Conselho Nacional de Educação, estabelece as normas mínimas para o cumprimento do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere ao Ensino Fundamental”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14305%3Acne-composicao&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754>. Acesso em 23 jul. 2008.

Diante dessa reforma educacional e buscando equacionar a educação num país de características tão diversificadas, surge a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propiciando subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor. A carta de apresentação direcionada aos professores ressaltava esse propósito, dizendo:

Uma contribuição fundamental que os PCN trazem para o ensino é a introdução dos valores e da prática da cidadania no dia-a-dia da escola. Questões fundamentais como respeito e solidariedade para com o outro, justiça social e diálogo serão exercitados com os alunos cidadãos. As matérias tradicionais do currículo escolar abordarão, dentro de seus conteúdos específicos, temas mais gerais como a pluralidade cultural, a ética, a preservação do meio ambiente, a saúde e trabalho e consumo, reforçando a formação de uma cidadania responsável.²³⁹

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a organização do conhecimento escolar pautado em áreas e temas transversais, justificando que:

o tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.²⁴⁰

Esta proposta, importada da Espanha, traz consigo uma novidade: a divisão em áreas e a inclusão de temas transversais, com que se pretende, segundo Busquetes, “o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-

²³⁹Cf. Anexo N.

²⁴⁰MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.62s.

responsabilidade pela vida social.”²⁴¹ Moreno sugere que se apresentem “os conteúdos globalizados em torno de certos eixos condutores, assegurando-lhes assim uma continuidade relacionada a uma nova organização cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar.”²⁴²

Assmann, ao avaliar essas propostas, sublinha que há novos eixos articuladores do pensamento pedagógico e que se está avançando na “elaboração de novos conceitos que tenham a característica de serem transversáteis, podendo deslocar-se através de conteúdos didáticos diferentes.”²⁴³ Isso nos permite uma revisão do ensino fragmentado, em que matérias e conteúdos autônomos não dialogavam, mas competiam em ordem de importância, e que, por tantos anos, predominou, em nosso meio educacional e ainda prevalece em alguns sistemas escolares.

Mas somente no final da década de 1990, através de regulamentação do Conselho Nacional de Educação, com o Parecer nº 04/98, definiu-se que Diretrizes Curriculares correspondem ao:

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.²⁴⁴

O Parecer ainda acrescenta que esse conjunto será pautado através dos princípios: “da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade, e do Respeito ao Bem Comum, que a Ética fará parte da vida cidadã dos alunos”.²⁴⁵ Explicita ainda o Parecer que, no ambiente escolar, há três formas de classificar o currículo: currículo formal, currículo em ação e currículo oculto. Também deixa claro que “neste texto, quando nos referimos a um paradigma curricular, estamos nos referindo a uma forma de organizar princípios Éticos, Políticos e

²⁴¹BUSQUETES, Maria Dolores (org.). *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.

²⁴²MORENO, Montserrat. *Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro*. In: BUSQUETES, Maria Dolores (org.). *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.

²⁴³ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: Epistemologia e Didática*. Piracicaba: Unimep, 1996.

²⁴⁴Conselho Nacional de Educação, Parecer 04/98 – Estabelece As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovado em 29/01/98. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 23 jul. 2008

²⁴⁵Ibidem, p. 1.

Estéticos que fundamentaram a articulação entre Áreas do Conhecimento e aspectos da Vida Cidadã”.²⁴⁶

O Parecer traz uma abordagem sobre a proposta pedagógica da escola, que deverá fazer a integração da base nacional comum, que se refere aos conteúdos mínimos das áreas do conhecimento, e da parte diversificada, que se refere aos conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema e estabelecimento de ensino de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.²⁴⁷

De alguma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais antecipam o que o Parecer 04/98 vem explicitar no item IV:

em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e:

a) Vida Cidadã: através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

- 1.A Saúde
- 2.A Sexualidade
- 3.A Vida Familiar e Social
- 4.O Meio Ambiente
- 5.O Trabalho
- 6.A Ciência e a Tecnologia
- 7.A Cultura
- 8.As Linguagens

b)As Áreas de Conhecimento de:

- 1.Língua Portuguesa
- 2.Língua Materna (para populações indígenas e migrantes)
- 3.Matemática
- 4.Ciências
- 5.Geografia
- 6.História
- 7.Língua Estrangeira
- 8.Educação Artística
- 9.Educação Física
- 10.Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB)²⁴⁸

²⁴⁶Conselho Nacional de Educação, Parecer 04/98 – Estabelece As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovado em 29/01/98, p. 4. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em 23 jul. 2008

²⁴⁷O Parecer só reafirma o que está previsto no artigo 26 de Lei 9.394/96: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” Isso, por sua vez, retrata o artigo 210 da Constituição Federal, quando diz: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.” Mas é nesse mesmo artigo § 1º que fala do ensino religioso: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”

²⁴⁸Conselho Nacional de Educação, Parecer 04/98 –Estabelece As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovado em 29/01/98. Disponível em: www.mec.gov.br/cne, Acesso em: 23 jul.2008.

E o Parecer ainda ressalta que “a Educação Religiosa, nos termos da Lei, é uma disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público (art.33 da LDB)”.²⁴⁹ Incluído como área do conhecimento, o ensino religioso é reforçado pela Resolução 02/98²⁵⁰, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, artigo 3º inciso IV, considerando os princípios norteadores evidenciados pelo Parecer 04/98 da Câmara de Educação Básica.

O ensino religioso ganha forças para avançar nas discussões e estudos quanto a sua identidade e à definição de sua episteme, pois, durante todos esses anos, percebe-se que os grandes esforços foram empreendidos para defesa de sua permanência no sistema escolar. Na mesma perspectiva, Meneghetti nos diz que é primordial compreender que:

o Ensino Religioso passa a fazer parte do conjunto de saberes, denominados como áreas de conhecimento. Esse movimento curricular o coloca ao lado das outras áreas já mencionadas e significa, de concreto, o reconhecimento de que o Ensino Religioso possui uma episteme própria. [...] fica, pois, inválida a interpretação feita em algumas instâncias de discussão da problemática, nas quais o Ensino Religioso poderia ser trabalhado na perspectiva de Temas Transversais: a hipótese não se sustenta nem pelas razões legais e muito menos pelas epistêmicas.²⁵¹

Vale destacar apenas que, na atualidade, três instâncias governamentais respondem pela educação no Brasil, com funções específicas. O Ministério da Educação é o órgão gestor dos bens públicos concernentes à educação. O Conselho Nacional de Educação desempenha a função normativa, e fica a cargo do Fórum Nacional de Educação, instituído pela Portaria 1.407 de 14 de dezembro de 2010,²⁵² a função consultiva.

Alguns acontecimentos marcantes do decênio de 2010 contam com a participação dessas instâncias governamentais, como, por exemplo, a elaboração do Plano Nacional de

²⁴⁹Conselho Nacional de Educação, Parecer 04/98 –Estabelece As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovado em 29/01/98. P. 4. Disponível em: www.mec.gov.br/cne, Acesso em: 23 jul.2008

²⁵⁰Cf. Anexo M.

²⁵¹MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A pertinência pedagógica da inclusão do Ensino Religioso no Currículo Escolar. In: GUERREIRO, Silas (org.). *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003. p. 91s.

²⁵²Entidades da sociedade civil e órgãos públicos compõem o Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído por meio de uma portaria do MEC, em dezembro de 2010. De caráter permanente, o órgão tem a finalidade de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover a articulação entre os correspondentes fóruns de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Cf. texto da Portaria, Anexo Q.

Educação, precedido da Conferência Nacional de Educação, com mobilização e ação cidadã em âmbito municipal, estadual e nacional. Essa conferência gerou o Documento Final²⁵³, capaz de “propor as medidas administrativas e legais necessárias para a plena consagração do direito à educação, em termos de acesso, permanência e qualidade, com inequívoca preocupação constitucional de promoção da equidade e da justiça social.”²⁵⁴

Considera-se que esses órgãos estão a serviço da sociedade brasileira, cumprindo seu papel, evidenciando que não compete a outras instituições, como, por exemplo, as igrejas e/ou grupos de pesquisa na área, administrar o ensino religioso. Essa área do conhecimento foi muitas vezes tratada como elemento fora do sistema, apresentado sem ônus para os cofres públicos, ocasionando constantes debates apresentados em congressos, simpósios, fóruns, artigos publicados em periódicos, dentre outros veículos.

A dificuldade de compreensão de ambas as categorias, seja disciplina, seja área do conhecimento, manifesta-se, de tempos em tempos, na organização e prática do ensino religioso. E, ao se aprofundar um pouco mais essa busca, abordando questões jurídicas, será encontrado o corolário de uma problemática instalada no interior do sistema de ensino brasileiro, com uma disciplina ou área incluída e excluída ao mesmo tempo, se comparada à normalidade das demais áreas do conjunto curricular, pois é obrigatória para a escola e facultativa para os cidadãos e cidadãs, a partir da Carta Magna que no artigo 5º pretende salvaguardar o direito à liberdade religiosa. Dependendo da compreensão da matéria, não permanecem somente os elementos que configuram e identificam uma disciplina ou área do conhecimento. Entra um terceiro fator: a sua compreensão como elemento vinculado ao sistema religioso ou religiões. Vinculada à religião, há de se levar em conta o texto constitucional vigente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados em 1998 e o ensino religioso

É válido destacar a intenção do Grupo de Trabalho do Ministério de Educação e Desporto, ao estabelecer um conjunto de diretrizes políticas, provenientes de compromissos assumidos internacionalmente, quando participaram, em 1990, na Conferência Mundial de “Educação para Todos”. Constata-se que houve preocupação com o ensino religioso, ou como

²⁵³A Conferência Nacional de Educação (CONAE) divulgou suas conclusões, com o ensino religioso contemplado no último item do documento, considerando a diversidade cultural do Brasil. Cf. Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

²⁵⁴Carta Aberta aos membros do Conselho de Governança do movimento ‘Todos pela Educação’, disponível em: <<http://www.une.org.br/2011/09/carta-aberta-ao-movimento-todos-pela-educacao>>. Acesso em 28 dez. 2011.

disciplina, ou como área do conhecimento, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destinados a orientar as ações educativas nas escolas do país, ainda que a grande meta fosse priorizar o ensino fundamental.

O governo brasileiro incluiu no conjunto de suas ações iniciais, para o cumprimento de suas metas políticas, a iniciativa da elaboração dos referidos parâmetros e envidou esforços para sua implantação no Brasil.²⁵⁵ Embora se constate a preocupação, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁵⁶, propostos pelo governo, de reunir as áreas do conhecimento consideradas indispensáveis à construção de um currículo escolar, o ensino religioso não foi incluído na sistematização do conhecimento demarcada pelas referidas áreas, nem nos aspectos destacados como essenciais à vida cidadã.

Diante dessa situação, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso assumiu, isoladamente, a tarefa da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso²⁵⁷, embora com caráter de emergência.²⁵⁸

Percebe-se a grande necessidade de ressaltar, ao longo do texto dos PCNER, que o ensino religioso não deve ser proselitista, mas contemplar a aprendizagem processual, progressista e permanente. Necessita-se sempre ter presente, na aprendizagem, os conhecimentos anteriores do educando, o que possibilita uma continuidade progressiva no entendimento do fenômeno religioso, sem comparações, confrontos ou preconceitos de qualquer espécie. Também é necessário acreditar que na alteridade é possível desenvolver um processo de conscientização no reconhecimento e superação das diferenças.

²⁵⁵Os Parâmetros Curriculares Nacionais integram as metas do governo Fernando Henrique Cardoso, que faz da Educação a “bandeira” principal de seu projeto político, incluindo em seus programas diversas ações dirigidas para a educação fundamental. É o próprio Presidente da República Federativa do Brasil que faz encaminhar o primeiro conjunto de publicações contendo as diretrizes para esta educação, denominadas PCNs, a começar pelos ciclos correspondentes à segunda metade de tal período escolar. Neles não está incluído, explicitamente o ensino religioso, mas há aspectos abordados no documento que têm a ver com alguns conteúdos que podem ser trabalhados também no ensino religioso.

²⁵⁶Cf. Anexo N, 2.

²⁵⁷É bastante usual a utilização da sigla PCNER.

²⁵⁸O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, na primeira sessão, realizada de 24 a 26 de março de 1996, em Brasília DF, instituiu uma Comissão encarregada da elaboração dos Parâmetros Curriculares de ensino religioso, em regime de urgência, para suprir a ausência das orientações adequadas à disciplina, porém em caráter provisório. O objetivo seria iniciar um processo de elaboração definitiva, de forma mais completa, de modo que pudessem ser aprovados e publicados, no mesmo prazo dos PCNs, no conjunto das demais disciplinas apresentadas pelo Grupo de Trabalho do MEC. Cf: WAGNER, Raul. *Sumário dos acontecimentos da Primeira Sessão do FONAPER*, Brasília DF, 26/03/1996. Não foi aceita sua inclusão no conjunto dos PCNs, ainda que tivessem sido encaminhados ao MEC em tempo hábil. No entanto, o ensino religioso não podia deixar de ser reconhecido como disciplina, pois esta é sua condição no texto constitucional, mas não na condição de tema transversal, como alguns conteúdos dos PCNs do MEC, e como poderiam sugerir, muitos setores da Educação.

Segundo o texto dos PCNER, essa área da ciência fundamenta-se no conhecimento religioso, que é historicamente construído e revelado. Os assuntos religiosos são complexos em si e muito mais em seu tratamento na pluralidade e diversidade da sala de aula. Isso requer do educador um aprofundamento mais apurado. Nas relações do conhecimento religioso, o educando vai-se sensibilizando para o mistério, compreendendo o sentido da vida e da vida além-morte elaborado pelas tradições religiosas, e para o entendimento do fenômeno religioso. Portanto, quando ele compreende o significado da vida e entende as atitudes morais diferenciadas como consequência do fenômeno religioso, formula as indagações existenciais: Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou?

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso foi sistematizado em três capítulos, sendo que o primeiro contempla os elementos históricos do ensino religioso desde o período colonial até o século XX e seu papel na sociedade. O segundo capítulo contempla os critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos, fundamentados no fenômeno religioso. E o terceiro enfoca o ensino religioso nos quatro ciclos,²⁵⁹ caracterizando-os, estabelecendo seus objetivos, orientando os encaminhamentos para avaliação da aprendizagem nos blocos de conteúdos.

No primeiro ciclo, cada um dos eixos – Ritos, Ethos, Culturas e Tradições Religiosas – apresenta respectivamente os símbolos, a alteridade e a filosofia da tradição religiosa. No próximo ciclo, os três eixos contemplados são: Escrituras Sagradas, Ritos e Teologias, apresentando respectivamente a história das narrativas sagradas, rituais e divindades.

O terceiro ciclo contempla o eixo Culturas e Tradições Religiosas, apresenta a filosofia, a história e a sociologia da tradição religiosa e, por sua vez, o eixo Escrituras Sagradas aborda a revelação, o contexto cultural e a exegese. E, no último ciclo, o eixo Teologias abrange as verdades de fé e a vida além-morte; os eixos de Ritos e de Culturas e Tradições Religiosas, respectivamente, compreendem as espiritualidades, a psicologia e tradição religiosa; e o eixo Ethos destaca os valores e os limites.²⁶⁰

²⁵⁹Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, que são organizados em dois anos. Assim, o primeiro ciclo refere-se à primeira e à segunda série; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries. A opção pelos ciclos permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem.

²⁶⁰Nos PCNER, não são descritos com clareza os conteúdos de cada um dos eixos, mas apenas se faz breve referência a cada um deles. Cf. FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997, p. 44-55.

Percebe-se que o fenômeno religioso é o ponto de partida e o eixo central de sua proposta. Como exemplo disso, pode-se citar:

A disciplina Ensino Religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso [...] como em qualquer área, o Ensino Religioso veicula um conhecimento específico e um objetivo a ser perseguido. Esse conhecimento visa subsidiar o educando no entendimento que ele tem a respeito do fenômeno religioso que experimenta e observa em seu contexto. Por isso, é um conhecimento que gera o “saber de si”, superando as concepções conteudistas de uma escola tradicional, de doutrinação religiosa e/ou ensino de religião. Dessa forma, há uma interação entre educando (sujeito), fenômeno religioso (objeto) e conhecimento (objetivo).²⁶¹

Essa formatação estrutural, implicando a definição de um objeto e objetivos do componente curricular, foi organizada a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação para ‘diretrizes curriculares’. Optou-se então pelo modelo fenomenológico²⁶² e assumiu-se a compreensão do conceito de religião a partir da etimologia da palavra associada à trajetória da disciplina nas leis educacionais do país:

Durante séculos, ou seja, até a segunda metade do século XX, predominou no Brasil o Ensino Religioso na concepção de reeligere, no entendimento do reescolher, com a finalidade de fazer seguidores. Nesse contexto, ele se caracterizava como evangelização, aula de religião, catequese, ensino bíblico. O conhecimento veiculado era da informação sobre elementos da religião e a LDB nº 4024/61 refletiu bem essa concepção.

A segunda concepção, religare, significando religar as pessoas a si mesmas, aos outros, à natureza e a Deus, visou torná-las mais religiosas. Nesse contexto, o Ensino Religioso caracterizou-se como pastoral, aula de ética e valores, e o conhecimento veiculado foi o da formação antropológica da religiosidade, pelo saber em relação (em relação a si próprio, aos outros, ao mundo, à natureza e a Deus). Esta concepção desenvolveu-se a partir dos anos 80 e está refletida na LDB nº 5692/71.

Desde a instalação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (1995) está-se fazendo a transição – a passagem para uma nova concepção de Ensino Religioso, a partir do entendimento do relegere – que significa reler – fenômeno religioso no contexto da realidade sociocultural, que a nova redação do art. 33 da LDBEN nº 9394/96 expressa.²⁶³

²⁶¹FONAPER, *Ensino Religioso*: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Brasília: s/n. 2000, p. 16s. Podemos encontrar citações semelhantes em várias publicações do FONAPER. Sugere-se: FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997, p. 30s. FONAPER, *Ensino Religioso*: capacitação para um novo milênio. Brasília, s/n., 2000, p. 9, caderno 4.

²⁶²Explicitado no capítulo I, item 1.4 – Modelos de Ensino Religioso, subitem 1.4.3 – Ensino Religioso como estudo do fenômeno religioso. Cf. FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

²⁶³FONAPER, *Ensino Religioso*: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Brasília, 2000, p. 13. A análise do modelo fenomenológico é realizada por Junqueira no capítulo 3, intitulado “Um componente curricular”, no qual justifica “a preocupação dos especialistas em estabelecer a compreensão etimológica dos

Um dos aspectos importantes apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, sobre a abordagem didática, é que se deve respeitar a “seqüência cognitiva, possibilitando a continuidade das aprendizagens”,²⁶⁴ e ampliar a discussão com a apresentação de pressupostos para realizar tal ação.

Diante das novas diretrizes curriculares e das propostas de mudanças educacionais, compreende-se que a escola tem hoje uma nova perspectiva, como um dos espaços, não de transmissão do saber pronto e acabado, mas de construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento, atenta à transitoriedade das teorias, à complexidade da vida humana e aos novos e urgentes temas sociais.

2. O ensino religioso como área do conhecimento

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e a alteração do art. 33, através da Lei nº 9.475/97 deram um novo caráter ao ensino religioso. Acrescenta-se a isso o fato de que o Parecer nº 04/98 e a Resolução nº 02/98 do Conselho Nacional de Educação consideram o ensino religioso como uma das áreas do conhecimento do ensino fundamental. Essas normatizações, mais do que a própria alteração do art. 33, concederam ao ensino religioso espaço junto às demais áreas de saber. Na mesma perspectiva, novas Resoluções mantêm esse espaço.

No contexto atual, a educação enfrenta cada vez mais o desafio de possibilitar uma formação integral, e não mais fragmentada, a compreensão de grandes áreas, e não apenas especialidades, e para compreender essas mudanças paradigmáticas também é necessário compreender novos estudos em relação às áreas do conhecimento apresentadas pelo Ministério da Educação, nas quais se pautam as diretrizes curriculares.

O Ministério da Educação e a concepção de área do conhecimento

termos utilizados na formação curricular do Ensino Religioso, sobretudo em um país com significativas diferenças culturais, que objetivamente interferem na operacionalização psicopedagógica da disciplina.” Cf. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 89.

²⁶⁴FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997, p 39.

Com a finalidade de propor uma nova tabela de classificação das áreas do conhecimento, os presidentes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da Financiadora de Estudos e Projetos – Finep constituíram uma Comissão Especial de Estudos. A classificação das áreas do conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. A classificação permite, primordialmente, sistematizar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos.

Destaca-se que a Constituição Federal, no art. 218, da Ciência e Tecnologia, menciona ‘áreas de ciência’, mas as agências públicas e a comunidade científica consagraram a expressão ‘áreas do conhecimento’. A classificação original das áreas do conhecimento apresentou uma hierarquização em quatro níveis, que vão do mais geral aos mais específicos.

Por área do conhecimento entende-se o conjunto de conhecimentos interrelacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas.

A grande área é a aglomeração de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sóciopolíticos específicos.

Por sub-área entende-se uma segmentação da área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados.

Por especialidade entende-se a caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas e sub-áreas.²⁶⁵

Alterações no âmbito da Capes, na configuração original da tabela, criando a Grande Área Multidisciplinar e, dentro dela, as áreas Interdisciplinar, Ensino de Ciências e Matemática, Materiais e Biotecnologia. Além disso, criou, dentro da área Interdisciplinar, as subáreas Meio-Ambiente e Agrárias; Engenharia/Tecnologia/Gestão; Saúde e Biológicas; e Sociais e Humanidades, através da Portaria nº 9, de 23 de janeiro de 2008, após a decisão do Conselho Superior da Capes em sua 44ª reunião, de 5 de dezembro de 2007.

²⁶⁵A versão da Tabela de Classificação das Áreas do conhecimento está disponível em: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/docs/cee-areas_do_conhecimento.pdf>. Acesso em 12 dez. 2011. E a ata da 44ª Reunião do Conselho Superior da CAPES está disponível em <www.foprop.org.br/wp/wp-content/uploads/Ata-da-44a-Reuniao-CS-05.12.07.pdf>.

Essa decisão foi justificada pela necessidade operacional de organização do processo de avaliação e fomento realizado pela Capes, uma vez que é a partir da configuração da Tabela de Áreas do conhecimento que são organizadas as Áreas de Avaliação.

Mas bem lembra Figueiredo que:

Independentemente da referida “Tabela de Classificação das Áreas de Conhecimento”, atualizadas em 2004, o Conselho Nacional de Educação usa o termo Área de Conhecimento para designar os componentes curriculares das respectivas etapas da educação básica, destacando-se o ensino fundamental, como constam da citada Resolução CNE/CEB nº 02, de 07 de abril de 1998.

A categoria “Área de Conhecimento” no Brasil aponta para duas direções distintas, embora relacionadas entre si. Para uma primeira, por tratar-se do conhecimento em seu sentido amplo, quer dizer, ao classificar o campo dos saberes.

Na segunda direção emprega o mesmo termo em seu sentido restrito, ao tratar do saber escolar, especificamente, nas respectivas etapas do ensino.

A primeira categoria tem, pois, o objetivo contribuir com a comunidade científica com o suporte de informações para o estudo e análise de seus interesses tecnológicos e científicos mais amplos. A segunda, em sentido restrito, está destinada à configuração específica dos componentes de um currículo escolar, que nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental encontra fundamentos epistemológicos que favorecem a compreensão de aspectos que interessam especificamente, ao sistema educacional como um todo orgânico e nas respectivas etapas da organização curricular.²⁶⁶

O ensino religioso nas atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação

O Conselho Nacional de Educação, desempenhando sua função normativa, através da Câmara de Educação Básica, instituiu recentemente Resoluções que perpassam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica e especificamente para o Ensino Fundamental de nove anos. A Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica, baseando-se no direito de toda pessoa a seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que têm o Estado brasileiro, a família e a sociedade, nos termos do art. 1º. As referências conceituais são apresentadas nos termos seguintes:

²⁶⁶FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia)–Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007, p. 258.

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e aos direitos [...]

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.²⁶⁷

No que diz respeito à organização curricular, conceito, limites, possibilidades, a referida Resolução destaca que a escola é o “espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.”²⁶⁸ Sugere que a organização curricular deve configurar-se “como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”²⁶⁹ através dos componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também através de outros, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

[...] III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*;

[...] VIII - constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

²⁶⁷Cf. Anexo U.

²⁶⁸Cf. Anexo U. Art.11.

²⁶⁹Cf. Anexo U. Capítulo I, Art. 13.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.²⁷⁰

Além do mais, a Resolução inclui o ensino religioso no conjunto das demais áreas do Currículo pleno, a saber:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

Mais adiante, evidencia que: “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.”²⁷¹ Concordando com essa premissa, Sangenis afirma:

A educação é uma área de conhecimento transdisciplinar por excelência. A sua moderna emancipação não a fez refém das especializações estanques que isolam e imunizam determinados conhecimentos de outros. Não há como tratar de educação sem deixar transitar os saberes classificados de ‘ciências humanas’, bem como os aspectos relevantes das ‘ciências da natureza’ que, ao produzir novas teorias sobre a física, a biologia ou a geologia, permitem considerar novos parâmetros para a epistemologia ou para as questões políticas que suscitam outras formas de conceber o mundo, a sociedade, o humano e, portanto, a própria educação.²⁷²

²⁷⁰Cf. Anexo U. Capítulo I, Art. 13, § 3º, item III e VIII

²⁷¹Cf. Anexo U. Capítulo II, Art. 17, § 2º.

²⁷²SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Gênese do pensamento único em educação: franciscanos e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 20. Conceito desenvolvido mais amplamente na introdução da tese doutoral que deu origem a esse livro.

Poucos meses depois da publicação das Diretrizes Gerais Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Ensino Fundamental é contemplado pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixando Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Nessa Resolução, o ensino religioso é incluído com maior visibilidade na sua condição de área do conhecimento, podendo-se verificar que tal redação é a que melhor o integra na normalidade dos demais componentes curriculares do sistema escolar brasileiro até então, com a seguinte redação:

Art. 14 – O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 – Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 6º – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.²⁷³

O ensino religioso, regulamentado pela atual legislação brasileira como área do conhecimento, nos termos dessa Resolução, integra a base comum nacional. Mantém vínculos com elementos que informam sobre sua inserção no sistema de ensino na mesma condição das demais áreas, sem perda da sua natureza primeira como disciplina, continuando a função pedagógica como área do conhecimento; ambas procedem de dois pressupostos. Um de natureza jurídica, incluído no capítulo “Educação” da Constituição Federal. E o segundo pressuposto é de natureza epistemológica. A relação entre sujeito e objeto determina o próprio conhecimento como um ato de conhecer. E nesse aspecto o ensino religioso propõe-se a

²⁷³ Cf. Anexo, S.

prestar um serviço ao sujeito do conhecimento, diante da necessidade de perceber a vida como um todo, condicionada às atividades escolares e às necessidades dos educandos, sem perda do vínculo com a comunidade educativa, presente sempre em todo o processo educativo escolar.

Figueiredo vai mais longe ao apresentar que, no ensino religioso, o próprio ser humano é sujeito e objeto do conhecimento, segundo a concepção de alguns filósofos sobre o conhecimento. Pressupõe, portanto, um tratamento amplo e integrado dos conteúdos implícitos nas tendências sobre as respectivas modalidades do ensino religioso no Brasil. Essas modalidades, normalmente estão relacionadas a diferentes objetos, os quais são causa e efeito das continuidades e descontinuidades que se têm produzido no curso das formações discursivas sobre o ensino religioso, por exemplo, na passagem de sua compreensão como ‘religião’ à sua compreensão e concretização como ‘área do conhecimento’.²⁷⁴

3. Dimensão epistemológica do ensino religioso

Vivemos numa sociedade pluralista, formada por pessoas de várias culturas, com valores e ideologias diferentes, que se interrelacionam e se influenciam mutuamente. Nesse contexto, a educação deve estar fundamentada na liberdade, no respeito às diferenças e na solidariedade, atendendo aos direitos: político, social e das diferenças, conforme anuncia o Parecer nº 11 de 07 de julho de 2010, que fundamentou a Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 e acrescenta: “Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.”²⁷⁵

A educação escolar ocupa, nesse sentido, um papel significativo. Tem presente a trajetória do educando na construção de um projeto de vida que vise a plenitude de sua existência o que é impossível sem a aquisição de habilidades, hábitos, concepções favoráveis a isso. A escola não pode abdicar da sua tarefa de capacitar o ser humano para a melhoria da qualidade de sua existência, tendo como pressuposto o desenvolvimento de suas potencialidades naturais, entre as quais a religiosa.

²⁷⁴FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana [Recurso electrónico] : la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento, 2007. 654f. Tese (Doutorado em Filosofia) Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 2007. ISBN, 9788466931113, p. 266- 271.

²⁷⁵Cf. Anexo R, Item 5. Currículo

Ao mesmo tempo, a escola se ocupará do cuidado e da preservação do que é universal, normalmente atribuído pela cultura. Assim deverá captar o que se tem a transmitir como valores, como força de transformação social, geradora de seres humanos abertos à renovação de seus princípios, diante de uma sociedade que precisa evoluir constantemente em suas concepções de ser humano e de mundo.

E nesse aspecto, o ensino religioso como área de conhecimento poderá colaborar e muito na formação da subjetividade dos educandos, criando disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvendo gostos e preferências, levando os educandos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, juntamente com a escola poderá contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários que a sociedade hoje exige.

Conhecimento: concepções e aspectos fundamentais para o ensino religioso

A pluralidade social é expressa no Estado não confessional, laico, que garante na Carta Magna os direitos fundamentais da liberdade religiosa e de expressão. Nesse contexto ocorrem mudanças na maneira de compreender o conhecimento, devido às profundas transformações ocorridas no campo da epistemologia, da educação e da sociedade marcada por transformações culturais, políticas, econômicas, científicas, tecnológicas, religiosas e até mesmo nas relações pessoais, tornando-se um desafio para a atualidade.

A educação tem no espaço escolar um lugar privilegiado de discussão, de abertura e de construção de novos conhecimentos. Mas revisitar algumas raízes sempre possibilita avanços, no que diz respeito à epistemologia, certamente a filosofia é área de conhecimento propícia para compreender a origem da palavra episteme.

Silva contribui quando reporta-se à tradição clássica da filosofia platônica e aristotélica, afirmando que: “[...] a discussão sistemática em torno de episteme, no Teeteto, uma vez estabelecido que esta não seja percepção nem simplesmente opinião verdadeira, põe o problema de saber o que é necessário acrescentar a opinião verdadeira para que esta constitua a episteme.”²⁷⁶ Outros autores definem episteme como conhecimento, ou ainda

²⁷⁶SILVA, Marcos Rodrigues da. Porque somos seres humanos nos revelamos com saber e saberes: um olhar de matriz africana no jeito de conhecer. In: OLIVEIRA, Lílian Blanck de Oliveira, RISKE-koch, Simone,

podemos citar Michel Foucault, que no livro: *As palavras e as coisas*, exprime episteme como: “conjunto das regras e dos princípios, predominantes num determinado período histórico, que possibilitam que certas coisas – e não outras – sejam ditas, configurando campos particulares de saberes.”²⁷⁷

Ou ainda pelo viés da aplicabilidade do conhecimento, Pondé diz que necessitamos ser contagiados pelos dramas epistemológicos discutindo os modelos epistemológicos e não simplesmente aceitá-los,

[...] Fazer epistemologia é estar na dimensão política e o conceito de verdade “contagia” os critérios sociais e são por eles contagiados.

[...]Contagiar a sociedade com “dramas epistemológicos” é fazer epistemologia de modo verticalmente filosófico. Em grau mais restrito à comunidade de pesquisadores e pesquisadoras, faz parte da construção de contratos epistemológicos a participação ativa na discussão de modelos epistemológicos existentes e não a pura aceitação de tais modelos como “manuais explicativos de comportamento de campo”. É parte da formação desses profissionais a discussão a cerca dos parâmetros cognitivos que fundam sua disciplina e não só seus “objetos”. Evidentemente que para tomar parte em tal processo é necessário o conhecimento de controvérsias que desenham o campo das hipóteses epistemológicas existentes em um dado momento.²⁷⁸

Discutir modelos epistemológicos e não simplesmente aceitá-los é um grande desafio, necessita muitas vezes de reformulações de padrões pré-estabelecidos numa sociedade contemporânea, pluralista e considerada ‘complexa’. Talvez Morin, possa contribuir tendo em vista que este desenvolveu uma análise da realidade fazendo uso de um método interdisciplinar. Ele define a complexidade com ‘unidade múltipla’, originária de:

complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto e o conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos

WICKERT, Tarcísio Alfonso (orgs.). *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaço, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008. p. 12.

²⁷⁷Michel Foucault citado por: SILVA, Tomaz T. *Teoria Cultural e educação: um vocábulo crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 51.

²⁷⁸PONDÉ, Luiz Felipe. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (org.) *A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 38s.

próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.²⁷⁹

E no que diz respeito a condição humana e sua complexidade ele argumenta:

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isto constitui o estofado propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o homo demens submete o homo sapiens e subordina a inteligência reacional a serviço de seus monstros.²⁸⁰

O ser humano na sua complexidade individual se vê inserido na complexidade social, e como parte da mesma exerce influência sobre esta e esta, por sua vez, retroage sobre os indivíduos. Morin diz que “somos produtos e produtores ao mesmo tempo”.²⁸¹ Exemplificando uma sociedade extremamente complexa ele escreve:

Uma sociedade em que indivíduos e grupos têm muita autonomia e que, evidentemente, há desordens e liberdades, no limite ela se destrói, pois os indivíduos e grupos não têm relações entre si. Pode-se manter a coesão da sociedade através de medidas autoritárias, mas a única maneira de salvaguardar a liberdade é que haja o sentimento vivido de comunidade e solidariedade, no interior de cada membro, e é isso que uma realidade de existência a uma sociedade complexa. Portanto, a solidariedade é constituinte desta sociedade.²⁸²

Ao mesmo tempo em que ele analisa, ele também propõe a reforma do pensamento e a reconstrução dos saberes como via prioritária para compreender e gerir a complexidade. O novo horizonte epistemológico, que requer e admite a pluralidade de saberes, abre a

²⁷⁹MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª ed. São Paulo, Cortes; Brasília, UNESCO, 2001, p. 38.

²⁸⁰MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª ed. São Paulo, Cortes; Brasília, UNESCO, 2001, p. 59s.

²⁸¹Ibidem, p. 14.

²⁸²Idem. Complexidade e ética da solidariedade. CASTRO, Gustavo de (org.) *Ensaio de Complexidade*. 3ª ed. Porto Alegre, Sulina, 2002, p. 18.

possibilidade e a necessidade do estudo da experiência religiosa, tendo em vista que ela entrou com força na aldeia global²⁸³ e constituiu-se como um dos componentes sociologicamente mais relevantes.

Colocado o contexto, podemos agora abordar a questão do ensino religioso, o seu horizonte epistêmico, no quadro da discussão da epistemologia contemporânea, na pluralidade dos saberes e dos objetivos educacionais, propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que visam desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.

Fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino religioso

Assim como não há consenso na forma de conceber a epistemologia, mas há consenso ao afirmar que contexto é plural, também não há consenso em relação ao objeto de estudo do ensino religioso, mas há consenso ao afirmar, por força da lei, que o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, devendo ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa da formação da nacionalidade brasileira, ficando vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Esse ensino religioso reconhecido como área de conhecimento, juntamente com outras áreas de saber, é ao mesmo tempo científico e educativo, consiste na singularidade da educação escolar na perspectiva de Costella.²⁸⁴

A relação educativa, na dimensão epistemológica dentro do contexto escolar entre professor e aluno é mediada pelo objeto de estudo e passa pela orientação das disciplinas. Pedagogicamente a estrutura de uma disciplina é constituída pelo seu caráter científico; isto é, um saber organizado, um sistema de conhecimento, que chamamos de matéria. As matérias são tantos quantos são os objetos de estudo.

Mas para que se torne disciplina escolar deve ser dotada de um potencial educativo. Essa capacidade de educar é o elemento formal, que dá forma especificamente escolar às

²⁸³Aldeia global, termo utilizado por McLuhan nos anos 60, analisando as transformações profundas, com os grandes avanços da ciência e da tecnologia, da informática e da telemática, que transformaram o nosso planeta numa aldeia global, aldeia em que a economia assume um papel decisivo.

McLUHAN, Marshall ; FIORE, Quentin. *War and Peace in the Global Village*. Batan, [s.n.], 1968.

²⁸⁴COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo e WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 98.

ciências. Não basta, portanto o caráter científico a definir uma disciplina, porque por disciplina entendemos uma ciência estruturada segundo uma intencionalidade educativa.

Essa ação educativa, seja no ensino religioso ou em outras áreas do conhecimento, amplia-se quando articulada no currículo que é:

[...]constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.²⁸⁵

As ações educativas, portanto envolvem um saber sistematizado cientificamente e um saber informal –inclusive com aquilo que é próprio das circunstâncias históricas e atuais, próprias das vivências e saberes dos atores envolvidos nesse processo–, surgem, conseqüentemente, os mais variados temas de interesse para a estruturação do conhecimento no ensino religioso

Também, o sujeito do ensino religioso está imerso em uma cultura que o induz a apropriar-se deste ou daquele tipo de conhecimento, que ele deverá transformar em saber escolar mediante o ensino que tem como instrumento uma disciplina portadora de uma metodologia adequada ao ambiente escolar.

As dificuldades epistemológicas a superar dependem, portanto, da maneira como se elegem, interpretam e se aplicam pedagogicamente os temas de interesse de toda a comunidade educativa. Portanto a epistemologia do ensino religioso carrega certamente, pressupostos da fundamentação de uma área de conhecimento e a fundamentação de uma prática pedagógica.

Nesse contexto concordamos com Passos quando elucida que a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos do ensino religioso, fora dos interesses do Estado e das Igrejas, situa-se, portanto, em outro campo, o campo científico.

No entanto, os postuladores dessa causa se resumem numericamente a poucos sujeitos. A discussão epistemológica, embora fundada em uma tradição sólida,

²⁸⁵ Cf. Anexo R, Item 5. Currículo

carece, de fato, de espaço dentro da própria comunidade científica, ainda marcada por concepções científicas racionalistas, positivistas e tecnicistas. Eis o limite político e epistemológico real que desafia a abnegação, a crítica e a criatividade dos estudiosos e militantes do assunto. A sustentação exclusivamente política do ensino religioso o coloca em uma posição de exceção em relação a outras disciplinas e, por conseguinte, em um lugar vulnerável, até mesmo do ponto de vista legal, que acaba vigorando ao sabor das conjunturas políticas.²⁸⁶

E Passos acrescenta:

Cada uma dessas fundamentações está longe de qualquer univocidade no que se refere a conceito ou conteúdo. Ao contrário, remete para modelos teóricos distintos, no âmbito da filosofia e das ciências humanas, mas, sobretudo, para um contexto político ainda hostil, em nome da razão autônoma e do Estado laico.²⁸⁷

Cabe-nos buscar compreender porque não são apenas as teorias do conhecimento ou o contexto político que impedem a universalidade das fundamentações da área de conhecimento e da prática pedagógica, mas também os fundamentos da religião e da religiosidade, do fenômeno religioso e do fato religioso; das experiências religiosas e das manifestações religiosas; da antropologia; da teologia; da sociologia e outras áreas que estão interrelacionadas nesse processo de busca pelos fundamentos para organização e prática do ensino religioso como área de conhecimento integrada em currículo escolar.

Implicações da grande área Ciências Humanas nas modalidades de ensino religioso

A trajetória do ensino religioso no Brasil revela fragilidade epistemológica, tendo em vista que sofre os reflexos da eterna situação conflituosa nas divergentes formas de compreender dos princípios da laicidade do Estado, o respeito a liberdade religiosa.

Esses impasses do discurso conflitivo em argumentações favoráveis e contrárias a permanência do ensino religioso no sistema escolar implicou muitas vezes na ausência de diretrizes do Ministério da Educação concernente a essa área de conhecimento. Na visão de

²⁸⁶PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. In: Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VII, n. 34, abr./maio/jun. 2011, p. 110. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/category/edicao34/>. Acesso em: 22 jul. 2011, p. 114.

²⁸⁷PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. In: Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VII, n. 34, abr./maio/jun. 2011, p. 110. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/category/edicao34/>. Acesso em: 22 jul. 2011, p. 114s.

Passos abre-se espaço para o ensino religioso tornar-se “refém das velhas referências confessionais, administrado, muitas vezes pelas Igrejas, ou entregue aos professores de outras disciplinas, sem a formação específica para ministrarem aulas nessa área de conhecimento.”²⁸⁸ E acrescenta: “O Brasil possui hoje uma pluralidade de modelos de ensino religioso, o que desenha em função de iniciativas locais e não de uma diretriz comum, capaz de produzir uma prática docente consistente para esse ensino em âmbito nacional.”²⁸⁹

A percepção dessa trajetória é tão importante quanto o mapeamento dos ‘modelos’²⁹⁰ de ensino religioso que se estabeleceram no país e cada qual configurou seu objeto e a partir daí os conteúdos, objetivos e a própria proposta de atuação no espaço escolar.

Destaca-se que esses modelos estão articulados a áreas do conhecimento dentro da grande área Ciências Humanas. A Comissão Especial de Estudos nomeada pelo CNPq, CAPES e FINEP explica que por grande área se entende “a aglomeração de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sóciopolíticos específicos.”²⁹¹ Tendo como pressuposto essas articulações esboçaremos um breve mapeamento dos modelos de ensino religioso que nos permitirá identificar a realidade, perceber os limites e avançar nas discussões a respeito da epistemologia do ensino religioso.

Na área Teológica mapeamos a presença do modelo Confessional, do Confessional Pluralista e do Ecumênico.

O primeiro costuma ser chamado de aula de religião ou catequese. No centro dessa visão está a religião, que pressupõe a profissão de fé do interlocutor (comunidade ou pessoa), e visa a educar e aprofundar essa mesma fé.

²⁸⁸Idem. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidade pedagógicas. In: SENA(org.) *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 22.

²⁸⁹Ibidem, p. 22.

²⁹⁰O termo ‘modelo’, modalidades parece-me consensual entre os pesquisadores dessa área. Muitas pesquisas esboçam esse mapeamento, mas cada qual pelo viés de argumentações que a sustentam. A título de exemplificação podemos citar algumas pesquisas: SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. XAVIER, Mateus Geraldo. *Contribuições do ensino religioso no acesso a fé: uma leitura teológico pastoral*. São Paulo: Loyola, 2006. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia)–Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007. PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

²⁹¹A versão Tabela de Classificação das Áreas de Conhecimento, disponível em: http://www.cnpq.br/areasconhecimento/docs/cee-areas_do_conhecimento.pdf. Acesso em 12 dez. 2011.

Pelo próprio contexto da formação do povo brasileiro, predominou-se nesse ensino a religião hegemônica do país até a República. Considerando-se assim como justificativa que a maioria das pessoas da escola - professores, alunos, funcionários - professam a fé católica, abrindo espaço para aprofundamento da própria fé. Adotaram-se verdadeiros manuais catequéticos e a introdução dos sacramentos na escola, tornando um ambiente totalmente eclesial. Nesse caso, o ensino religioso confunde-se com educação na fé, ou seja, catequese de uma determinada religião na escola. É claro que aqui não se fala da natureza da escola, mas do direito da religião. Esta perspectiva dá sinais de desaparecimento na prática²⁹², com novas propostas que passaram a efetivar-se no país.

O modelo intitulado Confessional Pluralista é apresentado na perspectiva de confessional para o aluno e pluralista para escola aberta a todos, recebendo assim uma pluralidade de tradições religiosas, foi expresso pela legislação carioca.

No estado do Rio de Janeiro através da Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000²⁹³, e complementado pelo Decreto nº 31.086, de 27 de março de 2002²⁹⁴, instrumentaliza o “registro do professor” para lecionar a disciplina, concedido pela entidade religiosa do respectivo credo. Devendo ser analisado o currículo do professor, e outros documentos profissionais inclusos. O documento comprobatório do credo que professa referente ao credo correspondente dos alunos que ficará responsável.

No espaço escolar, no mesmo horário são ofertadas aulas de diferentes credos religiosos. O mesmo se aplica atualmente ao Município do Rio de Janeiro que criou recentemente a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso,²⁹⁵ mantendo o credenciamento pela Autoridade Religiosa competente, que exigirá deles formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.

²⁹²Surpresa causou a grande maioria dos professores e pessoas interessadas no Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais quando em fevereiro de 2003 leu-se no Diário Oficial a proposta do Deputado Miguel Martini através do Projeto de Lei nº 43/2003 que dispõe sobre o ensino religioso confessional nas Escolas da Rede Pública Estadual. Foram gerados grandes transtornos e uma grande mobilização dos grupos de interesse tentando reverter o quadro, apresentando outras propostas de projeto substitutivo. Houve abertura do Deputado em ouvir as áreas interessadas, todo esse processo gerou a Lei Mineira 15434/2005 de 05/01/2005 que apresenta desde as orientações básicas para essa disciplina até a delegação de professores e pode ter sido a inspiração do Deputado Pastor Marco Feliciano ao apresentar o Projeto de Lei visando alterar o art. 33 da Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país, intitulado “Papai do Céu na Escola”. Esse projeto foi aprovado recentemente pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e segue tramitação. Cf. Anexo L

²⁹³Cf. Anexo O, 1.1.

²⁹⁴Cf. Anexo O, 1.2

²⁹⁵Lei Municipal Lei Nº 3.228 de 26 de abril de 2001. Cf. Anexo O, 1.3 e a Lei Municipal n.º 5.303 de 19 de outubro 2011. Cf. Anexo O, 1.4.

Quanto ao modelo Ecumênico, registra-se várias experiências no país. Porém destaca-se que na maioria das vezes a proposta de um Ensino Religioso Ecumênico fica restrita a um ecumenismo entre denominações religiosas cristãs, em que autoridades de diversas Igrejas cristãs se põem de acordo sobre um programa comum.²⁹⁶ Caron diz que:

a escola pública pode se tornar um espaço que favoreça a vivência do ecumênico. Uma escola que tem sua proposta político-pedagógica com vistas à formação integral do educando pode oportunizar que educandos e educadores façam a experiência da vida socializada e compartilhada. Nela, ambos vivem e convivem com a pluralidade de diferenças culturais. Assim, educandos e educadores podem, também na escola, tentar fazer a experiência da fraternidade universal.²⁹⁷

Quando nos referimos a área da Ciência(s) da Religião, percebemos logo o modelo fenomenológico, é apresentado pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso que explicitam o fenômeno religioso como ponto de partida, fazendo dele o eixo central de toda a proposta de ensino religioso.

O fenômeno religioso é entendido nessa proposta como “o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas”.²⁹⁸

Nos argumentos para o estudo do fenômeno religioso na escola destaca-se que a história e outras ciências constataram unanimemente que “não há povo algum, por mais primitivo que seja, sem Religião, sem uma Tradição Religiosa. De fato, por mais que recuemos no tempo, sempre encontramos algum indício de culto religioso, e por mais variadas que sejam as culturas humanas, sempre nelas encontramos alguma forma religiosa”.²⁹⁹

²⁹⁶Um dos exemplos expressivos de nosso país é a experiência de Santa Catarina, que há quase trinta anos trabalha na perspectiva do Ensino Religioso Ecumênico em que os programas de ensino, a formação dos professores, bem como o credenciamento destes estão associados às diretrizes do CIER (Conselho de Igrejas para Educação Religiosa). Recomenda-se: CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. São Leopoldo, Sinodal: IEPG, 1997.

²⁹⁷CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. São Leopoldo, Sinodal: IEPG, 1997, p. 70.

²⁹⁸FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica na escola*. Brasília, s/ed. 2000, p. 16.

²⁹⁹Idem. *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. Brasília, s/ed., 2000. (caderno 4- O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso, p. 7)

Justifica-se que na prática de sala de aula o estudo deva desenvolver-se a partir da “decodificação desse fenômeno. Não trata, portanto, de codificar com os educandos os elementos constitutivos do fenômeno religioso. Tratar da decodificação do fenômeno religioso é observar como se dá essa busca de transcendência a partir da experiência que pode ser espiritual, religiosa, comunitária e institucional”.³⁰⁰

E no que diz respeito a área antropológica registra-se inicialmente o modelo fundamentado no pensamento de Wolfgang Gruen, seguindo Paul Tillich, que tem como proposta o enfoque na religiosidade. Ou seja, “é a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa, está à raiz da vida humana na sua totalidade”³⁰¹, cujo desenvolvimento e a educação dessa atitude constituem o objetivo geral do ensino religioso.

Já em 1976, Gruen dizia que o objetivo do ensino religioso é “proporcionar ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida, que ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido radical de sua existência em comunidade, e a preparar-se assim para uma opção responsável do seu projeto de vida”.³⁰² É aqui que está a novidade do modelo proposto. Não se parte mais das respostas desta ou daquela comunidade religiosa; não se ensina esta resposta como se ensinam as respostas de física ou de matemática. O ensino religioso parte da experiência religiosa do educando, de sua busca de sentido; articulado com os demais conteúdos, para integrar o currículo escolar.

No fundo esses modelos refletem as implicações de um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano, com foco no ensino religioso nas escolas públicas do Brasil. Mas também traz reflexos da consolidação de áreas do conhecimento como independentes, distinguindo a Teologia da Ciência(s) da Religião, procurando apoiar no objeto de estudo. E conseqüentemente esta última procurando realizar a transposição didática para o ensino religioso, através da Filosofia da Religião, numa aproximação com a Pedagogia, como apresenta Soares:

O Ensino Religioso visa à educação integral do cidadão, o que inclui, portanto, a realidade “religião”, quase tão antiga quanto a própria humanidade. Também

³⁰⁰Ibidem, p. 9.

³⁰¹GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 75.

³⁰²O artigo já havia sido publicado no ano anterior sob o título *O Ensino Religioso na Escola Oficial*. In: *Atualização* n. 65/65, abril/maio 1975, p. 127-143. Esta versão foi revista para publicação pela UCMG.

sugerimos que todos os graduados e pós-graduados em Ciência da Religião estão, em tese, qualificados a lecionar Ensino Religioso.

No entanto, a formação docente para o Ensino Religioso requer, ainda, uma adequada fundamentação epistemológica, a ser construída a partir das interações entre Ciência da Religião, Pedagogia e Filosofia. Isso inclui, mas vai muito além da presença nos currículos das indispensáveis disciplinas que fornecem habilitações pedagógicas. Nesse sentido, a Ciência da Religião só tem a ganhar se souber aprender da Filosofia da Religião a rica discussão que vem sendo feita nas últimas décadas, do ponto de vista do conteúdo, sobre a categoria experiência/espiritualidade. Por outro lado, o estreitamento de laços entre Ciência da Religião e Pedagogia poderá, do ponto de vista formal, aprofundar a vinculação do Ensino Religioso com a noção de “transposição didática”, aqui entendida como passagem do “saber a ensinar” para os “objetos de ensino”.³⁰³

E muitas pesquisas têm sido realizadas por pedagogos no campo da Ciência(s) da Religião, como é o caso dessa pesquisa. Mas experiências anteriores podem servir de pistas para um outro olhar dessa aproximação.

³⁰³SOARES, Afonso Maria Ligorio Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 127.

CAPÍTULO 2 DAS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS AOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

O ensino religioso é tema recorrente nos debates sobre os processos educativos e também nos meios político e social. Apesar do reconhecimento legal da disciplina, de tempos em tempos, há sempre alguém a se insurgir e retomar a questão da validade desse componente curricular.

Em nossa história da educação, o ensino religioso, componente curricular, legalmente reconhecido, passou por diferentes momentos de desenvolvimento. Desde a concepção confessional e catequética, passando pelo desenvolvimento de valores e questões éticas de formação geral e, atualmente, reconhecido como área do conhecimento, busca dimensionar seus fundamentos epistemológicos, caracterizando seu objeto de estudo.

Experiências significativas podem contribuir nessa busca dos fundamentos epistemológicos, como a história de uma experiência pioneira na distinção entre ensino religioso e catequese conduzida em Minas Gerais, por meio do uso da linguagem e da metodologia adequada ao ambiente escolar e da formação de professores idealizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Percorrendo os caminhos da trajetória dessa experiência mineira, também se percebe a importância de ater-se aos princípios da legislação de implantação e implementação da educação básica, no que diz respeito às diretrizes curriculares. Com olhar cuidadoso, é possível descobrir nas entrelinhas os pressupostos que delineiam a formação do educando, centrados na compreensão da essência do humano como um ser de relações, e investigando as contribuições do ensino religioso nesse processo.

1. Experiências significativas em ensino religioso: contribuições mineiras

O estado de Minas Gerais carrega uma enorme experiência no ensino religioso, desde os tempos mais remotos, herança da colonização portuguesa, até os dias atuais. Há que se destacar a presença marcante dos discursos e argumentos dos juristas mineiros no período republicano e, posteriormente, a apresentação de propostas inovadoras para a prática escolar e

a formação de professores para a área do ensino religioso apresentadas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, na década de 1970.³⁰⁴

Muito já se escreveu e ainda se escreve sobre a realidade do ensino religioso no país, e sua presença no sistema escolar é constantemente alvo de questionamentos. Mas ainda é necessário aprofundar as pesquisas para delinear com clareza seu objeto de estudo, contribuindo para efetividade dessa área de conhecimento numa base nacional comum, como propõem as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Nesse caminho, torna-se fundamental aprender com as experiências e avançar para a superação dos desafios.

Quarenta anos de reflexão sobre a identidade do ensino religioso em Minas Gerais

Na construção do imaginário coletivo da sociedade brasileira sobre o ensino religioso, Minas Gerais parece ter sido uma das Unidades da Federação que maior influência exerceu nessa construção. Sua participação na discussão sobre a inclusão ou permanência da disciplina no currículo escolar do sistema público remonta à primeira metade do século XX, inicialmente com o projeto apresentado pelo representante da Igreja Católica, Padre Leonel Franca. Encarregado da tarefa por Dom Sebastião Leme, redigiu o texto do anteprojeto do decreto de 30 de abril de 1931 e, posteriormente, do dispositivo sobre o ensino religioso que constou da Constituição Federal de 1934.

São atribuídos a juristas mineiros os fundamentos para a redação de ambos os Projetos de Lei, pois antes de constar da legislação brasileira da década de 1930, o dispositivo sobre o ensino religioso já figurava na legislação mineira. Esse fato foi lembrado durante a última Assembléia Constituinte Mineira pelo Arcebispo Metropolitano de Belo Horizonte, Dom Serafim Fernandes de Araújo, na defesa da Emenda nº 1.424/87, que acrescentava as palavras “e médio” ao texto da Constituição Federal, a vigorar em âmbito do Estado. O *Diário Oficial de Minas Gerais* traz na íntegra o texto da referida defesa onde o fato é elucidado:

³⁰⁴Agradeço à amiga e pesquisadora Anísia de Paulo Figueiredo que possibilitou-me compreender parte dessa história através de vários colóquios estabelecidos ao longo da elaboração dessa pesquisa e ao acesso a sua tese doutoral. Cf. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia)–Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007.. Agradeço também ao amigo e mestre Wolfgang Gruen, que narrou a experiência vivenciada em São João Del Rei/MG e no Ensino Religioso numa entrevista realizada em 13 de julho de 2002, na Inspeção São João Bosco em Belo Horizonte/MG, período redacional da minha pesquisa de mestrado e registrada como anexo. SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

A dimensão religiosa marca significativamente a cultura do povo mineiro em todas as etapas da sua história. E, se retomarmos fatos que comprovam a nossa influência no esforço de preservar os valores religiosos e democráticos concebidos pelo povo brasileiro, nascido e formado sob o signo da cruz, vamos descobrir que, em nossa legislação federal, desde os primórdios da República, Minas Gerais se faz presente, subsidiando os projetos de lei em vista de um ensino religioso assegurado e assumido.

Conhecemos bem o tratado filosófico-jurídico publicado em 1914 pelo jurista Mário de Lima, grande expoente político da República Velha em Minas Gerais, na defesa do ensino religioso escolar, quando o País é assolado por uma onda de interpretação laicista da Lei Maior, à moda francesa. Em seu livro intitulado, “O Bom Combate”, publicado em 1929 pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, pode-se perceber a grande luta travada em torno da questão do ensino religioso na escola estatal. É a partir daí que o direito do cidadão brasileiro é assegurado em Lei Maior, através de decreto de 30 de abril de 1931 e, posteriormente, na Constituição Federal de 1934, como constava antes da Constituição de Minas Gerais.

Ilustres Constituintes, Sr. Presidente da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, temos, pois, inúmeras razões para, nesse momento, em nome do povo de Minas Gerais e como representante legal do Episcopado Mineiro, solicitar o empenho dessa Assembléia no sentido de assegurar o ensino religioso na nova Carta do Estado de Minas Gerais, fazendo constar a redação do Anteprojeto em substituição ao que está no atual Projeto, uma vez que este último dispositivo não corresponde ao que foi mantido na Constituição Federal, dificulta a regulamentação posterior e sua efetivação na prática e não coaduna com vontade do povo mineiro, que, novamente, se manifesta através de um abaixo-assinado com 14.868 assinaturas.”³⁰⁵

No início da década de 1970, aconteceram, em Minas Gerais, as primeiras discussões sobre a natureza do ensino religioso como disciplina do currículo escolar, ou seja, alguns aspectos epistemológicos e pedagógicos passaram a ser alvo de atenção da parte de educadores, em determinada região do estado. Era, todavia, uma discussão ainda embrionária e se orientava no sentido de se buscar a distinção entre “ensino religioso” como elemento integrante do sistema escolar e “catequese” (ou ensino da religião), na condição de componente próprio da comunidade eclesial.

A imprescindível colaboração do grande educador salesiano, Padre Wolfgang Gruen, no estabelecimento dessa distinção se tornou imprescindível. Sua ideia passou a ser acolhida com simpatia em uma das Delegacias Regionais de Ensino, onde grande número de professoras e professores da rede pública manifestava dificuldades em ministrar os conteúdos no ensino religioso pois os programas eram elaborados pela Igreja Católica, que simplesmente transcrevia os programas da Catequese. Elaborados pelo Departamento de Catequese de Belo

³⁰⁵BRASIL. MINAS GERAIS – Parte I, *Diário do Legislativo*, Quinta-feira, 22 de Junho de 1989. Apud. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Cem anos de ER em Minas Gerais, 1996. (mimeografado).

Horizonte, os programas foram publicados pelo Órgão Oficial do Estado, a partir de 1966 – em plena vigência da 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na qual o ensino religioso é aceito mas “sem ônus para os cofres públicos.”,³⁰⁶ Essas condições ainda vigoravam até a sanção da Lei nº 5.692/71, 2ª LDB, na qual o ensino religioso é incluído em regime obrigatório).³⁰⁷

Concretamente os anos de 1970 foram favoráveis à reflexão sobre os conteúdos e a prática do ensino religioso como disciplina, uma vez que, nessa época, se iniciava a reforma de ensino no Brasil, com a implementação e implantação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 5.692/71. A Constituição Federal trazia o ensino religioso obrigatório nas escolas públicas³⁰⁸, em todos os níveis do ensino, desde as séries iniciais até o segundo grau.

A contribuição sem precedentes do Padre Wolfgang Gruen não ocorre por acaso. Estudioso das teorias e das práticas pedagógicas de educação escolar desde meados dos anos de 1960, Gruen demonstrou grande interesse pelo ensino religioso ministrado nas escolas de Minas Gerais, já que ele mesmo procedia de uma tradição de educadores, sensíveis às questões da educação de crianças, jovens e adultos. Como professor, começou a observar as atitudes dos alunos nas aulas de ensino religioso e, sobretudo, quais assuntos lhes interessavam; que desafios ocorriam ao lhe serem oferecidos esses conteúdos; e que metodologia era empregada pelos professores. Nem sempre os conteúdos e as metodologias adotadas atraíam as crianças e jovens.

A partir disto são iniciadas investigações sobre a linguagem própria para o ensino religioso, sua compatibilidade com os interesses das respectivas idades e contexto social de onde vinham educandos e educandas. Levantou-se na época, a hipótese de que a superação das dificuldades passaria pela mudança da metodologia, a qual implicava na adoção de uma linguagem apropriada, pois se tratava de escolas abertas a todos.

Os fundamentos básicos para esta distinção entre o ensino religioso na escola e a catequese das comunidades eclesiais foram apresentados pelo Padre Gruen, baseando-se na convivência com os educadores, em sua maioria “professoras” das primeiras séries do 1º grau, em escolas mantidas pelo governo do Estado. Estas experiências pioneiras aconteceram no âmbito da Delegacia Regional de Ensino de São João del Rei, em Minas Gerais.

³⁰⁶Os programas para o ensino religioso, em todos os níveis ensino, e outras leis regulamentares da disciplina no Estado foram publicadas no *Diário Oficial do Estado*, Minas Gerais, durante os meses de janeiro e fevereiro de 1966. Cf. BRASIL. MINAS GERAIS – (Diário do Executivo) – Sexta-feira 28 de janeiro de 1966.

³⁰⁷Cf. Anexo B.

³⁰⁸BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1967. Art. 168, inciso IV. Cf. Anexo A.

O apoio da Professora Maria Lygia Rodrigues Leão, delegada regional de ensino daquela Unidade, e da Professora Maria Lucia Hannas, coordenadora da área de Educação e Cultura do mesmo órgão, favoreceu a reflexão e prática sobre a possibilidade de se configurar o ensino religioso como uma disciplina adequada ao ambiente escolar.

O Projeto de Ensino Religioso procedente da Área de Educação e Cultura, coordenada por Maria Lúcia Hannas, manteve um esquema que lhe deu certa condição para a implantação de uma prática pedagógica inovadora. O projeto se compunha da definição da metodologia, do conteúdo e da programação do ensino religioso para 1º e 2º grau do ensino da rede pública. A estruturação do ensino religioso já se dava por meio de áreas de estudo, com fundamentos epistemológicos para tal fim.

O avanço metodológico se deu também pela proposta da interdisciplinaridade, considerada na época como a integração curricular, ou seja, o diálogo do ensino religioso com outras áreas, como Estudos Sociais, Ciências, Matemáticas e as diversas formas de Comunicação e Expressão.

Os objetivos do ensino religioso nos respectivos graus de ensino foram assim definidos:

Objetivo Geral do Ensino Religioso no 1º grau:

Preparar o aluno, através da formação de pré-requisitos, para a liberdade de opção futura, através do conhecimento e respeito ao simbolismo (relacionado à natureza, às coisas, à linguagem).

Objetivo específico:

O aluno deverá ser capaz de “sentir” a vida, celebrá-la e buscar o sentido da mesma.

Justificativas:

A preparação para o simbolismo reveste-se de importância fundamental no ensino religioso pelos seguintes motivos: prepara a criança para a apreciação da vida através da observação, do estudo da natureza, dos fatos, etc., vivenciando e identificando os seus valores.

A preparação para apreciação futura da Bíblia e de gestos simbólicos que existem em todas as religiões vem em momento propício em que a criança está sendo despertada para o simbolismo da palavra para a expressão poética em relação ao que sente pela vida.

Objetivo Geral do Ensino Religioso no 2º grau

Levar o aluno a uma opção de vida com base em ideais, em vista de sua realização pessoal e social.

Objetivo específico:

O aluno deverá ser capaz de fazer uma opção de vida livre e consciente, sem tensões emocionais, endereçada para o bem comum e autoconhecimento.

Justificativas:

A programação das aulas deverá permitir a compreensão do sentido ecumênico, considerando que ecumenismo não se faz apenas pelo reconhecimento do que nos

distingue, mas, também através interpretação do que nos diferencia, com atitudes de respeito e acolhida do outro, pelo que é comum e pelas diferenças. A preparação para o senso do simbolismo nessa fase será, portanto, ecumênica e não confessional. “Incluem: Simbolismo sacramental; Simbolismo das tradições africanas; Simbolismo do espiritismo, etc.”³⁰⁹

Em síntese, nas décadas de 1970 e 1980, em Minas Gerais, houve algumas tentativas de construção de novos fundamentos para o ensino religioso. Na diferença entre reflexão e prática, em relação às décadas anteriores, pode-se constatar a descentralização das ações administrativas na organização e implantação dessa disciplina. As relações de poder, e de saber sobre o ensino religioso – principalmente no que se refere à formação dos professores da área e aos conteúdos ministrados, foram de livre iniciativa das unidades regionais, ou seja, das Delegacias Regionais de Ensino. Houve, portanto, mais liberdade para iniciativas e adaptações às diferentes realidades de um estado de grande extensão territorial.

Quatro décadas atrás a Universidade Federal de Juiz de Fora propôs soluções para eventuais conflitos no ensino religioso

A mudança de fundamentos para o ensino religioso em Minas Gerais não foi tranquila no meio eclesiástico. Ao final de 1970, setores do Episcopado tomaram posições contrárias em relação à nova metodologia proposta e à distinção entre ensino religioso e catequese.³¹⁰

A interferência de setores da Igreja Católica impossibilitou o encaminhamento de importante iniciativa voltada para a superação de parte dos eventuais conflitos presentes ainda hoje na legalização e prática do ensino religioso como componente normal do sistema escolar.

Constata-se, nas publicações em periódicos, atas de Assembléias do Episcopado do Regional Leste II da CNBB, atitudes manifestadas contra um Projeto de Lei para o Ensino Religioso que circulou no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, outros tipos de resistência. Esse impasse foi superado com a primeira visita do Papa João Paulo II ao Brasil, em 1980 que, depois de deparar-se com a discussão, pronunciou, no ano seguinte, um

³⁰⁹21ª DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DEL REI /MG . *Projeto de Ensino Religioso*. Área de Educação e Cultura, [s.d]. (mimeografado).

³¹⁰Padre Wolfgang Gruen apresentou subsídio à reflexão, intitulado “O ‘Ensino Religioso’ na Escola Pública”, publicado pela Universidade Católica de Minas Gerais. Cf. GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola Pública*. Belo Horizonte. UCMG, 1978. Uma análise descritiva desse momento é objeto de pesquisa publicado por: SILVA, Antônio Francisco da, *Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. Belo Horizonte: Segrac, 2007.

importante discurso em Roma, no qual confirmou a distinção entre a catequese da comunidade de fé e o ensino religioso ministrado na escola, além de destacar outros aspectos para a compreensão de ambos.

Eis o trecho do referido discurso:

Educação da Religião e Catequese Ministérios Distintos, mas Complementares
[...] O princípio fundamental, que deve guiar o esforço neste dedicado setor da pastoral, é o da distinção e ao mesmo tempo da complementaridade entre a educação da religião e a catequese.

Nas escolas, de fato, se trabalha pela formação integral do aluno. O ensino da Religião deverá, portanto, caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios de uma estrutura escolar moderna.

[...] O Ensino Religioso, ministrado nas Escolas e a Catequese propriamente dita, dada no âmbito da Paróquia, embora distintos entre si não devem considerar-se separados. Há mesmo entre ele e ela conexão íntima: idêntico, de fato, é o sujeito a que se dirigem os educadores num caso e noutro, isto é, o aluno.

[...] Respeitar a todos, não excluir ninguém, procurar ativamente o diálogo com todos os componentes da comunidade escolar.³¹¹

Registra-se também como iniciativa a proposta realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, através de um Grupo de Trabalho. Sensibilizado pela realidade constatada no ensino religioso das escolas e a riqueza cultural de Minas Gerais sob o aspecto da religiosidade, o grupo envidou esforços na busca de solução para os impasses causados pela ausência de formação de professores e de pesquisadores.

Durante as experiências em São João del Rei, nasceu uma grande esperança de solução da problemática, pois os conflitos revelavam, dia após dia, a ausência de compreensão da natureza da matéria; a necessidade de metodologia adequada e, conseqüentemente, de construção de propostas curriculares acessíveis às faixas etárias. Era preciso dar atenção ao contexto sociocultural dos envolvidos na questão, além de soluções administrativas para a inserção dos profissionais da educação do quadro do magistério público.

O primeiro passo em direção à formação do professor seria a oferta de Cursos de Habilitação Profissional na área. Como segundo passo, o reconhecimento desses profissionais com as mesmas garantias dos demais.

³¹¹IGREJA CATÓLICA. Discurso de João Paulo II. Aos Sacerdotes da Diocese de Roma. *L' Osservatore Romano*. Ano XII – Número 11 (589), 15 mar. 1981.

Nesse sentido surge o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, em nível de Graduação Plena, na Universidade Federal de Juiz de Fora. A cidade de Juiz de Fora é próxima a São João del Rei e esse foi um dos motivos pelos quais essa comunidade se manifestou como primeira interessada; mas principalmente porque o citado curso correspondia às expectativas dos educadores da jurisdição da 21ª Delegacia Regional de Educação³¹², na referida cidade.

Parecia ser esse um caminho aberto para a concretização das novas propostas pedagógicas para o ensino religioso, além de ser pioneiro na trajetória das experiências realizadas em São João del Rei,³¹³ em busca de novos tempos para o ensino religioso em Minas Gerais, sob as orientações do Padre Wolfgang Gruen que muito incentivou e acompanhou com grande interesse a trajetória de sua organização. Em Minas Gerais até 1974, e mesmo em âmbito nacional, não havia notícia de outro projeto que incluísse uma habilitação em ensino religioso para os professores da disciplina através de um Curso de Graduação em Ciências da Religião em nível de Licenciatura Plena. Até então, professores de outros conteúdos exerciam a docência no ensino religioso.

Em Carta do Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Ciências das Religiões da Universidade Federal de Juiz de Fora, dirigida aos Conselheiros do Conselho Federal de Educação, constatamos aspectos das negociações realizadas, criteriosamente, em meio a pareceres não favoráveis e, por outro lado, posições persistentes que pretendiam a continuidade dos esforços pela aprovação da proposta do referido Curso:

1. 5. Uma comissão especial do Conselho Universitário, depois de atenta análise da matéria, particularmente do parecer 2244/74 do CFC, acatando, como não podia deixar de fazer, a discreta recusa de apoiar uma licenciatura, optou pela manutenção do Curso de Ciências das Religiões em nível de bacharelado, parecer este que foi aprovado por unanimidade no plenário (processo 3048/71 fls 72-76). - O C.E.P.E. adaptou o currículo pela resolução 35/75 (fls 85-93), o Conselho Universitário endossou as modificações propostas pelo C.E.P.E. (resolução 41/75 fls 94-96) e, em 1976 foram oferecidas pela primeira vez 10 vagas no vestibular. Assim se fez também em 1977.

1. 6. Foi o parecer 2115/76 sobre bacharelados, da lavra do Conselheiro Newton Sucupira, que nos alertou para um problema: para se poder conferir um diploma registrável no M.E.C., nosso Plano de Curso deveria ser reconhecido pelo C.F.E. Já estávamos preparando um expediente neste sentido, quando fomos tomados de

³¹²O órgão regional de ensino, na década de 1970, em Minas Gerais era designado Delegacia Regional de Ensino, figurando sempre como uma instância descentralizada, em várias regiões geográficas do Estado, como parte da Secretaria de Estado da Educação.

³¹³A autoria do Projeto é atribuída à Professora Maria Lúcia Hannas, com a assessoria do Padre Wolfgang Gruen, Professor da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João del Rei, Minas Gerais.

surpresa pelas dúvidas, manifestadas pelo Magnífico Reitor, a respeito da interpretação do parecer 2244/74 do C.F.E., adotada pelo Conselho Universitário quando aprovou o bacharelado, e pela iminência de não se oferecerem mais vagas para este curso no próximo vestibular.

E assim se configurou a situação em que nos encontramos no momento: para dissipar suas dúvidas, o Magnífico Reitor recorre diretamente ao Egrégio Conselho Federal de Educação, solicitando o reconhecimento do Curso de Ciências das Religiões que vem sendo ministrado em nível de bacharelado (fls 97-99), e nós, paralelamente, vimos oferecer nossas ponderações em apoio ao pedido do Magnífico Reitor através deste memorando.”³¹⁴

Dois questões apresentam a necessidade de se buscar fundamentos na Carta aos Conselheiros, bem como em outros documentos do referido Projeto do Curso de Ciências da Religiões da UFJF – que reunidos dão um grande suporte de natureza epistemológica e estrutural para cursos de formação em ensino religioso no Brasil. A primeira questão tem relação com os Cursos de Ciências da Religião organizados e implantados, nos últimos anos, em todo o Brasil.³¹⁵ A segunda questão trata da Indicação do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno – nº 2/2010, instituída com o objetivo de estudar a oferta e a normatização do ensino religioso nas escolas públicas.³¹⁶

Partindo da hipótese de que a formação geral deve oferecer os fundamentos básicos à formação específica em ensino religioso e o suporte pedagógico para a aplicação dos conhecimentos em sala de aula, verificamos em tais investigações certo desequilíbrio e até mesmo ausência de compreensão da função do bacharelado em Ciências da Religião como um qualificado respaldo para a habilitação em ensino religioso com sua natureza própria. Da forma como são apresentados os conteúdos nos respectivos Cursos, tem-se a impressão de que os profissionais habilitados estão destinados ao exercício da função em Iniciação às Ciências da Religião na Escola, outra disciplina de uma só área de conhecimento, pois a mesma guarda afinidade estreita com o ensino religioso. Trata-se de um estudo necessário a ser investigado e aprofundado em outra pesquisa sobre o assunto, dada a sua importância no momento histórico vivido no Brasil.

³¹⁴UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Carta aos Srs. Conselheiros ao Conselho Federal de Educação - Brasília. Instituto de Ciências Humanas e Letras Departamento de Ciências das Religiões. Juiz de Fora, 15 de Agosto de 1977. (mimeografado).

³¹⁵Um estudo minucioso dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Ensino Religioso ministrados por todo o país nos últimos dez anos resultaram na demonstração em figuras e tabelas, com áreas, subáreas, especialidades e tópicos, utilizados na construção das suas grades curriculares, com preponderância de determinadas áreas, em detrimento da oferta de conhecimentos e práticas que se referem à formação pedagógica específica em Ensino Religioso. Cf. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana*. Tese de Doutorado. Universidad Complutense De Madrid - Facultad de Filosofía - Departamento de Filosofía I (Metafísica y Teoría del Conocimiento), 2005. Vol. II, Figuras 11 e 12 e Tabelas 13, 14 e 15, p. 278; 287; 279; 286; 288.

³¹⁶Cf. Anexo T.

A Comissão Bicameral instituída pela Indicação CNE/CP nº 2/2011, faz alusão à necessidade da elaboração de normas para o ensino religioso no Brasil, depois de reconhecer a omissão do mesmo Conselho em se tratando da ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino religioso, o que seria da competência desse Conselho.

Têm-se notícias de que essa mesma Comissão continuará às atividades previstas pela referida Comissão em busca de definição clara para o ensino religioso no Brasil; e que esta não pode abster-se da necessidade da superação dos conflitos atuais sobre a formação dos profissionais de educação para a referida área, reunindo experiências já realizadas neste sentido.

A Carta do Instituto de Ciências Humanas e Letras Departamento de Ciências das Religiões. Juiz de Fora, traz elementos que levam a ponderações mais aprofundadas nesse assunto, entre aos quais:

2. 3 – Ciência das Religiões. Será desnecessário lembrar que “o estudo descritivo, comparativo e analítico de fenômenos chamados religiosos”, ou seja, a Ciência das Religiões (Religionswissenschaft), como ela tem sido estudada com crescente interesse nas grandes universidades (não confessionais) da Europa e dos EE.UU., constitui um objeto muito válido também para pesquisa nas nossas universidades. Isto já foi reconhecido por dois eminentes Conselheiros deste Egrégio Conselho os professores Newton Sucupira e Benedito de Paula Bittencourt, nos pareceres já citados. Embora nova, pode-se dizer que a Ciência das Religiões já alcançou seu estatuto científico. A publicação trimestral de um “Bulletin Signalétique”, dedicado exclusivamente a “Sciences Religieuses” promovida pelo “Centre National de la Recherche Scientifique” de Paris, comprova isto sobejamente. O número 527, o primeiro deste ano, relata nada menos de 2164 obras e artigos nesta área específica do conhecimento.

[...] No campo da Ciência das Religiões, como em diversos outros, foram estrangeiros que por primeiro dedicaram ao estudo científico da fenomenologia religiosa do povo brasileiro. Julgamos que já chegou a hora de nós mesmos assumirmos esta importante tarefa. Isto urge ainda mais no nosso Estado de M.G., particularmente marcado pela religiosidade do seu povo.

Nem se há de temer que isto provoque conflitos com os diversos grupos religiosos que compõe nossa sociedade, pois é justamente o contrário que se tem constatado. Tampouco se há de temer que um Curso de Ciências das Religiões viole a neutralidade dos órgãos federais frente aos diversos grupos confessionais. Como no caso da sociologia, psicologia, história e outras ciências do homem, a Ciência das Religiões ajuda a compreender e valorizar; jamais ela tomará partido no misterioso aspecto da fé, que ela respeita.

Reconhecemos, sim, que neutralidade axiológica não é mesmo possível, nem na Ciência das Religiões, tampouco em qualquer outra ciência, como foi exposto magistralmente pelo ilustre Conselheiro Newton Sucupira, em sua aula inaugural na Universidade Federal do Pará, em março de 1974 (DOCUMENTA nº 160, março de 1974 pp. 34-44). Daí, porém, não segue de maneira alguma que um pesquisador/professor, com profundas convicções pessoais de fé religiosa, não

possa dar informação e mesmo formação religiosa honesta e benéfica sem fazer proselitismo.³¹⁷

Outros aspectos aparecem, a cada momento, nas discussões sobre as preferências em relação aos bacharelados em Ciências da Religião ou em Teologia. Qual é o mais apropriado para incluir a Habilitação em Ensino Religioso? No Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação circulam vários Projetos ora de Teologia, ora de Ciências da Religião, voltados para a formação de Professores em Ensino Religioso.

Anos atrás, o Projeto de Juiz de Fora, em seu conjunto e na Carta em pauta, já apresentava contribuições para a superação também desta dificuldade de compreensão da natureza da matéria e possíveis ajustes de todas elas para cumprirem o seu papel em um Curso de Ciências da Religião que não tinha em vista descartar nenhuma área de conhecimento. Pelo contrário, todas eram bem-vindas.

2. 4 – Ciência das Religiões e Teologia. Se definirmos Teologia como “um discurso teórico sobre a experiência da fé da comunidade eclesial” (J. B. Libânio, na revista Perspectiva Teológica nº 17, janeiro – junho 1977 p. 28), fica evidente que é algo bem diferente de Ciência das Religiões. Isto, porém não quer dizer que Teologia não tenha nada a ver com Ciência das Religiões, e vice-versa. Entre outros dados, a Ciência das Religiões não pode deixar de ter um conhecimento profundo das principais teologias que incidem sobre a religiosidade do povo em estudo e sobre as lideranças, sejam elas institucionalizadas ou não; não para julgar, mas para observar e entender.

Poderíamos, talvez, qualificar as várias teologias como a parte especial da Ciência das Religiões, ao passo que os aspectos gerais dos fenômenos religiosos constituiriam a parte geral. Esta divisão é sugerida pelo já citado “Bulletin Signalétique”, pois das dez seções da sua classificação dedica a primeira a parte geral da Ciência das Religiões, ao passo que as demais versam sobre as diversas religiões e suas teologias em particular, entre elas o judaísmo e o cristianismo, respectivamente na terceira e quarta seção.

Por isso se vê que é difícil conceber uma Ciência das religiões sem incluir o estudo de uma ou mais teologias. Aliás, convém lembrar aqui que o próprio Conselheiro Newton Sucupira, no já citado parecer 190/68, já admitiu a validade de “curso sobre o de Teologia” a serem ministrados pelo Departamento de Ciências das Religiões (DOCUMENTA nº 82, março de 1968 p. 68).

Pela importância das teologias cristãs na cultura e religiosidade brasileiras, elas são tratadas com mais amplitude no nosso Plano de Curso. Não se trata, pois, de formar teólogos, muito menos pastores, mas cientistas da Religião, capacitados para conhecerem devidamente seu campo. Pelo mesmo motivo abordam-se também as perspectivas Kardecistas, e, em menor detalhe, outras teologias e mundivisões.

³¹⁷UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Carta aos Srs. Conselheiros ao Conselho Federal de Educação - Brasília. Instituto de Ciências Humanas e Letras Departamento de Ciências das Religiões. Juiz de Fora, 15 de Agosto de 1977. (mimeografado).

Para sermos exatos: em nosso Plano de Curso as teologias cristãs ocupam pouco menos de 22% do total de créditos (32 de 147). Esperamos ter esclarecido melhor que, concebido e estruturado como está, nosso curso não tem tonalidade confessional.

No entanto, são de grande valia para aprofundamentos das reflexões nos dias atuais os documentos que compõem todo o esforço da Universidade Federal de Juiz de Fora, entre os quais evidenciamos o Parecer nº 2.244/74³¹⁸, contendo assinatura dos Conselheiros: José Barreto Filho – Presidente; Benedito de Paula Bittencourt – Relator; Vicente Sobrinho Porto; D. Luciano José Cabral Duarte; Lena Castello Branco Ferreira da Costa; Eurides Brito da Silva. O mesmo Parecer não foi favorável ao Curso, demonstrando não entenderem a questão da formação para o ensino religioso.

Em carta dirigida ao Padre Gruen, o Padre Jaime Snoek apresenta os motivos do impedimento do referido Curso da parte da Igreja Católica ao Curso de Ciências da Religião na Universidade Federal de Juiz de Fora.

O Projeto elaborado pelo Grupo de Trabalho da UFJF descreve a natureza das Ciências da Religião e os objetivos do Curso de Ciências da Religião. Desse documento convém destacar:

Entendemos por Ciências da Religião o estudo descritivo, comparativo e analítico das manifestações religiosas nas mais diversas culturas, empreendido de maneira sistemática, com métodos empíricos e racionais.

Não se trata, pois, de ciências normativas, nem de ensino religioso, nem de anúncio de uma fé. É um estudo autônomo de qualquer autoridade confessional, sem finalidade proselitista ou missionária. Respeita todas as religiões, mas a nenhuma privilegia em termos axiológicos. Não se pretende, com isto, atribuir às Ciências da Religião uma neutralidade axiológica basicamente impossível de ser alcançada em qualquer ciência - como foi frisado magistralmente pelo ilustre Conselheiro Newton Sucupira em sua Aula Inaugural da Universidade Federal do Pará, em março de 1974.³¹⁹

Deixa claro o objeto das Ciências da Religião, sem aludir ao objeto do Ensino Religioso como sendo o mesmo das Ciências da Religião que, contando com o suporte dessa grande área não é confundido com ela:

³¹⁸ Cf. Anexo V.

³¹⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – Grupo de Trabalho. Estudos do Grupo de Trabalho sobre o Curso de Ciências da Religião. Juiz de Fora, 1974. (mimeografado).

O fenômeno religioso marca profundamente a vida brasileira, sob as mais diversas formas e em praticamente todos os âmbitos. Está presente na cultura e na política, na literatura, no folclore, na arte popular. Toma formas as mais diversas e não raro conflitantes; sem esquecer os aspectos bastante complexos do que se convencionou chamar a “nova religiosidade”, nas suas formas tantas vezes estranhas, radicais, questionadoras.

Plasmador de cultura, alimento das artes, o fenômeno religioso é igualmente fonte de tensões - em todos os níveis da sociedade: desde os freqüentes conflitos no íntimo da personalidade (neuroses, psicoses) e os lamentáveis, mas ainda não superados confrontos entre as diversas religiões, ou entre linhas diversas dentro do mesmo grupo religioso, até as colisões nem sempre superficiais entre religião e sistemas econômicos e sócio-políticos.

O fato é que o fenômeno religioso se tornando extremamente atuante na sociedade atual: chega a constituir um novo poder, não mais apenas em termos de instituição, mas principalmente em termo de massas.

Assim sendo, a complexa engrenagem da sociedade brasileira não pode mais dispensar a análise científica do “homo religiosus”. Parte desta análise já é realizada, cá e acolá, pelo sociólogo, antropólogo, historiador e, sob um ponto de vista mais próprio, pelo assistente social e orientador educacional. Entretanto, trata-se de enfoques fragmentários. Só um curso específico de Ciências da Religião conseguirá chegar às estruturas básicas do fenômeno religioso no Brasil; sem isto, ficaremos confinados a visões demasiado parciais, quando não distorcidas.³²⁰

E continua, discorrendo especificamente sobre a possibilidade da formação de professores para o ensino religioso, sem descuidar-se da natureza do objeto da disciplina que necessariamente não será o mesmo das Ciências de Religião. Uma das tensões vividas no Brasil no momento está na definição do objeto do ensino religioso como sendo o mesmo das Ciências de Religião, visão esta descartada pelos mentores do primeiro Curso de Ciências da Religião organizado no Brasil.

Principalmente, é tempo de se pensar seriamente na formação de professores de religião, com a possibilidade de ministrarem suas aulas não só numa linha confessional, mas também, como já se advoga e pratica em diversas partes, numa linha religiosa no sentido mais ontológico ou antropológico. Embora o Ensino Religioso Escolar não se identifique com as Ciências da Religião (como a Catequese não se identifica com a Teologia), o Curso de Ciências da Religião seria o lugar privilegiado para a formação e habilitação de tais professores, não é o caso de retomar aqui esta vasta temática que, embora com certo atraso, hoje já se aborda também no Brasil. Mas não será inútil frisar que só um Ensino Religioso Escolar nessa segunda modalidade evitará as numerosas contradições que têm marcado este conteúdo, contemplado no parágrafo único do artigo 7º da Lei 5692/71.³²¹

³²⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – Grupo de Trabalho. Estudos do Grupo de Trabalho sobre o Curso de Ciências da Religião. Juiz de Fora, 1974. (mimeografado)

³²¹ Ibidem.

No mesmo ano dos encaminhamentos e da tramitação do Projeto no Conselho Federal de Educação, a Igreja Católica interveio no processo, que já tinha sido estudado e recebido Parecer do Conselho Federal de Educação. Tal intervenção de setores da hierarquia católica impediu a consolidação do projeto, quer dizer, proibiu o funcionamento do referido curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, como se havia previsto.³²²

Somente em 1976 surge novo esforço para a formação de Professores em Ensino Religioso e de Especialistas de Educação para atuarem na orientação pedagógica nessa disciplina, em Diamantina, através do Serviço de Assistência ao Ensino Religioso (SAER-Di). Trata-se de um Setor que se encontrava sob a responsabilidade da 7ª Delegacia Regional de Educação, com a execução de dois Projetos. O primeiro previa um Curso de Graduação em Ensino Religioso para Supervisores de Ensino. O segundo, um Curso de Graduação em Ensino Religioso para Professores da área. Ambos contariam com o apoio da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação.

Os projetos foram elaborados e discutidos com o Reitor da PUC-MG na época, Dom Serafim Fernandes de Araújo, e submetidos a estudo, aprovação e deliberação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Porém os dois grupos, o dos Especialistas e o dos Professores de Ensino Religioso, frequentaram outra modalidade de Cursos, oferecidos com menor carga horária, em caráter emergencial, pois não se obteve, em tempo hábil, a aprovação de uma graduação em Ensino Religioso, da parte do Conselho de Educação. Não se tratava de Cursos de Ciências da Religião. O único do gênero até então era o da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O MEC não havia encontrado uma forma de contemplar legalmente tais tipos de Cursos, em âmbito nacional. Essa realidade permanece no Brasil até o momento, em meio a muitas discussões e intenções em busca de solução para tal problema. Em âmbito dos estados, apoiados pelo Parecer CNE/CP nº 97/99, algumas soluções foram encontradas, a começar do Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e outros.

No ano de 2003, ou seja, trinta anos depois, o Curso de Graduação em Ciências da Religião, em nível de Licenciatura e Plena, é organizado e promovido em Minas Gerais, com a finalidade de habilitar professores em Ensino Religioso, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Após a conclusão do curso pelas primeiras turmas de alunos, o

³²²Em carta dirigida ao Padre Gruen, o Padre Jaime Snoek apresenta os motivos do impedimento do referido curso. Entre esses motivos, a “*retirada da Igreja do controle sobre os professores da referida disciplina*”.

mesmo foi interrompido por tempo indeterminado, para que sua organização obtivesse uma nova aprovação do Conselho Estadual de Educação, segundo as exigências da reforma do Ensino Superior no Brasil. Assim, percebe-se um grande hiato entre o primeiro e o segundo Curso de Ciências da Religião: o de iniciativa da Universidade Federal de Juiz de Fora na década de 1970; e os existentes trinta anos depois, em Minas Gerais e no Brasil.

O Curso de Ciências da Religião é comprovadamente um dos mais adotados para a formação de professores em ensino religioso, conforme prescreve a legislação atual do Governo do Estado de Minas Gerais³²³. Tem sido apresentado entre os primeiros em uma escala de outros, destinados à formação específica de professores de ensino religioso. A Resolução do Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais mantém outras prioridades, uma vez que continua em vigor a Resolução que antecedeu à Lei nº 15.434/2005, diante do desinteresse da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a operacionalização da referida Lei.

Um novo cenário inicia seu processo de formação, embora em meio a resistências, conflitos e oposições que sempre presidiram as discussões sobre a matéria em todo o Brasil. Esse cenário hoje é desenhado por reflexões sobre a educação como um direito social inalienável num horizonte amplo, envolvendo discussões mundiais sobre o futuro da humanidade.

2. Ensino religioso e formação básica do cidadão

A educação como um direito social é garantida pela Constituição brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Também aparece nessa condição no Plano Nacional de Educação (2001-2010) e com estatuto de direito humano consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, bem como no Pacto Internacional de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais de 1966. Cabe verificar como tem sido, historicamente, a postura do Estado brasileiro no cumprimento de seu dever diante dos desafios da pluralidade e da diversidade.

Parte desses desafios reflete as discussões e os avanços na luta pelo ‘direito à diferença’ que se consolida nos mais diversos campos sociais, inclusive no campo

³²³O art. 5º, item I da Lei nº 15.434 de 05 de fevereiro de 2005, publicada no *Diário Oficial do Estado* de Minas Gerais, 06 jan. 2005, confirma tal prioridade.

educacional. No *Documento Final* proposto na Conferência Nacional de Educação, fica expresso:

Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e também na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas compreendidas como direito ao qual se devem respostas públicas e democráticas.³²⁴

O ‘direito à diferença’ apresenta-se num contexto desafiador de superação das desigualdades e de reconhecimento e respeito à diversidade. E, na realidade, a escola, como espaço educacional, espaço de diálogo, de relações e de construção de saberes, é um local privilegiado, mas não exclusivo, de efetivar a garantia de direitos e da formação básica do cidadão. Na sua função social, nesse aspecto, o *Documento Final* apresenta a educação como:

[...] processo e prática constituída e constituinte das relações sociais mais amplas. Esta concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza para a importância de que tal processo de formação se dê de forma contínua ao longo da vida. Assim, para se concretizar como direito humano inalienável do cidadão, em consonância com o artigo 1º da LDB, a práxis social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, atendendo às diferenciadas demandas, sempre que justificada sua necessidade.³²⁵

No que concerne a seus fins, no espaço escolar, como instituição educativa definida pelas relações sociais que desenvolve, a educação deve buscar sempre o que lhe é específico, a tríade ensino, pesquisa e extensão, não deixando perder de vista o ideal da aprendizagem como direito humano, social e democrático. Nesse aspecto, a escola, como:

[...] lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo

³²⁴BRASIL. Ministério da Educação. *CONAE. Documento Final*. Portal do Mec Brasília, 27 maio 2010, p. 124 Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf >. Acesso em 28 dez. 2011.

³²⁵Ibidem, p. 29.

que nos torna iguais. [...] Diante dessas considerações, torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral.³²⁶

Em termos objetivos, no tocante à educação básica, a legislação vigente que institui as diretrizes curriculares nacionais diz que a educação integral deve ser dotada de qualidade social, ou seja, com padrões adequados de oferta do ensino, perpassando a adequação da infraestrutura, a qualificação adequada dos profissionais da educação e as condições de aprendizagem, que, diante desse quadro educacional, exige: “a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.”³²⁷ É necessário também considerar: “as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.”³²⁸

Nessa perspectiva o ensino religioso, como as demais áreas do conhecimento tem um importante papel na formação básica do cidadão como ser de relações.

Educação, formação humana e contribuições do ensino religioso nessa reflexão

Pode-se definir educação sob várias perspectivas e sob a inspiração de diversos pensadores, mas é importante destacar que só faz sentido falar em educação quando se fala de ser humano, de novas possibilidades de aprendizagem, de oportunidades de construção da

³²⁶BRASIL. Ministério da Educação. *CONAE. Documento Final*. Portal do Mec Brasília, 27 maio 2010, p. 56s. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 28 dez. 2011

³²⁷Cf. Anexo U.

³²⁸Ibidem.

identidade pessoal, caracterizada pela integridade, a autonomia, a responsabilidade, a sensibilidade e a solidariedade.

A identidade do ser humano se manifesta não tanto por suas habilidades profissionais, mas muito mais pela qualidade da sua formação humana. Esse pressuposto encontra ressonância na fala de Maturana, que afirma que os homens e as mulheres “crescem no respeito a si mesmo e aos outros, capazes de aprender qualquer ocupação, porque sua identidade não está no fazer; mas no seu ser humano.”³²⁹

Diante do outro é que se percebe o ser humano como um ser em evolução e como ser de relações. Gonçalves Filho ressalta que: “cada homem é gerador do ser de si no outro e do ser do outro em si, pois cada um só se conhece no encontro com o outro.”³³⁰ E acrescenta, “somos todos iguais enquanto humanidade, sendo diferentes enquanto cada um é uma identidade, uma personalidade, um nome. Tal diferenciação promove a sedução de uns para com os outros, pois cada um é o outro, não um outro. A essa extraordinariedade inesgotável do ser humano chamamos de ‘poiésis’.”³³¹

Em outras palavras, Morin também apresenta a essência desse pensamento quando diz que: “cada indivíduo é uno, singular, irreduzível. Contudo é, ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso”.³³² O autor esclarece que a unidade plural da nossa identidade pessoal consiste na referência aos ancestrais, aos pais e depois a outros dados como: cidade, estado, nação, religião, etc.

O processo de formação da identidade possibilita que o ser humano seja visto como alguém consciente de sua existência, que busca as razões de ser dessa realidade. Isso acontece em meio a um contínuo interrogar sobre si mesmo, sobre a vida e seu significado último nas interrelações estabelecidas consigo mesmo, com seus semelhantes e demais componentes de um mundo que tem origem, que evolui e que transforma, nas mais diversificadas formas e níveis de ser no mundo, e com o Transcendente.

³²⁹MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, UFMG, 1998, p. 31.

³³⁰GONÇALVES FILHO, Tarcizo. *Ensino Religioso e a formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 37.

³³¹ O autor destaca em vários momentos do texto o termo poiésis. Propõe no final do livro um glossário com intuito de facilitar a leitura e compreensão de certos termos técnicos, no qual se inclui a poiésis. Cf. GONÇALVES FILHO, Tarcizo. *Ensino Religioso e a formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 38.

³³²MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, Sulina, 2002, p. 82.

Ressalta-se que essa experiência de busca pelo sentido da vida é algo próprio do ser humano e que o impulsiona à transcendência em busca de plenitude, sem perder sua condição de imanência.³³³ Sung acrescenta que:

O questionamento sobre o sentido das coisas e dos fatos para além do empiricamente mensurável, sobre o que a coisa é “em si”, é uma das características que diferencia a espécie humana das outras espécies vivas. Por isso, a humanidade vem produzindo, há milhares de anos, religiões, filosofias, poesias, artes, etc. Ernest Cassirer nos diz: “É evidente que este mundo [humano] não constitui exceção às regras biológicas que governam a vida de todos os outros organismos. Entretanto, no mundo humano encontramos uma nova característica, que parece ser a marca distintiva da vida humana. O círculo funcional do homem não foi apenas quantitativamente aumentado; sofreu também uma mudança qualitativa. O homem, por assim dizer, descobriu um novo método de adaptar-se ao meio. Entre o sistema receptor e o sistema de reação, que se encontram em todas as espécies animais, encontramos no homem um terceiro elo, que podemos descrever como o sistema simbólico. Esta nova aquisição transforma toda a vida humana. Em confronto com os outros animais, o homem não vive apenas numa realidade mais vasta; vive, por assim dizer, numa nova dimensão da realidade. [...] [O homem] Já não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo.” Isto significa que o ser humano não tem um conhecimento imediato, direto, da realidade, mas todo conhecimento é mediado por sua cultura e por seu mundo simbólico. Nesse sentido, todo conhecimento é ao mesmo tempo uma tradução e reconstrução do mundo que existe fora e dentro de nós.³³⁴

Um dos espaços de construção do conhecimento é a escola, que, inserida no contexto social, reflete suas diferenças e desigualdades. Percebe-se que, em nossa realidade, o sistema dominante deslocou o ser humano para uma esfera secundária, prevalecendo o ter ao invés do ser, ou mesmo onde o mercado não se compatibiliza com a dignidade humana. Por isso, torna-se necessário atuar e resgatar a perspectiva antropológica, na qual o ser humano é visto como totalidade, especialmente em se tratando do ambiente educacional do qual também se esperam mudanças.

Essas mudanças são concebidas como passos para a evolução e para a transformação dessa realidade. Para Morin, o processo de educar não consiste apenas na construção do conhecimento. Ele diz que a educação deve mostrar que “ensinar a viver necessita não só dos

³³³Em outras palavras é o que Wolfgang Gruen denomina religiosidade.

³³⁴SUNG, Jung Mo. Prefácio ao livro PUGLIESI, Márcio. *Mitologia grego-romana: arquétipos dos deuses e heróis*, São Paulo: Masdras, 2003, p. 16.

conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação dessa sapiência para toda vida.”³³⁵

Portanto, valorizar a formação humana, compreendida como o pleno desenvolvimento do educando, por meio de um constante processo de ‘aprender a aprender’ vem sendo a preocupação demonstrada por educadores, alvo também de iniciativas internacionais, principalmente da Organização das Nações Unidas (ONU). A Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada em 10 de dezembro de 1948, no artigo 26, afirma que “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”.³³⁶ A declaração é inspirada fundamentalmente no pensamento de Piaget, quando fala “em formar pessoas capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.”³³⁷

O repensar da educação com enfoque na formação humana é, no dizer de Libanio, o edifício que ostenta “a visibilidade por meio do pensar, do fazer, do conviver, do ser e do discernir ao longo da vida da pessoa. No entanto, ele se sustenta sobre o alicerce profundo e sólido construído nos anos iniciais da formação. É ele que permite acesso a sempre novos andares do saber, do viver, da ação.”³³⁸ Nesse contexto, o ensino religioso, compreendido como ‘parte da formação básica do cidadão’, deverá possibilitar a formação humana, baseada na relação dialógica entre a práxis e a poiésis. Assim contribuirá para a formação integral e a realização completa diante da complexidade da existência.

Compreender que o ser humano não é, a priori, aquilo que está destinado a ser, uma vez que é portador de potencialidades próprias está em contínuo processo de desenvolvimento. Isto ocorre dentro das possibilidades que lhe são oferecidas, em ordem à maturidade pessoal e inserção na comunidade mais próxima até o mundo mais amplo.

Na busca da construção e afirmação de sua própria identidade, pergunta-se pelo significado de sua essência e existência, pelo sentido de sua vida.

³³⁵MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001, p. 47.

³³⁶ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Declaração dos Direitos do Homem, aprovada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_inter.universal.htm>. Acesso em: 22 jul. 2008.

³³⁷PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 14 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998, p.53.

³³⁸LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo, Loyola, 2001, p.15.

Para Sung, “um dos problemas fundamentais que decorre da nossa condição humana é o de dar sentido à vida, sob duas perspectivas: uma é a direção e outra é o significado.”³³⁹

Alves diz algo semelhante, de forma poética:

dizer que a vida faz sentido, que vale a pena viver e morrer, é crer que aqueles valores, objetos do nosso amor e desejo, são poderosos para viver e sobreviver, ainda que, no presente, eles sejam esmagados pela brutalidade: depois da cruz, a ressurreição, depois do incêndio que esturrica os pastos, o renascer milagroso do verde sob a chuva.³⁴⁰

Essa busca constante pelo sentido da vida, seja ele qual for, é designado por Gruen como religiosidade, a qual, no entanto, só tem sentido quando esse ser humano se coloca diante do outro. Na percepção e na relação com o outro, o ser humano busca compreender a si mesmo. Nesse processo de busca e encontro, o redirecionamento e as novas possibilidades de busca é que constituem a complexidade humana. Essa complexidade é individual e ao mesmo tempo social. A educação é uma das chances de consciência das relações complexas e de intervenção nessa realidade.

A educação escolar ocupa, nesse sentido, um papel significativo. Tem presente a trajetória do educando na construção de um projeto de vida que vise a plenitude de sua existência, o que é impossível sem a aquisição de habilidades, hábitos, concepções favoráveis a isso. A escola tem como tarefa capacitar o ser humano para a melhoria da qualidade de sua existência, tendo como pressuposto o desenvolvimento de suas potencialidades naturais, entre as quais a religiosa.

Ao mesmo tempo, a escola se ocupa do cuidado e da preservação do que é universal, normalmente atribuído pela cultura. Assim, deve captar o que se tem a transmitir como valores, como força de transformação social, geradora de seres humanos abertos à renovação de seus princípios, diante de uma sociedade que precisa evoluir constantemente em suas concepções de ser humano e de mundo.

Para garantir que o conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade seja disponibilizado aos educandos, a escola está organizada curricularmente em

³³⁹SUNG, Jun Mo. A religião e o sentido da vida. *Diálogo* – Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, nº 0, out. 1995, p. 41.

³⁴⁰ALVES, Rubem. *Variações sobre a vida e a morte*. São Paulo, Paulinas, 1982, p. 60.

áreas do conhecimento, seguindo as diretrizes nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação.

3. Ensino religioso e contribuições na formação do ser

A educação tem sua razão de ser nos educandos. E as novas diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica destacam que essa razão é “pessoa em formação na sua essência humana”.³⁴¹

O processo de desenvolvimento do ser envolve perguntas e respostas relacionadas ao conhecimento, ao prazer, ao sentido da vida, que tem origem, evolui e se transforma, segundo a concepção de determinadas correntes de pensamento. Ante a possibilidade de ir mais além do que é palpável, exercita a sensibilidade própria de sua condição humana, manifestada pela inquietude que o leva para além de si mesmo.

Uma condição fundamental é que a vida só se tornou possível no interior de comunidades. O organismo humano atua numa ampla escala de atividades, dentro de uma ordem cultural, socialmente determinada. Nossas atividades são impulsionadas por múltiplas necessidades, desde orgânicas até psíquicas. O ser humano é um ser de relações, é agente transformador e não se submete às forças da natureza, mas é capaz de ampliar os limites que ela lhe impõe. Fabricam-se artefatos, mas também criam-se significados: através do conhecimento, indivíduo e comunidade se modificam em níveis cada vez mais complexos.

Nesse intercâmbio de buscas e satisfações, o ser humano vai construindo sua história pessoal, que vai dando sentido à vida e, a partir das experiências, torna-se único. Considera-se que a experiência é algo profundamente humano, da pessoa que a percebe, que passa pela vivência, podendo envolver sentimentos, noções e interpretações. Gruen diz que:

Em nossa vida ocorrem umas tantas situações vividas com especial intensidade e emoção: ser acolhido e valorizado; poder ajudar em momentos de grande necessidade; ser confrontado com intensas alegrias ou dores, como nascimento ou morte, algo de impressionante belo, o impacto de uma comunidade ‘diferente’. São as chamadas ‘vivências’. Pois bem, a vivência refletida e interpretada é que constitui uma experiência. Para podermos elaborar e comunicar nossa experiência, sentimos necessidade de a codificar em palavras, imagens ou gestos; neste sentido,

³⁴¹Cf. Anexo U.

também essa codificação pode ser considerada elemento constitutivo da experiência.³⁴²

Essa necessidade humana de codificar e decodificar faz parte do sistema simbólico pelo qual se representam as coisas do mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação. Portanto, considera-se o ser humano como ser simbólico e que se move num mundo essencialmente simbólico.

Maduro comenta que a partir das experiências vamos elaborando ‘mapas’ da realidade, enriquecendo nossos conhecimentos que nos servirão para olhar e avaliar nosso meio circunstante, compreendendo sua dimensão simbólica e produzindo novos significados. Assim, experiências diferentes nos levam a conhecimentos diferentes; não apenas a tipos de conhecimentos diferentes, mas também a maneiras diferentes e até contrapostas de compreender e explicar as mesmas realidades.³⁴³ Não é possível transferir experiências, mas há possibilidade de colaborarmos para que as pessoas comecem a observar mais o que acontece e assim “interpretar suas vivências, através de um sólido quadro de referências”.³⁴⁴

E, nesse aspecto, o ensino religioso, como área do conhecimento, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e parte da formação básica do cidadão, pode intuir que o objeto do seu conhecimento é o próprio ser humano, sujeito da educação. Diz Figueiredo:

o sujeito começa pelo conhecimento de si mesmo e prossegue com abertura a outras categorias ao redor de si, cada vez mais amplas, como meios sucessivos e relacionados com os demais conhecimentos. Neste sentido, vai da parte ao todo a ordem das coisas, desde o que é mais simples ao que é mais complexo, do que é perceptível no interior e no exterior; porém, além, do mais próximo ao mais distante, o que pode acontecer também na ordem inversa”.³⁴⁵

E acrescenta:

O ensino religioso, além de área de conhecimento, tendo como ferramenta qualificada uma disciplina portadora da matéria que lhe deu origem, ocupa um papel significativo. Faz parte do percurso que tem a escola como lugar privilegiado para a função de *mediadora* do desenvolvimento integral do sujeito, tendo como

³⁴²GRUEN, Wolfgang. Irradiar a Fé Cristã na Sociedade Hoje. *Horizonte: Revista do Núcleo de Estudos em Teologia*. Belo Horizonte, nº 1, jan/jun 1997, p. 27-38.

³⁴³MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 54.

³⁴⁴GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na escola*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 32.

³⁴⁵FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso, uma área de conhecimento no currículo escolar*. Belo Horizonte, 2011, p. 17s. (mimeografado).

pilares o sujeito e o objeto do conhecimento, como duas faces de uma mesma moeda. Trata-se do conhecimento do próprio sujeito, portador de um conjunto de suas potencialidades a serem desenvolvidas, inserido em um mundo de manifestações que suscitam seus anseios de saber sobre as mais diversificadas concepções de ser humano e de mundo, com destaque no mistério da vida como um todo. Nesse todo complexo, a espiritualidade é parte de um processo interativo, imprescindível para novos significados, novos conhecimentos, novas buscas das razões de estar no mundo como ser pessoal e socialmente integrado, integrante e integrador.³⁴⁶

Pressupostos que favorecem o reconhecimento do objeto do ensino religioso

O resgate de experiências significativas no ensino religioso possibilitou pensar a identidade dessa área de conhecimento e ao mesmo tempo tornar conhecido de que, nas origens do curso de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, havia a intenção de formar professores de ensino religioso para atuar nas escolas. Naquele período, já se evidenciava o ensino religioso de cunho antropológico. Os estudos do Grupo de Trabalho afirmavam: “é tempo de se pensar seriamente na formação de professores de religião, com a possibilidade de ministrarem suas aulas não só numa linha confessional, mas também, como já se advoga e pratica em diversas partes, numa linha religiosa no sentido mais ontológico ou antropológico”.³⁴⁷

A prática citada é atribuída às ideias do Padre Wolfgang Gruen, que narra em entrevista realizada em 2002 sua trajetória ao delinear os pressupostos que embasaram o ensino religioso como educação da religiosidade.

[...] Os anos entre 1967 e 69 foram particularmente fecundos nesse sentido. Em fevereiro de 1967, participei de uma quinzena intensiva de atualização para coordenadores diocesanos de catequese: o destaque foi o assessor da primeira semana, Hugo Assmann. Em julho de 1968, no Rio, tivemos o Encontro Nacional de Catequese, superintensivo, preparação para a Semana Internacional de Catequese, em Medellín, no mês seguinte. Pude participar dos dois eventos. Tanto no Encontro como na Semana Internacional, o homem providencial foi, novamente, o Assmann – já naquele tempo, como ainda hoje, sempre quilômetros à nossa frente. Em setembro, foi o Encontro de Professores de Catequética. Em fevereiro de 1969, discretamente, junto com uns 10 colegas, estivemos uma quinzena com Paulo Freire, exilado em Santiago do Chile, sobre Evangelização pelo Método da conscientização, para agentes de catequese na América Latina. Para encerrar a temporada, em junho de 1969, a notável Semana Internacional de

³⁴⁶FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O Ensino Religioso, uma área de conhecimento no currículo escolar. Belo Horizonte, 2011, p. 18s. (mimeografado).

³⁴⁷UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – Grupo de Trabalho. Estudos do Grupo de Trabalho sobre o Curso de Ciências da Religião. Juiz de Fora, 1974. (mimeografado).

Estudo sobre Comunicação e Catequese, em San Antonio, Texas – com 50 pessoas, metade da comunicação, metade da catequese. Foram dois anos e meio fundamentais em minha vida, tanto para a catequese como para o ER. De fato, ao aprofundar a natureza da catequese, percebi claramente que o ER não tinha condição nenhuma de catequizar os alunos; qual seria, então, o seu papel? Era o início consciente da minha mudança de mentalidade a respeito. [...] Mas então, como deveria ser o ER? Era a pergunta que eu me fazia. Aqui entrou em cena um elemento do qual ainda não falei, mas que já estava atuando. Eu recebia com frequência livros e revistas da Alemanha. Havia material muito bom. Em 1968, Hubertus Halbfas publicou sua *Catequética Fundamental* (no sentido estrito, de fundamentos da catequética), de amplos horizontes também para o ER. Pude ler e reler o livro naquele mesmo ano. Recebia também, entre outras, a excelente revista mensal *Katechetische Blätter* (Folhas Catequéticas), para citar só as duas publicações que mais alimentaram minha reflexão. Também na Alemanha tinha estourado o cansaço com o modelo tradicional de aula de religião, e o debate sobre a natureza do ER estava muito vivo. [...] O referencial teórico para descobrir o que o ER é devo-o em boa parte a pensadores alemães. Foi Halbfas que me introduziu a Paul Tillich, autor do livro *Die verlorene Dimension. Not und Hoffnung unserer Zeit*, de 1962 [A dimensão perdida. Necessidade e esperança de nosso tempo]; com sua conceituação de "religiosidade", acabou fornecendo-me o elo de que eu precisava. Repare o *timing*: tudo veio na hora certa e até na ordem certa. A partir daquele achado, outras peças do quebra-cabeça foram-se encaixando com incrível facilidade. Depois do conceito de "religiosidade", creio que a mais importante dessas peças tenha sido a da distinção entre linguagem "de dentro" do grupo que professa a mesma fé, e linguagem "de fora", dos que não pertencem a um mesmo grupo: respectivamente, a linguagem da catequese e a do ER. O assunto foi tratado por U. Hemel em sua tese de doutorado "Teoria da Pedagogia Religiosa", em 1984.³⁴⁸

A Universidade Católica de Minas Gerais publicou, em julho de 1978, o subsídio à reflexão intitulado O “Ensino Religioso” na Escola Pública, de autoria de Gruen³⁴⁹, em que apresenta discussões sobre sua natureza e a proposta de um ensino religioso fundamentado na educação da religiosidade. Gruen destaca que o conceito de religiosidade foi muito importante para a concepção de ensino religioso, que começava a ser gestada, e, seguindo Paul Tillich, diz:

³⁴⁸ Trechos retirados da entrevista com o Professor Padre Wolfgang Gruen, na Inspeção São João Bosco em Belo Horizonte em 13/07/02. A entrevista completa, anexo: Cf. SIQUEIRA, Giseli do Prado. Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) PUC. São Paulo. 2003. Encontram-se também entrevistas realizadas com o mesmo professor nas seguintes pesquisas: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, *O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Pontifícia Salesiana. Roma. SILVA, Antonio Francisco da. *Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais. A legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) PUC. São Paulo.

³⁴⁹ Todo esse contexto é descrito pelo Padre Antonio Francisco da Silva na sua dissertação de Mestrado. Recomenda-se: SILVA, Antonio Francisco da. *Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais. A legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) PUC. São Paulo, capítulo II, p. 57 -69.

Religiosidade é a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa; melhor, está à raiz da vida humana na sua totalidade.³⁵⁰

Anteriormente, o autor havia completado este pensamento, ponderando que: “esta abertura ao sentido radical da existência humana será, por isso mesmo, abertura ao transcendente.”³⁵¹ Gruen demonstra sempre preocupação com aqueles que fizeram opção de negar a existência de Deus, os ateus, que atribuem significado diferente à concepção do Transcendente e do mundo. Assim, Gruen esclarece:

O termo ‘religiosidade’ muitas vezes pode ser adjetivado, por exemplo religiosidade popular, costuma designar manifestações de uma religião, observadas por sociólogos, antropólogos ou psicólogos. Ou então, na linha de Max Scheler (1874-1928) e de Ernst Troeltsch (1865-1923), há quem chame ‘religiosidade’ o elemento comum presente em todas as religiões, a crença em algum Ser Superior. Tal enfoque ‘hagiocêntrico’, porém, não leva em conta as motivações das pessoas; por isso, em geral, seguindo o pensamento de Paul Tillich (1886-1965) e outros, prefere-se hoje algo mais profundo e abrangente, que inclua todos os que vivem de acordo com sua consciência, mesmo que não aceitem nenhum Ser Supremo, nenhuma religião.

O ser humano é histórico, social; por isso, sua religiosidade costuma expressar-se dentro de sistemas formais próprios de seu espaço existencial; constitui-se religião, com seus grupos sociais, símbolos, cultos, preces e ritos, formulações e normas. ‘Costuma’ expressar-se: pois a pessoa pode ser religiosa e não se filiar a nenhuma religião. Da mesma forma, há gente que formalmente se distanciou de sua religião, mas conserva sentimentos, práticas, questionamentos que constituem uma espécie de fundo ativo de sua consciência. É o que foi denominado ‘religião implícita’, por A. Nesti e S. Giannoni, uma sede de sentido que os revezes da vida não conseguiram estancar.

A religiosidade pode também ser chamada fé. Mas em sentido amplo. Para a pessoa de fé em sentido estrito, a caminhada de sua vida tem rumo definido; o que ela busca tem nome certo. Assim, o cristão põe no centro de seu projeto de vida seguir a Jesus, presente na comunidade. A meta é o pleno encontro com o Pai. Aqui, trata-se de ‘Transcendência transcendente’, cultivada em nossa história, mas que supera nossas forças e expectativas humanas. Nesse caso, a religiosidade não é substituída pela fé: é por ela iluminada, explicitada, assumida, corroborada. O grupo social que vive esta atitude-raiz constitui uma comunidade de fé.

Em suma: há uma disponibilidade básica, comum às várias religiões e cosmovisões – a todas as pessoas empenhadas em ser real e profundamente humanas (religiosidade); e uma variável, o sistema de respostas (religiões), com abordagem própria das questões da vida, e com novos questionamentos que essas respostas

³⁵⁰GRUEN, Wolfgang. O Ensino Religioso na Escola Pública. Belo Horizonte. UCMG, 1978. p. 75.

³⁵¹Ibidem, p. 24.

suscitam. Disponibilidade e respostas estão em relação dialética; mas a religiosidade é indispensável para a prática da religião autêntica.³⁵²

Numa reflexão sobre as contribuições de Gruen ao ensino religioso, Figueiredo nos diz que: “esta ‘atitude religiosa’ natural impulsiona o ser humano ao esforço de superação do limite, à ultrapassagem da imanência à transcendência. É a experiência mais intensa que o ser humano pode vivenciar.”³⁵³

Ampliando essa abordagem a mesma autora diz:

A atitude religiosa, portanto, segundo psicólogos, considerada como ‘função psíquica natural’ e, segundo antropólogos, teólogos e sociólogos, como tendência, abertura ao sempre mais, qualidade religiosa da existência, experiência religiosa, até se concretizar numa determinada direção pela religiosidade, não é neutra nem isolada das demais. Depende do ser vivente, pensante, conhecedor, livre, comunicativo, convivente, criativo, cultural, portador de desejos. São dimensões do ser a permitir-lhe uma maior comunhão consigo mesmo, com o outro, com a própria vida, neste caso repleta de sentido, e com o transcendente.³⁵⁴

Cabe aqui ressaltar que Wolfgang Gruen, mineiro de coração, fundamenta-se em Tillich para conceituar religiosidade, e Anísia de Paulo Figueiredo, mineira, busca a compreensão em Dewey, para conceituar atitude religiosa, ou seja, potencialidade a ser desenvolvida a partir de uma sensibilidade natural. Ambos desvinculam “a sensibilidade religiosa natural do ser humano de Religião ou de uma Religião, o que parece ser essencial na compreensão ou reconhecimento do objeto do ensino religioso numa escola pública”.³⁵⁵ Aliás, Figueiredo afirma que Dewey vê a necessidade da emancipação do ‘religioso’ da ‘religião’, ao destacar que: “toda atividade em favor de um objetivo ideal, contra obstáculos e a despeito

³⁵²Verbete: Ensino Religioso. In: PEDROSA, W. M. et. Al. *Novo Dicionário de Catequética*, São Paulo, Paulus, 2003.

³⁵³Figueiredo na sua pesquisa aponta as contribuições de Wolfgang Gruen no Ensino Religioso e busca seus antecessores para expressar o conceito de religiosidade a partir de Dewey, Jung e Tillich. Cf. 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*, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) PUC. São Paulo, p. 204.

³⁵⁴FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica*. 1º SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO E PASTORADO ESCOLAR. São Leopoldo, s/e. 2001, p. 13.

³⁵⁵Idem. *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*, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) PUC. São Paulo, p. 189.

de ameaças de prejuízo pessoal, por causa da certeza de seu valor geral e duradouro, é religiosa em qualidade”³⁵⁶.

E Figueiredo acrescenta:

A liberação dos valores religiosos e a sua não identificação com os Credos e Denominações Religiosas, Ritos e Cultos passa a ser para Dewey condição para o desenvolvimento natural da religiosidade. Desta religiosidade que designa de “religioso” compreendida como uma qualidade da experiência pessoal, pertencente ao conjunto das demais experiências por ele classificadas, como estética, científica, moral, política e outras.

‘A atitude religiosa significa algo que está ligado através da imaginação a uma atitude geral. Esta atitude compreensiva, além do mais, é muito mais ampla do que algo indicado pela moral no sentido visual. A qualidade da atitude é exibida na arte, ciência e boa cidadania. [...] Um poder invisível que controla o nosso destino chama-se força de um ideal. Todas as possibilidades enquanto possibilidades são ideais em caráter. O artista, cientista, cidadão, pai, enquanto são movidos pelo espírito de seus chamados, são controlados pelo invisível. Pois todo esforço para melhor é movido pela fé, no que é possível, não pela adesão ao presente’.

A religiosidade pode ser entendida ainda como qualidade existencial do ser humano, enquanto sujeito do desejo, dos sonhos, das aspirações, das angústias, historicamente condicionado a um mundo espiritual, mais potente e aberto para acolhê-lo na sua fragilidade, do que a um mundo dependente do tempo, do espaço e das circunstâncias, em certos aspectos, impotente diante dos seus questionamentos existenciais.³⁵⁷

Há ainda que se acrescentar que a proposta antropológica de Gruen perpassa o viés pedagógico quando não conta com a fé como ponto de partida ou de chegada: não espera respostas ditadas pela fé; não fala a linguagem de determinada religião. Portanto, há uma linguagem própria a ser empregada.

Gruen destaca as categorias de Baudler para distinguir entre linguagem de “dentro”, quando se trata da linguagem interna do grupo, e linguagem de “fora”, quando se trata da linguagem externa ao grupo, como é a do ensino religioso. Essa linguagem é franca, transparente, que leva ao questionamento, que busca interação, diálogo com todos, abertura ao sempre mais, sem fechar-se no seu grupo religioso, mas também sem traí-lo.³⁵⁸

³⁵⁶Cf. Dewey, John. *A Common Faith*. New Haven. Yale University Press. 1934, p. 3 apud 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*, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) PUC. São Paulo, p. 190.

³⁵⁷Ibidem, p. 191.

³⁵⁸Agradeço ao amigo Gruen que me resumiu em português estas colocações de G. Baudler. ULRICH, Hemel. *Theorie der Religionspädagogie München*, Kaffke, 1984, p. 303-307, com destaque para a nota 259.

A linguagem da religiosidade é uma linguagem adequada ao ambiente escolar, no qual interagem áreas de conhecimento que mantêm um vocabulário próprio, e se interrelacionam em conteúdos, aspectos metodológicos, incluindo recursos materiais, atividades, procedimentos didáticos e processos avaliativos. Uma linguagem rica, que abra espaço para a experiência, que estimule a reflexão sobre a religiosidade e o fenômeno religioso, que favoreça a formação de juízos sinceros diante da veracidade dos fatos; e que possibilite a concepção e vivência dos valores universais. Vale lembrar aqui que o ambiente escolar é enriquecido pela mistura de etnias, pela diversidade de religiões e culturas. Também é marcado por profundas diferenças nos aspectos sociais, econômicos, ideológicos e pelas relações de poder.

Para Gruen, “o Ensino Religioso quer ensinar religiosidade – esta capacidade de ir além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador, libertador”.³⁵⁹ O mesmo autor define a linguagem religiosa como “toda linguagem que exprime tal abertura ao sentido fundamental de sua existência, e ajuda a vivê-la: passa adiante, comunica religiosidade.”³⁶⁰

Portanto, não cabe no ambiente escolar a linguagem da fé de um grupo religioso como única explicação para as questões existenciais, porque os educandos buscam mais, buscam, cada um em seu espaço hermenêutico, o sentido da vida. Isso torna bem claro que o ensino religioso deve estar inserido na realidade e na experiência social do educando, coerente então com suas tradições e culturas. Pergunta-se, então, se os temas abordados por grupos religiosos específicos não podem ser discutidos nas aulas de ensino religioso. A resposta é: sim, mas na linguagem “de fora.” O que torna a linguagem “religiosa” é o ‘jogo lingüístico’ empregado.

Oliveira pondera que, para Wittgenstein, “os jogos de linguagem mostram como a linguagem funciona”, ou seja, [...] “uma palavra tem sentido pela maneira como é usada, isto é, de acordo com a função determinada que exerce num jogo de linguagem.”³⁶¹ Para Ladrière quando Wittgenstein se refere a jogo de linguagem, ele quer dizer que “o sentido de uma

³⁵⁹GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 117.

³⁶⁰Ibidem, p. 152.

³⁶¹OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo, Loyola, 1996, p. 146.

expressão é o conjunto das regras de seu uso.”³⁶² E faz uma analogia: “é fazendo um jogo de linguagem, usando palavras segundo regras, assim como deslocamos peças do tabuleiro de xadrez, que fazemos surgir o sentido.”³⁶³ No caso do ensino religioso, o senso religioso é manifestado pelo jogo linguístico da religiosidade.

A linguagem própria da escola é a da religiosidade, de abertura ao outro, numa perspectiva pluralista, respeitosa, aberta, humilde e capaz de esboçar uma análise crítica do que se reconhece como verdadeiro, do que se aprecia e valoriza. Sendo assim, o objetivo do ensino religioso, segundo Gruen:

É proporcionar ao educando experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar sua ‘religiosidade’ e, desse modo, a encaminhar um projeto de vida. O Ensino Religioso ajudará a vivenciar práticas transformadoras; remover eventuais resistências e obstáculos à fé; compreender diversas expressões religiosas e de ateísmo; valorizar a própria crença e respeitar a dos outros, com especial atenção para os grupos minoritários; sensibilizar o educando para a catequese de sua comunidade religiosa. Na atual selva de ofertas religiosas e pseudo-religiosas, possibilitará ao aluno um referencial básico, que lhe será valioso seja qual for a opção de vida que um dia vier a fazer. É educação em sentido pleno; atende primeiramente aos interesses dos educandos; respeita a função da Escola numa sociedade laica e pluralista, bem como a da respectiva comunidade de fé.³⁶⁴

Mesmo explicitando o conceito de religiosidade, na perspectiva de Gruen, e de atitude religiosa como potencialidade a ser desenvolvida, na perspectiva de Figueiredo, no cotidiano as pessoas associam religiosidade a religião. Há autores que preferem usar o termo espiritualidade ao invés de religiosidade. Comte-Sponville diz que:

Somos seres finitos abertos para o infinito. [...] Seres efêmeros, abertos para a eternidade; seres relativos, abertos para o absoluto. Essa abertura é o próprio espírito. A metafísica consiste em pensá-la; a espiritualidade, em experimentá-la, exercê-la, vivê-la.

É o que distingue a espiritualidade da religião, que é uma das suas formas. Só se pode confundi-las por metonímia ou abuso da linguagem. É como o todo e a parte, o gênero e a espécie. Toda religião pertence, ao menos em parte, à espiritualidade; mas nem toda espiritualidade é necessariamente religiosa. Quer você acredite ou não em Deus, no sobrenatural ou no sagrado, de qualquer modo você se verá confrontado com o infinito, a eternidade, o absoluto – e você mesmo. Para isso, basta a natureza. Para isso, basta a verdade. Nossa própria finitude transitória e

³⁶²LADRIÈRE, Jean. *A articulação do sentido*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo, EDU/EDUSP, 1977, p. 87.

³⁶³Ibidem, p. 192s.

³⁶⁴Verbete: Ensino Religioso In: PEDROSA, W. M. et. Al. *Novo Dicionário de Catequética*, São Paulo, Paulus, 2003.

relativa basta. Não poderíamos de outro modo nos pensar como relativos, nem como efêmeros, nem como finitos.³⁶⁵

Nessa mesma linha de raciocínio, Teixeira, quando discute a dimensão pedagógica da espiritualidade, enfatiza que:

[...] ainda que meio olvidada e descuidada nesse tempo atual, a espiritualidade emerge como um traço necessário e substantivo para a afirmação do humano. Ela diz respeito ao cultivo de uma dimensão fundamental, que trata da interioridade do ser humano, e o seu cultivo resulta na “expansão de vitalidade” e da qualidade da vida. É a espiritualidade que resgata uma concepção mais fecunda do ser humano, em particular sua dimensão de profundidade. [...] A espiritualidade traduz um modo de ser, uma atitude essencial que acompanha o ser humano em cada passo de seu cotidiano. Ela expressa uma energia que é comum a todos, independente de crença religiosa, visibilizando a dimensão de profundidade da própria condição humana.³⁶⁶

Perceber a essência humana, a condição humana, a partir da religiosidade, da espiritualidade, não invalida a busca de compreensão desse ser como ser de relações, num contexto de contínuas mudanças. Frente às mudanças que ocorrem, quando cada um, a sua maneira, busca dar resposta às inquietações, não há possibilidade de excluir os processos educativos, que necessitam, sim, assumir sua responsabilidade e compreender as implicações desse processo no cotidiano da vida.

Para muitos, porém, o cotidiano reflete apenas parte dos problemas sociais. No que diz respeito ao ensino religioso, o problema de fundo não consiste propriamente na afirmação ou na negação da dimensão religiosa do ser humano, mas na compreensão dessa dimensão religiosa que pode vir ou não a ser expressa como convicção religiosa. Novamente, as interpretações trazem certos conflitos no que se refere aos pressupostos da liberdade religiosa, do Estado e do ensino laicos que não autorizam a afirmação da laicidade como dado antropológico ou sociológico.

A religião é um dado social visível e exerce na sociedade funções específicas. Passos afirma que:

Os sujeitos, ainda que não professem explicitamente uma fé religiosa, estão inseridos nessa sociedade e não podem ignorar, desde então, o fato religioso aí

³⁶⁵COMTE-SPONVILLE, André. *O espírito do ateísmo*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 129.

³⁶⁶TEIXEIRA, Faustino. *A dimensão pedagógica da espiritualidade*. Juiz de Fora, 2011, p. 1s. (mimeografado)

presente e atuante. Por outro lado, a declaração da crença ainda aponta para uma maioria em nossa sociedade, mesmo que se trate de heranças religiosas e não de militância eclesial. Ainda que os religiosos confessos constituíssem minorias na sociedade, o fato religioso não seria, certamente, menos importante, não somente por sua simples existência, mas também por sua relevância histórica na formação dos povos e dos valores e por sua relevância política para o conjunto da sociedade. As tradições religiosas são produtoras de referências e de posturas éticas que podem influenciar os destinos de um grupo social, no sentido da convivência mais ou menos pacífica, da sociedade mais ou menos solidária, da busca de valores comuns ou de afirmação de valores sectários.³⁶⁷

Situação semelhante é apresentada na França, onde, há bastante tempo, o Estado não pode intervir no âmbito das convicções individuais, mas pode gerir o debate em torno da delimitação prática do exercício da liberdade religiosa. Hervieu-Léger acrescenta: “ao aceitar ou recusar o princípio dessa mediação estatal, as diferentes famílias espirituais e o conjunto dos grupos e movimentos que reivindicam para si mesmos o benefício da liberdade religiosa demonstrariam, ademais, ao mesmo tempo, sua aceitação ou sua recusa do quadro democrático no interior do qual essa liberdade pode ser invocada.”³⁶⁸

Para exemplificar a contribuição do papel do Estado na mediação de conflitos, que são ao mesmo tempo expressão e resultado da crise da normatividade republicana, desenvolvendo-se como um enriquecimento da laicidade, Hervieu-Léger narra a parábola neocaledoniana que poderia exemplificar as ações que proporcionaram uma solução pacífica em meio ao violento conflito que opunha as comunidades melanesiana e europeia na Nova Caledônia, em 1988, quando se colocou em prática uma nova concepção de laicidade, a da laicidade mediadora. Após a descrição dos fatos a autora analisa quando diz que:

O processo da mediação laica implantado nesse caso consistiu em abrir ao máximo a possibilidade oferta aos atores de expressar sua visão própria do mundo, a fim de restaurar, de religar ou de estabelecer, a partir da diversidade e das contradições que se manifestam entre essas expressões, laços entre todos aqueles que estão envolvidos no conflito. A conciliação dos pontos de vista, que a presidência arbitral do representante da República tinha por função fazer acontecer não se inscreveu na redação de uma moção de síntese mais ou menos frágil. Ela deu-se através de um trabalho de reconstituição do tecido social permitindo que se estabeleçam relações de confiança e de cooperação entre os diferentes protagonistas. Esse trabalho os tornou aptos a produzirem eles mesmos o compromisso concreto que

³⁶⁷PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. In: Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VII, n. 34, abr./maio/jun. 2011, p. 117. Disponível em: <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/category/edicao34/>. Acesso em: 22 jul. 2011.

³⁶⁸HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 230.

demanda a vida das diferentes comunidades.

Os agentes mediadores e, sobretudo, os representantes das grandes famílias espirituais, não interferiram do exterior nas discussões, a título de representação de um ponto de vista ideológico ou de interesses particulares. Eles se envolveram pessoalmente em um processo não definido com antecedência, de produção de um “quadro de valores” que permitisse organizar e orientar a expressão pública das aspirações dos grupos presentes. Um exercício desse tipo poderia ser repetido para tratar de outros problemas nos quais está envolvida a definição mesma dos fundamentos do vínculo social.

[...]Pode-se, em todo caso, considerar que o método utilizado naquela ocasião abriu ao mesmo tempo caminhos para uma renovação possível da prática da laicidade e das práticas de uma cooperação inter-religiosa que poderia tornar-se a base de um “reconhecimento” original da contribuição das várias “famílias espirituais” para a vida pública.³⁶⁹

Hervieu-Léger sugere que essa prática de mediação dos conflitos poderia ser aplicada em outras situações que esteja envolvida a definição mesma dos fundamentos do vínculo social. Quando se pensa no ensino religioso, a sugestão torna-se válida. Essa área do conhecimento é marcada por conflitos como a discussão sobre a permanência ou não dessa disciplina no sistema escolar brasileiro, bem como sobre as diretrizes que a norteiam como área do conhecimento na atual legislação. Vale lembrar que essa discussão ganhou nova ênfase no século XXI, com a tramitação e aprovação do Acordo com a Santa Sé sobre o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, que reacendeu o debate entre defensores da laicidade do Estado e da liberdade religiosa do cidadão. A corrente dos favoráveis posteriormente se dividiu em linhas de pensamento diferenciadas, nas quais a confessionalidade toma novo significado.

Um espaço possível para que essa experiência se concretizasse poderia ser viabilizado pela Comissão Bicameral, criada pelo Conselho Nacional de Educação através do Conselho Pleno, com o objetivo de estudar a oferta e normatização do ensino religioso nas escolas públicas. Na Indicação do CNE/CP 2/2010 há uma breve exposição da situação do ensino religioso no país, e em síntese afirma que: “existe uma clara e profunda anomia jurídica nessa matéria. Como se não bastasse, prevalece, também uma anomia pedagógica, em parte resultante daquela.”³⁷⁰

E nesse contexto vale lembrar a existência de experiências significativas na trajetória do ensino religioso, que podem colaborar como pressupostos na mediação desses conflitos. Lembramos aqui as contribuições mineiras, com reflexões sobre a identidade e a prática desse

³⁶⁹HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 237s.

³⁷⁰Cf. Anexo T.

ensino, culminando numa proposta de formação de professores pela Universidade Federal de Juiz de Fora, na década de 1970, que já apontavam soluções para eventuais conflitos dessa área. Há também uma tentativa de apontar o caminho da discussão epistemológica, com as contribuições de Gruen e Figueiredo evidenciando o objeto do ensino e conseqüentemente dessa área de conhecimento, bem como os princípios apresentados pelo Ministério da Educação nas diretrizes gerais para educação básica, centradas na compreensão da essência do humano como um ser de relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que:

O ensino religioso passou por mudanças ao longo da história da educação brasileira. Foi marcado profundamente pelo traço da Cristandade, como herança da colonização, mas sofreu alterações com a implantação do regime republicano, fundamentado em princípios de liberdade, inclusive da liberdade religiosa.

A compreensão histórica da implantação do regime republicano e a implementação das leis educacionais, as quais contemplam o ensino religioso, traz interpretações diferenciadas quanto ao princípio da liberdade religiosa do cidadão e da laicidade do Estado, criando uma corrente de posições contrárias a sua permanência no sistema escolar. Em contrapartida, estabelece-se uma corrente favorável a essa permanência, liderada por expoentes da Igreja Católica.

O ensino religioso é contemplado nas Constituições Brasileiras. Porém, não se tem uma definição precisa de seu papel. O mesmo ocorre nas duas Primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: 4.024/61 e 5.692/71. O processo de elaboração da última LDB gerou muitos debates sobre o ensino religioso, onde se estabelece claramente o conflito das correntes antagônicas, nascido no novo horizonte de compreensão que se instaura na implantação do regime republicano. Com a publicação da Lei 9.394/96, apenas confirmou-se que essa disciplina traz à tona toda a incompreensão de sua natureza, pois, ao registrar em seu artigo 33 a expressão ‘sem ônus para os cofres públicos,’ demonstra que as pessoas a concebem como ensino religioso confessional.

Nesse período a mobilização nacional demonstrou a insatisfação quanto à legislação em vigor, gerando novas discussões, projetos substitutivos e o posicionamento das áreas de interesse. Com a aprovação da Lei No 9.475/97 que substituiu o artigo 33 e a primeira alteração da LDB, o ensino religioso ganha força e avança ao afirmar que é parte integrante da formação básica do cidadão; e fica assegurado o respeito à diversidade religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.”

Essa alteração reativou a polêmica entre correntes de favoráveis e contrários à permanência do ensino religioso no sistema escolar e gerou a constituição de uma representação de classe, como espaço de discussão pertinente a essa área, o Fórum Nacional

Permanente do Ensino Religioso. Esta instituição publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e apontou diretrizes para essa área do conhecimento, na ausência de uma publicação do Ministério da Educação. Outras iniciativas também promovem a reflexão nacional sobre o ensino religioso no momento e refletem a bifurcação da corrente dos favoráveis a sua permanência no sistema escolar, influenciados pelo acordo celebrado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, com destaque para o seu artigo 11.

Apesar de toda discussão sobre a permanência ou não do ensino religioso no sistema escolar, a prática escolar revela que também não se conseguiu consenso em relação à questão epistemológica que o envolve. É consenso entre os educadores que o ensino religioso tem um papel imprescindível no processo de formação integral dos educandos. No entanto, várias questões permanecem abertas quanto ao seu objeto de estudo e também quais os pressupostos pedagógicos que atenderiam melhor a sua prática em sala de aula. Ao tentar defini-lo, logo aparecem divergências, como decorrência da natureza conceitual do ensino religioso, constituindo vários ‘modelos’ de ensino religioso praticados nas escolas públicas do Brasil.

Uma das possibilidades de tentar superar essas divergências é buscar na indicação do Ministério da Educação, nas diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, centradas na compreensão da essência do humano como um ser de relações, o caminho dessa discussão epistemológica. Outra possibilidade é resgatar as experiências significativas que abrem para novos olhares dos fundamentos epistemológicos, com enfoque na experiência mineira sem precedentes na distinção de ensino religioso de catequese, através da linguagem e metodologia adequada ao ambiente escolar e a formação de professores idealizada há quarenta anos atrás pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Podemos chegar às seguintes conclusões:

A história do ensino religioso é marcada por situações conflituosas no que refere a sua permanência ou não no sistema escolar. A origem desses conflitos radica no âmbito da implantação do regime republicano no Brasil. As concepções filosóficas e jurídicas que fundamentaram a passagem do regime monárquico para republicano não são consensuais. Ao contrário, aliás, gerou diferentes interpretações acerca da compreensão do princípio da laicidade do Estado e da liberdade religiosa do cidadão.

A questão é sempre de novo retomada na elaboração e aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a tornar públicos os argumentos que

sustentam esses discursos conflitivos, evidenciados nas correntes de posições favoráveis e contrárias ao ensino religioso. Essa discussão ganhou nova ênfase no século XXI, quando tramitou e foi aprovado o “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, que reacendeu as argumentações de defensores da laicidade do Estado e da liberdade religiosa do cidadão.

O ensino religioso vem buscando redefinir seu papel na escola. Com as mudanças legais e educacionais, passa a ser reconhecido como área do conhecimento e necessita explicitar seu objeto. A superação de boa parte dos conflitos que circundam o ensino religioso no Brasil se daria através de reflexão mais aprofundada sobre a natureza dessa área do conhecimento que é regulamentada hoje no mesmo patamar das demais áreas do currículo escolar brasileiro, nos termos das resoluções que instituem: diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica e ensino fundamental de nove anos.

Para qualquer esforço em vista da superação de todo e qualquer conflito, pode-se aplicar a concepção de “laicidade mediadora” de Hervieu-Léger, segundo a qual a mediação favorece o diálogo entre as partes interessadas na questão, respeitando os argumentos que cada parte apresenta e somando forças para encaminhar o ensino religioso no Brasil rumo a novos tempos. Já há abertura para isso na proposta da Conferência Nacional de Educação para o ensino religioso, na redação dada para o ensino religioso nas resoluções que instituem as diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica e ensino fundamental de nove anos, no Plano Nacional de Educação e em especial nas ações da Comissão Bicameral.

A experiência realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora há quase quarenta anos constituiu um avanço na reflexão sobre uma área do conhecimento que ainda hoje convive com inúmeros conflitos. Tais experiências podem ser consideradas e aprofundadas como referencial teórico em vista da superação dos atuais impasses que o ensino religioso vem passando no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do Ensino Religioso nas Escolas Públicas*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

ALVES, Rubem. *Variações sobre a vida e a morte*. São Paulo: Paulinas, 1982.

ASSMAN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: Epistemologia e Didática*. Piracicaba: Unimep, 1996.

AZEVEDO, Dom Walmor Oliveira de. Uma decisão para a Câmara. In: Artigo dos Bispos, CNBB. 26 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.catedralsaojose.org.br/catedral2011/reflexao/3055-uma-decisao-para-a-camara.html>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

BAUBÉROT, Jean. Uma laicidade sacralizada? *IHU*: entrevistas. 08 nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=18044>. Acesso em: 20 dez. 2008.

BLANCARTE, Roberto. La laicidad mexicana; retos y perspectivas. In: Colóquios Laicidad y Valores em um Estado Democrático. México, 6 abr. 2000. Disponível em: <<http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYY-qnemo-CYSQWCvthCnoqdy-qlhhyCTWQcgb7>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados – DETAQ. Pastor Pedro Ribeiro. Sessão: 050.3.53 de 26 de mar. de 2009. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/sitaqweb/discursodireto.asp?nuSessao=050.3.53>>. Acesso em: 20 set. 2010

_____. Câmara dos Deputados. Texto de aprovação de acordo do Brasil com a Santa Sé. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/ns/modules/news/article.php?storyid=2073>>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 20 dez. 2010.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em 30 de dez. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 77, de 15 de junho de 1962. O ensino da religião na lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Documenta*, nº 05/06, Rio de Janeiro, jul./ago.1962.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 2.244/74, de 05 de agosto de 1974. Currículo para o Curso de Ciências das Religiões – Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. *Documenta*, nº 165, ano 13. Rio de Janeiro, ago.1974, p. 330-332.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (CONAE). Documento Final*. Brasília, 27 de maio de 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 28 dez. 2011.

_____. Presidência da República. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194620>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. _____. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Lei nº 4.341, de 13 de junho de 1964. Cria o Serviço Nacional de Informações. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=114860&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 15 nov. 2011.

BRESSLER, Sonia; SEMARD, David. *La laïcité*. Rosny: Bréal, 2006.

BUSQUETES, Maria Dolors (org.). *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARON, Lurdes. *Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. 2ª ed. São Leopoldo, Sinodal: IEPG, 1997

CARTA aberta aos membros do Conselho de Governança do movimento ‘Todos pela Educação’. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2011/09/carta-aberta-ao-movimento-todos-pela-educacao>>. Acesso em 28 dez. 2011.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação Brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COMISSÃO DO JOVEM ADVOGADO da OAB/SP. Comentários da Coordenadoria de Direito Educacional. Disponível em: <<http://direitoeducacionaloabsp.blogspot.com/2011/02/ensino-religioso-em-pauta-na-proxima.html>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

COMPÊNDIO Vaticano II. Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1978.

COMTE-SPONVILLE, André. *O espírito do ateísmo*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – Setor Ensino Religioso. *O Ensino Religioso no Comunicado Mensal da CNBB: 1973 a 2008*. Brasília: [s.n.], 2010. (Documentação Ensino Religioso, vol. 3). Disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Boletim Semanal*, Brasília, nº 300, 08 fev. 1996. (Encarte).

_____. *Educação Religiosa nas Escolas*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 1977. (V. 14).

_____. *O Ensino Religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987. (V. 49). Disponível em: <<http://cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>> . Acesso em: 15 nov 2011.

_____. Presidência. Nota sobre o Acordo entre a Santa Sé e o Estado Brasileiro. Brasília DF, 13 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/site/imprensa/sala-de-imprensa/notas-e-declaracoes/1427-nota-da-cnbb-sobre-o-acordo-entre-a-santa-se-e-o-estado-brasileiro>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

CONSELHO DE ENSINO RELIGIOSO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Carta aberta*. Divulgada em 15 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=937>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Tabela de Classificação das Áreas de conhecimento. Disponível em: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/docs/cee-areas_do_conhecimento.pdf>. Acesso em 12 dez. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Parecer 097/99 – Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Aprovado em 06 de abril de 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/>. Acesso em jul. 2010.

_____. Parecer 04/98. Estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Aprovado em 29 de janeiro de 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/>. Acesso em 23 jul. 2008.

COSTA, Adroaldo Mesquita da. *Elaborando a Constituição Brasileira: o ensino religioso facultativo*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. UNICEF. Políticas públicas de qualidade na educação básica. In: LINDINGER, Marília Miranda (coord.). *Todos pela Educação*. [s.l : s.n], 1996. (Série Seminários.)

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo e WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. A Educação nas Constituições Brasileiras. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 9, nº 23, abr. 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. Automatização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 10, jul/dez. 2006.

_____. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, set./dez. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 27, set./dez. 2004.

DEBRAY, Régis. *L'Enseignement du fait religieux dans l'école publique*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : Odile Jacob, 2002, p. 19. Disponível em: <<http://www.olir.it/areetematiche/72/documents/debray.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DEL REI /MG . *Projeto de Ensino Religioso*. Área de Educação e Cultura, [s.d]. (mimeografado).

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

DINES, Alberto. *Acordo por debaixo dos panos*. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=511IMQ009>>. Acesso em: 20 dez. 2009. (Comentário para programa radiofônico em 17 de nov. 2008).

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres/Editora UnB/Unesco Brasil, 2010.

FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. *Depois da religião: o que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei?* Trad. Nícia Adan Bonatti. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. BRASIL – O Ensino Religioso na Escola: de 1500 a 1998. In: BELINQUETE, José. *História da Catequese em Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste*. Coimbra: Gráfica Coimbra, 2010. (V. 2).

_____. Cem anos de ER em Minas Gerais, 1996. (mimeografado).

_____. Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica. 1º SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO E PASTORADO ESCOLAR. São Leopoldo: [s.n.], 2001.

_____. *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia)–Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O Ensino Religioso, uma área de conhecimento no currículo escolar. Belo Horizonte: 2011. (mimeografado).

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O método científico na educação religiosa como área de conhecimento. In: OLIVEIRA, Lílian Blanck; RISKE-koch, Simone; WICKERT, Tarcísio Alfonso (orgs.). *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaço, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008.

_____. *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*, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, Tolerância e Estado Laico. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 60, n.spe1, jul. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009--67252008000500006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 set. 2008.

_____. 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. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2008.

_____. Laicidade ameaçada, democracia desprezada: Acordo Brasil-Vaticano. *Jornal da Ciência*, [S.l.], 29 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=60450>>. Acesso em 29 mar. 2010.

_____. Nas Escolas, não. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, edição 1417, ano 28, nº 45, 8 nov. 1995. Entrevista concedida a Arlete Salvador. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. Rejeitar o Acordo: tarefa cidadã urgente! *Centro Feminista de Estudos e Assessoria*. Brasil e Vaticano o (des) acordo republicano, 2009, p.6s. Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/pdf/brasilevaticano_odesacordorepublicano.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2010.

FONAPER. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do ensino religioso na escola pública*. [S.l : s.n.], [201?]. Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1237>>. Acesso em 28 nov. 2011.

_____. *Carta aos Professores de Ensino Religioso*. [S.l. : s.n.] 15 de out. de 2009. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

_____. *Carta Fonaper 01/2003*. São Paulo: [s.n.], 2003 (mimeografado).

_____. *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. Brasília: [s.n.], 2000. (Caderno 4).

_____. *Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. Brasília: [s.n.], 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro.
GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANCA, Leonel. *Ensino Religioso e Ensino Leigo: aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

GAUCHET, Marcel. *La Religion dans La démocratie*. Paris: Gallimard, 1998.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 18, nº 52, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142004000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 ago. 2008.

_____; CARNEIRO, Sandra de Sá. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, jul/dez. 2006.

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. *Ensino Religioso e a formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONÇALVES, Alexandre. Aprovado o projeto que beneficia todas as religiões. *O Estado de São Paulo*, 28 ago. 2009.

GPERNEWS, Boletim nº 291, ano 7, 02 mar. 2011, disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter.php?id=199>>. Acesso em: 15 dez 2011.

_____, Boletim nº 281, 17 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter.php?id=188>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

GRUEN, Wolfgang. Irradiar a Fé Cristã na Sociedade Hoje. *Horizonte*. Revista do Núcleo de Estudos em Teologia. Belo Horizonte, nº 1, jan/jun 1997.

_____. *O Ensino Religioso na Escola Pública*. Belo Horizonte, Universidade Católica de Minas Gerais, 1976.

_____. *O Ensino Religioso na escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

IANNI, Octávio. *O Colapso do Populismo no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IGREJA CATÓLICA. Discurso de João Paulo II. Aos Sacerdotes da Diocese de Roma.. *L'Osservatore Romano*. Ano XII, – n. 11 (589), 15 mar. 1981.

IHU. A laicidade positiva de Sarkozy. Entrevista com Frédéric Lenoir. 14 set. 2009.

Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=16707>. Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. Sarkozy, a laicidade e a ‘religião civil’. 01 fev. 2008. Disponível em:

<http://www.unisinos.br/ihu/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=1195>. Acesso em: 20 dez. 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Laicidade(s) e República(s): as liberdades face à Religião e ao Estado. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33º, out. 2009, Caxambu. GT 39 Teoria Política. Disponível em:

<<http://sec.adevento.com.br/anpocs/inscricao/resumos/0001/TC0013-1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

LADRIÈRE, Jean. *A articulação do sentido*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: EDU/EDUSP, 1977.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, Danilo Martins. *Educação, Igreja, Ideologia: uma análise das influências da Igreja Católica na elaboração da Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1975, p. 1. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1975.

LOBO, Heloísa Helena de Oliveira; DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil de 1900 a 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, out./dez. 1965.

MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 54.

MARTINS, Ives Gandra. O Acordo Brasil-Santa Sé. JB Online – RJ. 25 de ago. 2009. In “Igreja na Mídia” – CNBB, Quarta -feira, 26 de ago. 2009.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

McLUHAN, Marshall ; FIORE, Quentin. *War and Peace in the Global Village*. Batan, [s.n.], 1968.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A pertinência pedagógica da inclusão do Ensino Religioso no Currículo Escolar. In: GUERREIRO, Silas (org.). *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003.

MOIOLI, Carlos. *Audiência Pública discute Ensino Religioso no Rio*. Assessoria de Imprensa da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Disponível em <pascombrasil@googlegroups.com>. Acesso em 17 jun. 2011.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETES, Maria (org.). *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina.. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª ed. São Paulo, Cortes; Brasília, UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de; MORI, Geraldo de (orgs.) *Religião e Educação para a cidadania*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Declaração dos Direitos do Homem, aprovada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_inter.universal.htm>. Acesso em: 22 jul. 2008.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidade pedagógicas. In: SENA(org.) *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Ciberteologia*. Revista de Teologia & Cultura, [S.l.]. Ano VII, n. 34, p. 110, abr./maio/jun. 2011. Disponível em:

<<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/category/edicao34/>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

PEDROSA, W. M. et. al. *Novo Dicionário de Catequética*. São Paulo: Paulus, 2003.

PENA-RUIZ, Henri. A laicidade como princípio fundamental da liberdade espiritual e da igualdade. Conferência proferida em Madrid, 18 nov. 2000. Trad. Ricardo Alves. Disponível em: <<http://www.geocities.com/capitolhill/senate/4801/program/Pena-Ruiz-1.html?200923>>. Acesso em 23 abr. 2009.

_____. Principes fondateurs et définition de laïcité. *República e Laicidade*: associação cívica, p. 1, 06 set. 2004. Disponível em: <<http://www.communautarisme.net/>>. Acesso em: 08 abr. 2008.

_____. *Qu'est-ce que La laïcité?* Paris: Gallimard, 2003.

PESSOA, Maurício. Escola e Desemprego. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 05 jan. 1998. Caderno de Economia, p. 7.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 14^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se inter cruzam. 4^a ed. São Paulo, Cortez, 2000.

PONDÉ, Luiz Felipe. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (org.) *A(s) ciência(s) da religião no Brasil*: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

POZZER, Adecir, et al. (orgs.) *Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil*: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Gênese do pensamento único em educação*: franciscanos e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação*: trajetória, limites e perspectivas. 6^a ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCAMPINI, Padre José. *A liberdade religiosa nas constituições brasileiras*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se inter cruzam. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Antônio Francisco da. *Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais*: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen. Belo Horizonte: Segrac, 2007.

SILVA, Eurides Brito (org.). *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Porque somos seres humanos nos revelamos com saber e saberes: um olhar de matriz africana no jeito de conhecer. In: OLIVEIRA, Lílian Blanck de Oliveira, RISKE-koch, Simone, WICKERT, Tarcísio Alfonso (orgs.). *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaço, lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008.

SILVA, Tomaz T. Teoria Cultural e educação: um vocábulo crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOARES, Afonso Maria Ligório. *Religião & Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Brito. *Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96*. 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

SUNG, Jun Mo. A religião e o sentido da vida. *Diálogo*. Revista de Ensino Religioso, São Paulo, nº 0, out. 1995.

_____. Prefácio. In: PUGLIESI, Márcio. *Mitologia grego-romana: arquétipos dos deuses e heróis*. São Paulo: Masdras, 2003.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (org.) *Ensino Religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. *A dimensão pedagógica da espiritualidade*. Juiz de Fora, 2011. (mimeografado).

_____. Apresentação. In HERVIEU-LÉGER. Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008

ULHÔA, Raquel. Acordo com Vaticano sob contestação. 28 ago. 2009. Disponível em: <www.nepp-dh.ufrj.br/ole/comentario3.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Carta aos Srs. Conselheiros ao Conselho Federal de Educação - Brasília. Instituto de Ciências Humanas e Letras Departamento de Ciências das Religiões. Juiz de Fora, 15 de Agosto de 1977. (mimeografado).

_____. Grupo de Trabalho. Estudos do Grupo de Trabalho sobre o Curso de Ciências da Religião. Juiz de Fora, 1974. (mimeografado).

VELOSO, Dom Eurico dos Santos. Carta dirigida ao Sr. Dom Lorenzo Baldisseri, Núncio Apostólico, Juiz de Fora, 10 de dezembro de 2008.

WAGNER, Raul. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. *Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do Ensino Público na França. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n° 27, set./dez. 2004.

ZIMMERMANN, Padre Roque. Uma grande mudança no Ensino Religioso - relato da tramitação e do substitutivo aprovado. *Diálogo - Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, ano II, n. 8, out. 1997.

ANEXO A – DISPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NAS CONSTITUIÇÕES DO BRASIL

1. “CONSTITUIÇÃO DO IMPERADOR” – 1824³⁷¹

[...] Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.

[...] Art. 179. [...] V. Ninguém pôde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica.

2. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL – 1891³⁷²

[...] Art. 72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade [...]

§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

§ 4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.

§ 6º *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.* [grifo nosso]

§ 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados.

3. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL – 1934³⁷³

Art. 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

³⁷¹ BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Imperio do Brazil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

³⁷² BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

³⁷³ BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

4. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL – 1937³⁷⁴

Art. 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.

5. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL – 1946³⁷⁵

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.

6. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1967³⁷⁶

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...] § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...] IV – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

7. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1 – 1969³⁷⁷

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

[...] § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...] V - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

8. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988³⁷⁸

Art. 210. [...] § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

³⁷⁴ BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

³⁷⁵ BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

³⁷⁶ BRASIL. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

³⁷⁷ BRASIL. Constituição (1969). *Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

³⁷⁸ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

ANEXO B – O ENSINO RELIGIOSO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

1. LEI Nº 4.024 DE 1961³⁷⁹

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

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

2. LEI Nº 5.692 DE 1971³⁸⁰

Art. 7º [...] Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

3. LEI Nº 9.394, SANCIONADA EM 20 DE DEZEMBRO DE 1996³⁸¹

Capítulo II [...] Seção III - Do Ensino Fundamental

[...] Art. 33º. 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 as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

4. LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997³⁸²

³⁷⁹ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 jan. 2010.

³⁸⁰ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 jan. 2010.

³⁸¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010. Também se encontra em Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996, Seção 1, p. 5. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=289>>

³⁸² Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 12 jan. 2010.

Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 33 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.

§ 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.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO [Presidente]

Paulo Renato Souza [Ministro da Educação]

ANEXO C – PRIMEIROS ATOS DO REGIME REPUBLICANO

DECRETO Nº 119-A, DE 7 DE JANEIRO DE 1890³⁸³

Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de culto, extingue o padroado, e estabelece outras providências.

O Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, decreta:

Art. 1º É prohibido à autoridade federal, assim como à dos Estados Federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, a crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tambem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade juridica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes à propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o domínio de seus haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto.

Art. 6º O Governo Federal continua a prover à cõgrua, sustentação dos actuaes serventuários do culto catholico e subvencionará por um anno as cadeiras dos seminários ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrario.

Sala de sessões do Governo Provisorio, 7 de janeiro de 1890, 2º da Republica.

Manoel Deodoro da Fonseca. Aristides da Silveira Lobo. Ruy Barbosa. Benjamim Constant. Botelho de Magalhães. Eduardo Wandenkolk. M. Ferraz de Campos Salles. Demetrio Nunes Ribeiro. Q. Bocayuva.

³⁸³ BRASIL. *Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890*. Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado, e estabelece outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm>. Acesso em: 30 out. 2011.

ANEXO D – O ENSINO RELIGIOSO ADMITIDO NO REGIME REPUBLICANO

DECRETO Nº 19.941, DE 30 DE ABRIL DE 1931³⁸⁴

Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal.

O chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil

DECRETA:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

³⁸⁴ BRASIL. *Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931*. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=41530&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 30 out. 2011. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 jan. 2012.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civís e religiosas, afim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saude Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

GETULIO VARGAS.

Francisco Campos.

ANEXO E – A EDUCAÇÃO RELIGIOSA CATÓLICA NO CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO

LIVRO III – DO MÚNUS DE ENSINAR DA IGREJA³⁸⁵

TÍTULO III – DA EDUCAÇÃO CATÓLICA

CAPÍTULO I – DAS ESCOLAS

[...]

CÂN. 804 § 1. Está sujeita à autoridade da Igreja a formação e educação religiosa católica que se ministra em quaisquer escolas, ou que se promove pelos diversos meios de comunicação social; compete à Conferência dos Bispos traçar normas gerais nesse campo de ação, e ao Bispo diocesano compete organizá-lo e supervisioná-lo.

§ 2. O Ordinário local seja cuidadoso para que os indicados como professores para a formação religiosa nas escolas, mesmo não-católicas, se distingam pela retidão de doutrina, pelo testemunho de vida cristã e pela capacidade pedagógica.

³⁸⁵SANTA SÉ. Código do Direito Canônico (1983). *Código do Direito Canônico*. Disponível em: <http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/CodigodeDireitoCanonico.pdf>. Acesso em 30 dez. 2011.

**ANEXO F – ACORDO ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A
SANTA SÉ**

**ACORDO ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A SANTA SÉ
RELATIVO AO ESTATUTO JURÍDICO DA IGREJA CATÓLICA NO BRASIL³⁸⁶**

A República Federativa do Brasil
e
A Santa Sé
(doravante denominadas Altas Partes Contratantes),

Considerando que a Santa Sé é a suprema autoridade da Igreja Católica, regida pelo Direito Canônico;

Considerando as relações históricas entre a Igreja Católica e o Brasil e suas respectivas responsabilidades a serviço da sociedade e do bem integral da pessoa humana;

Afirmando que as Altas Partes Contratantes são, cada uma na própria ordem, autônomas, independentes e soberanas e cooperam para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e fraterna;

Baseando-se, a Santa Sé, nos documentos do Concílio Vaticano II e no Código de Direito Canônico, e a República Federativa do Brasil, no seu ordenamento jurídico;

Reafirmando a adesão ao princípio, internacionalmente reconhecido, de liberdade religiosa;

Reconhecendo que a Constituição brasileira garante o livre exercício dos cultos religiosos;

Animados da intenção de fortalecer e incentivar as mútuas relações já existentes;
Convieram no seguinte:

Art. 1º As Altas Partes Contratantes continuarão a ser representadas, em suas relações diplomáticas, por um Núncio Apostólico acreditado junto à República Federativa do Brasil e por um Embaixador(a) do Brasil acreditado(a) junto à Santa Sé, com as imunidades e garantias asseguradas pela Convenção de Viena sobre Relações Diplomáticas, de 18 de abril de 1961, e demais regras internacionais.

Art. 2º A República Federativa do Brasil, com fundamento no direito de liberdade religiosa, reconhece à Igreja Católica o direito de desempenhar a sua missão apostólica, garantindo o exercício público de suas atividades, observado o ordenamento jurídico brasileiro.

Art. 3º A República Federativa do Brasil reafirma a personalidade jurídica da Igreja Católica e de todas as Instituições Eclesiásticas que possuem tal personalidade em conformidade com o direito canônico, desde que não contrarie o sistema constitucional e as leis brasileiras, tais como Conferência Episcopal, Províncias Eclesiásticas, Arquidioceses, Dioceses, Prelazias Territoriais ou Pessoais, Vicariatos e Prefeituras Apostólicas, Administrações Apostólicas, Administrações Apostólicas Pessoais, Missões *Sui Iuris*,

³⁸⁶BRASIL. *Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 12 fev. 2010, Seção 1, p. 6s. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=12/02/2010>> Acesso em 28 dez. 2011.

Ordinariado Militar e Ordinariados para os Fiéis de Outros Ritos, Paróquias, Institutos de Vida Consagrada e Sociedades de Vida Apostólica.

§ 1º. A Igreja Católica pode livremente criar, modificar ou extinguir todas as Instituições Eclesiásticas mencionadas no *caput* deste artigo.

§ 2º. A personalidade jurídica das Instituições Eclesiásticas será reconhecida pela República Federativa do Brasil mediante a inscrição no respectivo registro do ato de criação, nos termos da legislação brasileira, vedado ao poder público negar-lhes reconhecimento ou registro do ato de criação, devendo também ser averbadas todas as alterações por que passar o ato.

Art. 4º A Santa Sé declara que nenhuma circunscrição eclesiástica do Brasil dependerá de Bispo cuja sede esteja fixada em território estrangeiro.

Art. 5º As pessoas jurídicas eclesiásticas, reconhecidas nos termos do Artigo 3º, que, além de fins religiosos, persigam fins de assistência e solidariedade social, desenvolverão a própria atividade e gozarão de todos os direitos, imunidades, isenções e benefícios atribuídos às entidades com fins de natureza semelhante previstos no ordenamento jurídico brasileiro, desde que observados os requisitos e obrigações exigidos pela legislação brasileira.

Art. 6º As Altas Partes reconhecem que o patrimônio histórico, artístico e cultural da Igreja Católica, assim como os documentos custodiados nos seus arquivos e bibliotecas, constituem parte relevante do patrimônio cultural brasileiro, e continuarão a cooperar para salvaguardar, valorizar e promover a fruição dos bens, móveis e imóveis, de propriedade da Igreja Católica ou de outras pessoas jurídicas eclesiásticas, que sejam considerados pelo Brasil como parte de seu patrimônio cultural e artístico.

§ 1º. A República Federativa do Brasil, em atenção ao princípio da cooperação, reconhece que a finalidade própria dos bens eclesiásticos mencionados no *caput* deste artigo deve ser salvaguardada pelo ordenamento jurídico brasileiro, sem prejuízo de outras finalidades que possam surgir da sua natureza cultural.

§ 2º. A Igreja Católica, ciente do valor do seu patrimônio cultural, compromete-se a facilitar o acesso a ele para todos os que o queiram conhecer e estudar, salvaguardadas as suas finalidades religiosas e as exigências de sua proteção e da tutela dos arquivos.

Art. 7º A República Federativa do Brasil assegura, nos termos do seu ordenamento jurídico, as medidas necessárias para garantir a proteção dos lugares de culto da Igreja Católica e de suas liturgias, símbolos, imagens e objetos cultuais, contra toda forma de violação, desrespeito e uso ilegítimo.

§ 1º. Nenhum edifício, dependência ou objeto afeto ao culto católico, observada a função social da propriedade e a legislação, pode ser demolido, ocupado, transportado, sujeito a obras ou destinado pelo Estado e entidades públicas a outro fim, salvo por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, nos termos da Constituição brasileira.

Art. 8º A Igreja Católica, em vista do bem comum da sociedade brasileira, especialmente dos cidadãos mais necessitados, compromete-se, observadas as exigências da lei, a dar assistência espiritual aos fiéis internados em estabelecimentos de saúde, de assistência social, de educação ou similar, ou detidos em estabelecimento prisional ou similar, observadas as normas de cada estabelecimento, e que, por essa razão, estejam impedidos de exercer em condições normais a prática religiosa e a requeiram. A República Federativa do Brasil garante à Igreja Católica o direito de exercer este serviço, inerente à sua própria missão.

Art. 9º O reconhecimento recíproco de títulos e qualificações em nível de Graduação e Pós-Graduação estará sujeito, respectivamente, às exigências dos ordenamentos jurídicos brasileiro e da Santa Sé.

Art. 10. A Igreja Católica, em atenção ao princípio de cooperação com o Estado, continuará a colocar suas instituições de ensino, em todos os níveis, a serviço da sociedade, em conformidade com seus fins e com as exigências do ordenamento jurídico brasileiro.

§ 1º. A República Federativa do Brasil reconhece à Igreja Católica o direito de constituir e administrar Seminários e outros Institutos eclesiásticos de formação e cultura.

§ 2º. O reconhecimento dos efeitos civis dos estudos, graus e títulos obtidos nos Seminários e Institutos antes mencionados é regulado pelo ordenamento jurídico brasileiro, em condição de paridade com estudos de idêntica natureza.

Art. 11. A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Art. 12. O casamento celebrado em conformidade com as leis canônicas, que atender também às exigências estabelecidas pelo direito brasileiro para contrair o casamento, produz os efeitos civis, desde que registrado no registro próprio, produzindo efeitos a partir da data de sua celebração.

§ 1º. A homologação das sentenças eclesiásticas em matéria matrimonial, confirmadas pelo órgão de controle superior da Santa Sé, será efetuada nos termos da legislação brasileira sobre homologação de sentenças estrangeiras.

Art. 13. É garantido o segredo do ofício sacerdotal, especialmente o da confissão sacramental.

Art. 14. A República Federativa do Brasil declara o seu empenho na destinação de espaços a fins religiosos, que deverão ser previstos nos instrumentos de planejamento urbano a serem estabelecidos no respectivo Plano Diretor.

Art. 15. Às pessoas jurídicas eclesiásticas, assim como ao patrimônio, renda e serviços relacionados com as suas finalidades essenciais, é reconhecida a garantia de imunidade tributária referente aos impostos, em conformidade com a Constituição brasileira.

§ 1º. Para fins tributários, as pessoas jurídicas da Igreja Católica que exerçam atividade social e educacional sem finalidade lucrativa receberão o mesmo tratamento e benefícios outorgados às entidades filantrópicas reconhecidas pelo ordenamento jurídico brasileiro, inclusive, em termos de requisitos e obrigações exigidos para fins de imunidade e isenção.

Art. 16. Dado o caráter peculiar religioso e beneficente da Igreja Católica e de suas instituições:

I - O vínculo entre os ministros ordenados ou fiéis consagrados mediante votos e as Dioceses ou Institutos Religiosos e equiparados é de caráter religioso e portanto, observado o disposto na legislação trabalhista brasileira, não gera, por si mesmo, vínculo empregatício, a não ser que seja provado o desvirtuamento da instituição eclesiástica.

II - As tarefas de índole apostólica, pastoral, litúrgica, catequética, assistencial, de promoção humana e semelhantes poderão ser realizadas a título voluntário, observado o disposto na legislação trabalhista brasileira.

Art. 17. Os Bispos, no exercício de seu ministério pastoral, poderão convidar sacerdotes, membros de institutos religiosos e leigos, que não tenham nacionalidade brasileira, para servir no território de suas dioceses, e pedir às autoridades brasileiras, em nome deles, a concessão do visto para exercer atividade pastoral no Brasil. ordenamento jurídico brasileiro, poderá ser concedido o visto permanente ou temporário, conforme o caso, pelos motivos acima expostos.

Art. 18. O presente acordo poderá ser complementado por ajustes concluídos entre as Altas Partes Contratantes.

§ 1º. Órgãos do Governo brasileiro, no âmbito de suas respectivas competências e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, devidamente autorizada pela Santa Sé, poderão celebrar convênio sobre matérias específicas, para implementação do presente Acordo.

Art.19. Quaisquer divergências na aplicação ou interpretação do presente acordo serão resolvidas por negociações diplomáticas diretas.

Art. 20. O presente acordo entrará em vigor na data da troca dos instrumentos de ratificação, ressalvadas as situações jurídicas existentes e constituídas ao abrigo do Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890 e do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé sobre Assistência Religiosa às Forças Armadas, de 23 de outubro de 1989.

Feito na Cidade do Vaticano, aos 13 dias do mês de novembro do ano de 2008, em dois originais, nos idiomas português e italiano, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

PELA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Celso Amorim

Ministro das Relações Exteriores

PELA SANTA SÉ

Dominique Mamberti

Secretário para Relações com os Estados

ANEXO G – DECRETO Nº 7.107, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2010**DECRETO Nº 7.107, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2010³⁸⁷**

Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé celebraram, na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008, um Acordo relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou esse Acordo por meio do Decreto Legislativo nº 698, de 7 de outubro de 2009;

Considerando que o Acordo entrou em vigor internacional em 10 de dezembro de 2009, nos termos de seu Artigo 20;

DECRETA:

Art. 1º O Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de fevereiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Celso Luiz Nunes Amorim

³⁸⁷ BRASIL. *Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 12 fev. 2010, Seção 1, p. 6s. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=12/02/2010>>. Acesso em 28 dez. 2011.

ANEXO H – DECRETO LEGISLATIVO Nº 698, DE 2009**SENADO FEDERAL**

Faço saber que o Congresso Nacional aprovou, e eu, José Sarney, Presidente do Senado Federal, nos termos do parágrafo único do art. 52 do Regimento Comum e do inciso XXVIII do art. 48 do Regimento Interno do Senado Federal, promulgo o seguinte

DECRETO LEGISLATIVO Nº 698, DE 2009³⁸⁸

Aprova o texto do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica aprovado o texto do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

Parágrafo único. Ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo, bem como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do inciso I do art. 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 2º Este Decreto Legislativo entra em vigor na data de sua publicação.

Senado Federal, em 7 de outubro de 2009.

SENADOR JOSÉ SARNEY
Presidente do Senado Federal

³⁸⁸BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo nº 698. Aprova o texto do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 08 out. 2009, Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=08/10/2009>> Acesso em: 28 dez. 2011.

ANEXO I – CARTILHA SOBRE O ACORDO

PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE OS ASPECTOS MAIS DELICADOS E IMPORTANTES DO ACORDO³⁸⁹

1. Por que um “Acordo” entre a Santa Sé e o Estado Brasileiro?

O Acordo responde principalmente a uma exigência da Igreja de certeza jurídica: isto é, recolher, dentro de um único texto legislativo, o estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil; este texto, ademais, tem a força jurídica de um tratado internacional, sendo estipulado entre duas entidades soberanas de direito internacional: o Estado brasileiro e a Santa Sé.

É importante destacar que a Santa Sé celebra frequentemente estes tipos de Acordos com Nações do mundo inteiro, inclusive com Países muçulmanos ou de radicada tradição ‘não confessional’. Nos últimos anos, depois do Concílio Vaticano II, a atividade pactícia bilateral da Santa Sé foi intensíssima, e foram assinados mais de cem Acordos internacionais, particularmente com Países do antigo ‘bloco’ soviético, mas também com várias Nações africanas, do Oriente Médio, asiáticas, latino-americanas e europeias.

2. Por que o Acordo com o Brasil não foi chamado de “Concordata”?

A “Concordata” é um *tipo específico* de Acordo. A primeira Concordata, oficialmente denominada assim, foi em 1122 (“Concordata de Worms”), com o imperador da Alemanha; a última foi em 2008, poucos meses atrás, com Andorra. Ela constitui a forma mais solene de Acordo bilateral estipulado pela Santa Sé. Regula, em todos os seus aspectos, a situação jurídica da Igreja Católica num Estado determinado, que representa a outra Parte contratante. Para merecer o nome de “Concordata”, portanto, um Acordo precisa contemplar todos os principais *itens*, que dizem respeito ao estatuto jurídico da Igreja e também a regulamentação de todas as assim chamadas “*rex mixtae*”, ou seja, as questões que entram na competência do ordenamento jurídico da Igreja e, ao mesmo tempo, naquele do Estado, como, por exemplo, os efeitos civis do matrimônio canônico e a instrução religiosa nas escolas. Vários destes *itens* estão incluídos no nosso Acordo; outros, como por exemplo, a regulamentação dos feriados religiosos, não estão presentes, por motivos de oportunidade.

Aliás, uma segunda razão, também importante, é que a palavra “Concordata” evoca, na percepção da sociedade, épocas históricas em que nem sempre era corretamente definida a recíproca independência e autonomia entre a Igreja e o Estado, ferindo o princípio da justa e positiva laicidade do Estado, a qual envolve e exige esta recíproca autonomia e, ao mesmo tempo, favorece uma sadia colaboração, no interesse do bem comum da sociedade e de todos os cidadãos. Em suma, o termo “Concordata” pouco sintoniza, segundo alguns, com a linguagem da laicidade, enquanto o termo jurídico “Acordo” diz respeito a um pacto internacional entre entidades soberanas, sem nenhum problema para a laicidade do Estado e do ordenamento jurídico democrático e pluralista. Concluindo, a utilização do termo “Acordo” expressa, sem qualquer ambigüidade, a garantia e o respeito pela laicidade do Estado.

³⁸⁹ NUNCIATURA APOSTÓLICA NO BRASIL. *Subsídio para os senhores Cardeais, Arcebispos e Bispos do Brasil em vista de eventuais entrevistas sobre o conteúdo do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé sobre o estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil*. [mensagem pessoal]. Mensagem enviada por <cnbb@cnbb.org.br> em 13 nov. 2008.

3. A Igreja Católica, através deste “Acordo”, recebeu *privilégios do Estado*? Houve discriminação de outras confissões religiosas?

Não. Não recebeu *privilégio* nenhum, nem houve nenhuma discriminação para com outras confissões religiosas.

A Igreja não buscou, nem recebeu privilégios, porque o Acordo somente confirma, consolida e ‘sistematiza’ o que já estava no ordenamento jurídico brasileiro, embora, em alguns casos, de uma forma não totalmente explícita. Cada artigo do Acordo, diante das atribuições à Igreja Católica aí contempladas, se preocupa em realçar constantemente, ao mesmo tempo, duas exigências fundamentais: o respeito do ordenamento jurídico da Constituição Federal e das leis brasileiras, em todos os âmbitos, e a paridade de tratamento com as outras entidades de idêntica natureza, quer sejam de caráter religioso, filantrópico, de assistência social, de ensino etc, excluindo, assim, qualquer possibilidade de discriminação entre elas.

A Igreja Católica – que representa a comunidade religiosa da grande maioria dos brasileiros, não menos do que 70% da população – promove e defende, no mundo inteiro e em cada Nação, a igualdade e a liberdade religiosa para todos. Não quer privilégios e tampouco concorda com discriminações de qualquer tipo. Outras confissões, no Brasil, poderão seguir o exemplo, tendo, como cidadãos e como grupos, iguais direitos e deveres. Elas poderão concluir convênios com o Estado e pedir a aprovação de medidas, legislativas ou administrativas, que definam, analogamente, o “estatuto jurídico” delas. Apenas não poderão celebrar com o Estado um Acordo internacional, não sendo, como a Santa Sé, sujeitos soberanos de direito internacional e membros da Comunidade internacional. Estas confissões e denominações deverão, ao mesmo tempo, dar garantias de seriedade e confiabilidade, que o Estado, justamente, exige. A Igreja Católica oferece amplamente estas garantias, pela sua história, sua estabilidade, e pela sua impressionante estrutura jurídica: basta pensar no imponente edifício do Direito Canônico, reconhecido no mundo inteiro, consolidado em muitos séculos de história e citado freqüentemente pela jurisprudência, inclusive dos tribunais brasileiros, em todos os níveis.

4. Quais são os pontos mais importantes previstos no Acordo?

São vários. Inicialmente cabe destacar a importância do fato de se ter concluído este Acordo, que o Episcopado brasileiro, justamente pela exigência de certeza jurídica acima ilustrada, esperava há muitos anos (basta pensar que o primeiro projeto remonta a 1953). Muitos no Brasil, inclusive juristas e destacados membros do mundo cultural e acadêmico, estranhavam o fato do Brasil não ter ainda assinado um Acordo de caráter geral com a Santa Sé, contrariamente à maioria dos Países de antiga tradição jurídica internacional.

Eu diria que os pontos principais são os seguintes: primeiramente a reafirmação da personalidade jurídica da Igreja Católica e de suas instituições, a saber, Conferência Episcopal, Dioceses, Paróquias, Institutos Religiosos, etc. (art. 3º). Depois, temos uma boa lista de pontos de grande relevância, que, respondendo à sua pergunta, passo sucintamente a elencar: o reconhecimento da filantropia e de benefícios tributários, no pleno respeito às leis e em condições de paridade com outras entidades civis da mesma natureza (arts. 5º e 15); a colaboração com o Estado no campo cultural, respeitadas as exigências de tutela do patrimônio artístico e cultural da Igreja; o direito, que é também um compromisso a favor da sociedade, de assistência religiosa aos cidadãos internados em estabelecimentos de saúde e similares, ou detidos nos presídios, que, livre e espontaneamente, o requeiram; a importância de assegurar paridade de tratamento às escolas e demais institutos católicos de ensino, em todos os níveis, em conformidade com o ordenamento jurídico e do princípio de efetiva igualdade e liberdade religiosa; o reconhecimento recíproco dos títulos acadêmicos universitários, a ser implementado pelas respectivas Instituições Acadêmicas, da Santa Sé e

do Brasil; o ensino católico, assim como de outras confissões religiosas, nas escolas públicas de ensino fundamental; o reconhecimento dos efeitos civis, não só do casamento religioso, mas também, coerentemente, das sentenças eclesiásticas em matéria matrimonial; a destinação de espaços a fins religiosos nos instrumentos de planejamento urbano; a clara exclusão, nos termos da legislação e da jurisprudência trabalhista brasileira, do vínculo empregatício entre os padres e suas Dioceses e também entre religiosos e religiosas e seus respectivos Institutos; o direito dos Bispos de pedir o visto para os missionários estrangeiros que vierem trabalhar no Brasil; e, enfim, a possibilidade de implementar ulteriormente este Acordo, nos âmbitos específicos em que ele incide, através de convênios a serem celebrados entre a CNBB e os órgãos competentes do Estado brasileiro.

5. O reconhecimento da personalidade jurídica da Igreja Católica e de suas instituições é uma nova prerrogativa atribuída à Igreja Católica?

Não. Desde a proclamação da República e a emanção do famoso Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que extinguiu o “padroado”, a personalidade jurídica da Igreja Católica é um fato incontestável. A partir daí, a doutrina e a jurisprudência nunca tiveram dúvidas sobre a conseqüente atribuição da personalidade jurídica também para as Dioceses. Alguma dúvida de interpretação surgiu, porém, em alguns casos, quanto à personalidade jurídica das Paróquias e demais pessoas jurídicas eclesiásticas, especialmente nos cartórios e nos ambientes bancários. Ao mesmo tempo, todavia, a grande parte da jurisprudência reconhecia ‘de fato’ a personalidade jurídica dessas instituições, inclusive admitindo-as como “partes” nos procedimentos judiciais, tanto civis como penais, tributários e trabalhistas. Uma boa síntese desta situação, com a clara e definitiva conclusão que o reconhecimento da personalidade jurídica da Igreja Católica – e de todas as instituições que possuem tal personalidade segundo o direito canônico – está já na lei, no ordenamento jurídico, na jurisprudência e na legislação do nosso País, se encontra num recente e decisivo Parecer do Consultor-Geral da União, de agosto de 2006, aprovado pelo Advogado Geral da União (Nº. AGU/MP - 16/2005 e respectivo Despacho Nº. 34/2006).

O nosso Acordo, portanto, não fez outra coisa se não consolidar e formalizar, num texto de tamanha envergadura jurídica, a situação já existente, porquanto nem sempre pacificamente aceita ou corretamente interpretada, destacando, ao mesmo tempo, a necessidade do respeito do ordenamento jurídico brasileiro e dos procedimentos previstos no próprio Código Civil (art. 44) para a inscrição das pessoas jurídicas de caráter religioso no respectivo registro civil.

6. O Brasil é um Estado laico. O Acordo, por outro lado, prevê o ensino da religião católica nas escolas públicas de ensino fundamental. Como se conciliariam, a seu juízo, o caráter leigo da República e o ensino confessional nas escolas? Alguns dizem que o ensino confessional nas escolas públicas seria até inconstitucional...

O Artigo em questão é plenamente coerente com quanto previsto pela Constituição Federal, Art. 210, § 1º e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Art. 33. Todas as Constituições que se sucederam no Brasil nas últimas seis décadas, desde a Constituição de 1937, incluem o ensino religioso no currículo escolar do ensino fundamental. O atual Art. 210 da Constituição Federal de 1988 determina: «*O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*». É inegável que o ensino religioso não deve ser entendido como alusivo a uma “religião genérica”, a-confessional, indefinida, já que uma tal ‘religião’ não existe. Seria pura abstração mental, sem correspondência na realidade da vida e da sociedade humana. Ninguém, portanto, teria condições de ministrá-la, a não ser quem quisesse ensinar suas próprias e subjetivas opiniões. Tampouco poderia criá-la e impo-la o Estado, que é democrático e leigo e, enquanto

tal, respeitoso das múltiplas confissões religiosas, com suas diferenças e identidades, sua fé, seu credo, sua doutrina, seus fiéis.

E cada fiel tem, no Brasil, o direito constitucional de receber, se quiser, a educação religiosa conforme a sua fé, nos termos fixados pela Lei e no respeito da liberdade religiosa e de consciência. Esta é a verdadeira e autêntica laicidade. Um ensino genérico, apenas indefinidamente “religioso”, não atingiria esta meta e, principalmente, não cumpriria os ditames da Constituição.

O Estado brasileiro não admite, de forma alguma, concessão de privilégios para nenhuma religião específica, nem discriminações religiosas. Da mesma forma, **o Acordo, também no que diz respeito ao ensino religioso, não privilegia a Igreja Católica, nem discrimina outras confissões. Neste preciso intuito, foi expressamente mencionado, além do “ensino religioso católico”, também o “de outras confissões religiosas”** Podemos chamar este modelo de “ensino religioso pluri-confessional”. Ele encontra um válido exemplo legislativo na Lei sobre ensino religioso adotada no Estado do Rio de Janeiro (Lei n. 3459/2000, de 14 de setembro de 2000). Conforme este modelo, o legislador reconhece, aplicando os princípios constitucionais de liberdade religiosa e de crença (Art. 5º, inciso VI, da Constituição), o direito das famílias (e dos alunos que já completaram os 16 anos de idade) a que lhes seja oferecido, pelo Estado, o ensino religioso correspondente ao credo e à identidade religiosa confessional do estudante e de sua família.

É importante destacar que essa Lei estadual, menos de um ano depois de editada, passou por rigoroso controle de constitucionalidade pelo Tribunal de Justiça do Estado e foi mantida (cf. Representação n. 141/2000, Acórdão de abril de 2001).

Deve-se sublinhar que esse ensino religioso é sim ‘confessional’, mas é, ao mesmo tempo, *pluralista*, enquanto o Estado oferece aos alunos os ensinamentos religiosos próprios, em conformidade com sua identidade de fé, e é perfeitamente *democrático e leigo*, porque só será ministrado aos que, livre e facultativamente, o requeiram. Em nada, portanto, afeta negativamente o espírito de mútua tolerância e respeito entre as diferentes confissões, nem tampouco contraria a irrenunciável laicidade do Estado brasileiro.

A esse propósito, enfim, no que diz respeito ao conceito da verdadeira *laicidade*, seria muito proveitoso refletir sobre as palavras recentemente pronunciadas por Nicolas Sarkozy, Presidente da República da França, Nação que sempre foi, e continua sendo, *maître à penser* e ‘porta-bandeira’ do princípio da laicidade do Estado. Cito: «A laicidade não poderia ser a negação do passado. A laicidade não tem o poder de cortar uma Nação das suas raízes cristãs. Ela tentou fazê-lo. E não deveria tê-lo feito [...], eu acho que uma nação que ignore a herança ética, espiritual e religiosa da sua história comete um crime contra sua cultura [...] que impregna tão profundamente nossa maneira de viver e pensar. Arrancar a raiz é perder o significado, é enfraquecer o cimento da identidade nacional, é tornar ainda mais ásperas as relações sociais, que tanta necessidade têm de símbolos de memória. [...] É por isso que desejo o advento de uma laicidade positiva, ou seja, uma laicidade que, preservando a liberdade de pensamento, a de crer ou não crer, não veja as religiões como um perigo, mas, pelo contrário, como um trunfo. [...] Trata-se de procurar o diálogo com as grandes religiões e ter por princípio facilitar a vida cotidiana das grandes correntes espirituais, ao invés de procurar complicá-las» (Discurso pronunciado em Roma, em 4 de Janeiro de 2008).

7. O reconhecimento dos efeitos civis do casamento religioso foi confirmado pelo artigo 12 do Acordo, nos mesmos termos do atual Código Civil, já bem conhecidos e atuados. Nota-se, porém, no mesmo artigo, parágrafo 2º, uma novidade: fala-se, a saber, de “homologação de sentenças eclesiásticas em matéria matrimonial”. De que se trata?

A Constituição Federal (art. 226, § 2º: «*O casamento religioso tem efeito civil*») e o Código Civil (arts. 1515-1516) reconhecem “efeitos civis” aos casamentos religiosos. É

perfeitamente coerente com essa disciplina normativa que o Estado, a pedido dos legítimos interessados, reconheça também efeitos civis às decisões dos tribunais eclesiásticos em matéria matrimonial, desde que confirmados pelo Órgão de controle superior da Santa Sé e que cumpram os requisitos exigidos pela lei brasileira para a homologação das sentenças estrangeiras.

O processo de homologação (por meio de um juízo de ‘delibação’, restrito ao exame de aspectos formais da decisão, não reabrindo as questões de mérito já resolvidas) de sentenças estrangeiras é um instituto típico do direito internacional, pacificamente reconhecido no Brasil e na grande maioria dos Estados democráticos. Ademais, este tipo de regulamentação está previsto em inúmeros Acordos entre a Santa Sé e Países do mundo inteiro, especialmente os de tradição jurídica de impositação “romanística”, isto é, cujo direito privado descende do direito romano, como é o caso do direito privado vigente no Brasil, consagrado em seu Código Civil. Não há, portanto, obstáculo algum, do ponto de vista jurídico e constitucional, que também no Brasil seja dada atuação, até por razões de simetria com o reconhecimento dos efeitos civis do casamento canônico, à homologação das sentenças eclesiásticas que se pronunciam sobre a validade do mesmo casamento canônico, nos casos concretos submetidos à sua decisão, livremente, pelos esposos, e sob a condição – repita-se – de que tais sentenças apresentem os mesmos requisitos fixados no ordenamento jurídico brasileiro para a homologação das sentenças estrangeiras em matéria matrimonial.

8. Não se reconhece vínculo trabalhista entre os padres e as Dioceses, assim como entre os religiosos e religiosas e seus respectivos Institutos (artigo 16 do Acordo). Esta previsão não fere a legislação trabalhista do País, abrindo espaço para abusos?

O não reconhecimento de vínculo empregatício entre os ministros ordenados e as suas Dioceses e entre os fiéis consagrados e os Institutos Religiosos a que eles pertencem está clara e unanimemente definido pelo magistério da doutrina jurídica e pela jurisprudência trabalhista, solidamente amparada nos preceitos da Constituição Federal e do ordenamento infraconstitucional do nosso País.

Não é supérfluo citar aqui, à guisa de exemplo dessa consolidada orientação do direito do trabalho brasileiro, algumas passagens fundamentais de um recente Acórdão do Tribunal Superior do Trabalho, que define que o trabalho realizado por religiosos, segundo a sua vocação, não gera vínculo empregatício (TST-AIRR 3652/2002-900-05-00, em DJ de 09/05/03). Lê-se da sua ementa: «O vínculo que une o pastor à sua Igreja é de natureza religiosa e vocacional. Relacionado à resposta a uma chamada interior e não ao intuito de percepção de remuneração terrena. A subordinação existente é de índole eclesiástica, e não empregatícia, e a retribuição percebida diz respeito exclusivamente ao necessário para a manutenção do religioso. Apenas no caso de desvirtuamento da própria instituição religiosa, buscando lucrar com a palavra de Deus, é que se poderia enquadrar a igreja [...] como empresa e o pastor como empregado». E ainda, lemos no *corpus* da sua cuidadosa motivação: «Os juslaboristas pátrios, não se distanciando da doutrina estrangeira, são praticamente unânimes em não reconhecer a possibilidade de vínculo empregatício entre os ministros das diversas confissões religiosas (padres, pastores, rabinos, etc) e suas respectivas igrejas ou congregações. [...] Também a jurisprudência tem sido firme na mesma esteira da doutrina, apenas admitindo o vínculo no caso do desvirtuamento da instituição». Tal “desvirtuamento” – previsto também no dispositivo do nosso Acordo como única exceção possível à exclusão do vínculo empregatício – dá-se, conforme a mesma sentença aqui citada, apenas nas hipóteses em que seja provado, em juízo, que se trata de «instituições que aparentam finalidades religiosas e, na verdade, dedicam-se a explorar o sentimento religioso do povo, com fins lucrativos».

O referido Artigo trata também, no inciso II, dos fiéis que realizam na Igreja tarefas da mais variada natureza (“apostólica, pastoral, litúrgica, catequética, assistencial, de promoção humana e semelhantes...”) «*a título voluntário*», isto é, em força de um regular contrato (“termo de adesão”) de voluntariado, conforme quanto estabelecido pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que disciplina o fascinante e benemérito mundo do voluntariado. A citada previsão do nosso Acordo observa esta valiosa Lei Federal, em perfeita sintonia com seus preceitos e princípios inspiradores.

9. O Acordo garante à Igreja a imunidade tributária e atribui os mesmos tratamentos das entidades filantrópicas (art. 15). Em que termos? Isto não fere o princípio de igualdade de todos perante a lei?

A imunidade tributária em questão refere-se a todos os tipos de impostos, conforme o dispositivo do Art. 150, Inciso VI, letras “b” e “c” e § 4º da Constituição. Os termos desta imunidade tributária, portanto, são os mesmos reconhecidos pela Carta Magna do Brasil.

Também neste assunto, o dispositivo do Acordo está bem amparado em decisão do Plenário da máxima Magistratura Constitucional do País. De fato, o STF, com o Acórdão n. 325.822-2, de 18 de dezembro de 2002, Relator Ministro Gilmar Mendes, sancionou que «A imunidade tributária prevista no art. 150, VI, da Constituição deve abranger não somente os prédios destinados ao culto, mas, também o patrimônio, a renda e os serviços relacionados com as suas finalidades essenciais» (cf. DJ de 03/02/03). Isto significa, sem ambigüidade, que os bens pertencentes às pessoas jurídicas eclesiais, quando destinados às suas finalidades essenciais, que, no nosso caso, são tanto as finalidades estreitamente religiosas quanto as de caráter caritativo e social, não sofrem a cobrança de impostos, assim como disposto pelo Art. 150 da Constituição Federal para “qualquer culto religioso”, e reafirmado, pelo nosso Acordo, no que diz respeito a todas as pessoas jurídicas da Igreja Católica.

Quanto ao tema da filantropia, muito importante para o sereno e adequado desenvolvimento das inúmeras atividades sociais, educacionais e assistenciais da Igreja Católica, o mesmo Art. 15 do Acordo, § 1º, dispõe que “as pessoas jurídicas da Igreja Católica que exerçam atividade social e educacional sem finalidade lucrativa receberão o mesmo tratamento e benefícios outorgados às entidades filantrópicas reconhecidas pelo ordenamento jurídico brasileiro”. Esta previsão baseia-se, com toda evidência, justamente no princípio de igualdade de todos os cidadãos perante a lei, chamado, em termos jurídicos, “*princípio de isonomia*”, solenemente fixado no caput do Art. 5º da Constituição Federal: “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*”. Tratava-se, na verdade – frente às crescentes dificuldades encontradas nos últimos tempos pelas entidades beneficentes da Igreja – de reafirmar, neste âmbito, este fundamental princípio da Constituição e do Estado democrático, que comporta a obrigação jurídica de ‘não discriminação’ e de paridade de tratamento para com as pessoas jurídicas eclesiais que exercem atividade social e educacional sem finalidade lucrativa, as quais têm direito de receber o mesmo tratamento e benefícios outorgados às entidades filantrópicas, desde que possuam os requisitos e cumpram as obrigações exigidos pela lei.

10. Houve também uma previsão relativa ao planejamento urbanístico (art. 14), que agora deve incluir a destinação de espaços a fins religiosos. Esta não seria uma invasão de campo, por parte da União, sendo que a Constituição Federal estabelece a autonomia dos Municípios em matéria de planejamento urbano?

O referido Artigo não comporta nenhuma “imposição” automática nos instrumentos de planejamento urbano, mas “declara o empenho” da República em favor “da destinação de

espaços a fins religiosos”, a serem futuramente incluídos nos instrumentos de planejamento urbano. Não há nenhuma invasão de competência municipal.³⁹⁰

Esta previsão está, de fato, em conformidade com quanto é estabelecido pela Constituição Federal, art. 182, que determina a competência do Legislador Federal de fixar em lei diretrizes gerais para “ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar dos seus habitantes”. Neste mesmo sentido, o art. 21, inciso XX, da Constituição dispõe que “compete à União [...] instituir diretrizes para o desenvolvimento urbano”. Enfim, vale destacar que a Lei N. 10.257/2001, conhecida como “Estatuto das Cidades”, confirmou que “compete à União [...] legislar sobre normas gerais de direito urbanístico [...] tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar” dos cidadãos brasileiros. Ademais esta mesma lei indica, entre os objetivos fundamentais do planejamento urbano, o desenvolvimento da qualidade da vida da pessoa humana (cf., em particular, os artigos 2º, 3º, 21 e 39). Ora, é evidente que a dimensão religiosa não pode ser excluída do conceito de “qualidade de vida” e de “bem-estar” dos cidadãos brasileiros, tanto mais se pensarmos que a mesma lei menciona expressamente (art. 2º, I) o direito dos cidadãos a espaços destinados ao “lazer”. Conseqüentemente, a destinação de espaços a fins religiosos pode bem figurar, conforme os ditames da nossa Constituição e da legislação infraconstitucional, dentro das diretrizes gerais dadas pela União para os instrumentos de planejamento urbano das nossas cidades.

11. Os Artigos 7º e 8º garantem, respectivamente, a proteção dos lugares de culto e liturgias da Igreja Católica e o direito de dar assistência religiosa nos estabelecimentos de saúde, prisionais e similares. Quais são os fundamentos jurídicos dessas atribuições no ordenamento brasileiro?

As garantias acima citadas são ambas contempladas e legitimadas pela Constituição Federal, art. 5º, incisos VI e VII:

«É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias» (inciso VI);

«É assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva» (inciso VII).

Trata-se, evidentemente, de normas válidas para todas as confissões religiosas, sem discriminação alguma.

É útil destacar, em particular, quanto ao art. 8º, relativo à assistência espiritual nos “estabelecimentos” acima mencionados, que seria inconstitucional limitar o livre exercício da prática religiosa para os fiéis neles internados, no caso que eles não pudessem encontrar, com a devida facilidade, seus ministros de culto religioso, uma vez que o requeiram. Ao mesmo tempo, o dispositivo do Acordo destaca expressamente a necessidade de que sejam corretamente observadas “as exigências da lei” e “as normas de cada estabelecimento”.

12. Uma última pergunta: quando entrará em vigor o Acordo no ordenamento brasileiro?

O último artigo do Acordo determina que o mesmo entrará em vigor no momento da troca dos instrumentos documentais de ratificação. Como se sabe, a competência para

³⁹⁰ Além do que, está assentado pelo STF que o Presidente da República, quando firma um tratado, atua na qualidade de Chefe de Estado – de todo o Estado brasileiro, tanto da União como dos Estados-membros e dos Municípios –, por isso pode até assinar pactos que cuidem de assuntos de competência estadual ou municipal (RE 229.096, Dje 11.4.2008, relatora a Ministra Cármen Lúcia). Mas, mesmo que assim não fosse, o Acordo, aqui, não desce a minúcias, apenas cogita de princípios necessários, próprios da competência federal.

“ratificar” um tratado internacional cabe, no sistema constitucional brasileiro, ao Congresso Nacional. De fato, o Art. 49, inciso I, da Constituição Federal dispõe: «É de competência exclusiva do Congresso Nacional resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional»; complementar a esta norma é o que dispõe o art. 84, inciso VIII, da mesma Carta Magna: «Compete privativamente ao Presidente da República celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional».

Isto significa que o nosso Acordo, para ter força de Lei, com as garantias suplementares de um Tratado internacional, precisará ser aprovado, distintamente, pelos dois ramos do Parlamento Nacional: Senado Federal e Câmara dos Deputados.

Neste sentido, cabe aqui fazer um vibrante apelo a todos os parlamentares brasileiros, não só aos que partilham a fé católica ou aderem a outros credos religiosos, mas a todos os ilustres Senadores e Deputados que possuem uma visão aberta, pluralista e madura da verdadeira laicidade do Estado, nos termos conceptuais enunciados, por exemplo, pelo Presidente da República Francesa Nicolas Sarkozy no discurso acima citado, para que eles dêem sua prestigiada e determinante sanção ao nobre Ato internacional que o Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, solenemente pactuou, em nome da Nação, com a Santa Sé [Atenção: se as palavras do Presidente Sarkozy não tiverem sido citadas antes, no curso da entrevista, seria bom citá-las aqui, pela sua notável consistência conceptual e grande importância a nível internacional].

ANEXO J – AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE (ADI)

PROCURADORIA-GERAL DA REPÚBLICA

ADI/4.439³⁹¹

EXCELENTÍSSIMO SENHOR MINISTRO PRESIDENTE DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

A PROCURADORIA-GERAL DA REPÚBLICA em exercício, com fundamento nos artigos 102, I, “a” e “p”, 103, VI, da Constituição Federal, e nos preceitos da Lei 9.868/99, vem propor AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE, com pedido de medida cautelar, a fim de que essa Corte: (i) realize interpretação conforme a Constituição do art. 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394/96, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas; (ii) profira decisão de interpretação conforme a Constituição do art. 11, § 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativa ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional; ou (iii) caso se tenha por incabível o pedido formulado no item imediatamente acima, seja declarada a inconstitucionalidade do trecho “*católico e de outras confissões religiosas*”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé acima referido.

2. A presente inicial segue acompanhada de representações formuladas por Waldemar Zveiter e pelo procurador regional da República Daniel Sarmento, sendo que as razões apresentadas por este último são aqui reproduzidas quase que integralmente.

INTRODUÇÃO

3. A Constituição da República consagra, a um só tempo, o princípio da laicidade do Estado (art. 19, I) e a previsão de que “*o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*” (art. 210, § 1º).

4. De modo que, em face do princípio da unidade da Constituição, não é viável a adoção de uma perspectiva que, em nome da laicidade do Estado, negue qualquer possibilidade de ensino religioso nas escolas públicas. Mas tampouco se admite que, a partir de uma leitura unilateral do art. 210, § 1º, da Carta, se transforme a escola pública em espaço de catequese e proselitismo religioso, católico ou de qualquer outra confissão. A escola pública não é lugar para o ensino confessional e também para o interconfessional ou ecumênico, pois este, ainda que não voltado à promoção de uma confissão específica, tem por propósito inculcar nos alunos princípios e valores religiosos partilhados pela maioria, com prejuízo das visões ateístas, agnósticas, ou de religiões com menor poder na esfera sócio política. A respeito desse tema, Deborah Diniz e Tatiana Lionço alertam:

³⁹¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F443>> Acesso em: 30 dez. 2011.

Há, entretanto, uma ambiguidade conceitual na fronteira entre essas duas modalidades de ensino religioso, pois todo ensino interconfessional é também confessional em seus fundamentos. A diferença entre os dois tipos de ensino estaria na abrangência da confessionalidade: o ensino confessional estaria circunscrito a uma comunidade religiosa específica, ao passo que o interconfessional partiria de consensos entre as religiões, uma estratégia educacional mais facilmente posta em prática pelas religiões cristãs, por exemplo³⁹².

5. Portanto, também no ensino interconfessional não existe a neutralidade estatal em matéria religiosa, postulada pelo princípio da laicidade.

6. A tese aqui a ser desenvolvida é a de que a única forma de compatibilizar a caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é através da adoção do modelo não-confessional, em que o conteúdo programático da disciplina consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo – sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores. Estes, por outro lado, devem ser professores regulares da rede pública de ensino, e não pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas.

7. Tal modelo, por não implicar endosso ou subvenção estatal a qualquer crença ou posição religiosa, é, como dito, o único compatível com o princípio da laicidade estatal. Apenas ele promove, em matéria de ensino religioso, um dos mais nobres objetivos constitucionais subjacentes ao direito à educação: formar cidadãos e pessoas autônomas, capazes de fazerem escolhas e tomarem decisões por si próprias em todos os campos da vida, inclusive no da religiosidade.

8. Esse formato de ensino religioso compatível com o princípio da laicidade do Estado está disseminado por todo o Plano Nacional de Direitos Humanos 3, mas especialmente quando trata das ações programáticas relativas ao objetivo estratégico VI: *respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado* [grifo nosso]. No item *d* desse objetivo, consta como ação programática, a cargo do Ministério da Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, *estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado*³⁹³

9. Este, portanto, o norte de interpretação do art. 33 da Lei 9.394/96³⁹⁴, do seguinte teor:

“Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

³⁹² Débora Diniz e Tatiana Lionço. “Educação e Laicidade”. In: Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Unesco/Letras Livres/ Unb, 2010, p. 14/15.

³⁹³ <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>

³⁹⁴ A redação do dispositivo foi dada pela Lei nº 9.475/97. Antes desta lei, o art. 33 tinha a seguinte dicção:

“Art. 33. 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.

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.”

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

§ 2º. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos dos ensinos religiosos.”

10. O dispositivo, aliás, reforça o modelo não-confessional de ensino religioso, ao vedar expressamente “*quaisquer formas de proselitismo*”.

11. E, estabelecida a premissa da natureza obrigatoriamente não-confessional do ensino religioso a ser ministrado em escolas públicas, parece evidente que “*as normas de [...] admissão de professores*” excluem a possibilidade de serem admitidos nessa condição representantes das diferentes denominações religiosas.

12. Há aqui uma outra dimensão essencial da laicidade do Estado – a ideia de diferenciação pessoal entre o Poder Público e as confissões religiosas. Significa, segundo Jónatas E. M. Machado, que fica vedada “*a publicização de uma função religiosa ou a confessionalização de uma função pública, em termos que sugiram, a partir da actividade de um sujeito ou de uma entidade, a existência de uma unidade teológica política subjacente*”.³⁹⁵

13. Sem embargo, o art. 33, *caput* e § 1º e 2º, da Lei 9.394/96 vem sendo interpretado e aplicado pelas autoridades públicas competentes como se fosse compatível tanto com o ensino religioso confessional quanto com o interconfessional. Na prática, as escolas públicas brasileiras, com raras exceções, são hoje um espaço de doutrinação religioso, onde, por vezes, os professores são representantes das igrejas, tudo financiado com recursos públicos.

14. Débora Diniz e Vanessa Carrião³⁹⁶ traçaram o seguinte quadro do ensino religioso nos diferentes Estado da Federação:

“a) ensino confessional: o objetivo do ensino religioso é a promoção de uma ou mais confissões religiosas. O ensino religioso é clerical e, de preferência, ministrado por um representante de comunidades religiosas. É o caso de Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro;

b) ensino interconfessional: o objetivo do ensino religioso é a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas à sociedade brasileira. É passível de ser ministrado por representantes de comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada. É o caso de Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins;

c) ensino sobre a história das religiões: o objetivo do ensino religioso é instruir sobre a história das religiões assumindo a religião como um fenômeno sociológico das culturas. O ensino religioso é secular, devendo ser ministrado por professores de sociologia, filosofia ou história; É o caso de São Paulo.”³⁹⁷

³⁹⁵ Jónatas Eduardo Mendes Machado. *Liberdade Religiosa numa Comunidade Constitucional Inclusiva*. Coimbra: Coimbra Editora, 1996, p. 358.

³⁹⁶ Débora Diniz e Vanessa Carrião. “Ensino Religioso nas Escolas Públicas”. In: Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião. *ob. cit*, pp.45/46.

³⁹⁷ “Cabe ressaltar que a legislação de São Paulo prevê o ensino confessional, porém, com a publicação da Deliberação do Conselho Estadual de Educação São Paulo n. 16/2001, a capacitação dos professores, bem

15. Recentemente, o cenário normativo sobre o ensino religioso na escola pública ganhou um novo componente, com a incorporação à nossa ordem jurídica da Concordata firmada entre o Brasil e Santa Sé, cujo art. 11, § 1º dispõe:

“Artigo 11

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso, em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.” (grifo nosso).

16. A expressão em destaque parece apontar, pelo menos numa primeira leitura, no sentido da adoção do ensino da religião católica e de outros credos nas escolas públicas brasileiras, em afronta ao princípio da laicidade do Estado.³⁹⁸

17. Sem embargo, existe uma interpretação do preceito em questão que o compatibiliza com a Constituição da República. É possível, sem extravasar as possibilidades semânticas do texto, compreender o citado dispositivo como indicando a necessidade de que, no ensino não-confessional de religião nas escolas públicas, haja espaço para a exposição e discussão, sem qualquer proselitismo, das doutrinas católicas, além daquelas pregadas por outras confissões.

18. Por outro lado, muito embora a interpretação mais evidente que se extrai do texto do art. 11, § 1º, do Acordo Brasil- Vaticano seja no sentido da adoção do ensino religioso confessional, não fica inviabilizado o emprego da técnica de interpretação conforme a Constituição, que tem lugar também para preservar a “*validade de uma lei, que, na sua leitura mais óbvia, seria inconstitucional*”.³⁹⁹

19. Contudo, caso se entenda que não há como interpretar o referido preceito normativo da forma sugerida, existe outra alternativa para sanar o apontado atentado contra o princípio da laicidade do Estado. Poderá a Corte, nesta hipótese, proferir decisão parcial de inconstitucionalidade com a redução de texto, para suprimir da redação do art. 11 § 1º, do Acordo, a expressão “*católico e de outras confissões religiosas*”, que é aquela que aponta, ao menos numa primeira leitura, para a adoção do modelo confessional de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras.

CABIMENTO

20. É inequívoco o cabimento de ação direta de inconstitucionalidade, com pedido de interpretação conforme a Constituição, de ato normativo federal superveniente à Constituição, como o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

21. Da mesma forma, não há dúvida quanto ao cabimento desse tipo de ação contra tratados e acordos internacionais dotados de conteúdo normativo, que já tenham sido incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro, como já ocorre no caso.⁴⁰⁰

como as aulas de ensino religioso, passou a ser exatamente sobre o tema da ‘história das religiões’ como forma de evitar o proselitismo religioso” (nota constante no texto citado).

³⁹⁸ No sentido da adoção do modelo confessional pela Concordata Brasil-Vaticano, veja-se Luiz Antônio Cunha. “A Educação na Concordata Brasil-Vaticano”. In: *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, 2009, p.263-280.

³⁹⁹ Luis Roberto Barroso. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 301.

⁴⁰⁰ Cf. ADI-MC 1.480-DF, Rel. Min. Celso de Mello.

22. Na hipótese, o chamado “Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, incorporado ao ordenamento interno através do Decreto 7.107/2010, contém diversas regras gerais e abstratas, dentre as quais o seu art. 11, § 1º, que versa sobre o ensino religioso nas escolas públicas.

23. Por fim, quanto a esse tópico, não há óbice que sejam questionados, em uma mesma ação, atos normativos que, embora insertos em diplomas legais diversos, são emanados da mesma entidade federal e têm o mesmo objeto.

O PRINCÍPIO DA LAICIDADE DO ESTADO

24. Desde a edição do Decreto 119-A, de 07 de janeiro de 1890, o Brasil é um Estado laico⁴⁰¹. Na ordem vigente, o princípio está expresso no art. 19, inciso I, da Constituição, segundo o qual é vedado a todas as entidades da federação “*estabelecer cultos religiosos ou 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*”.

25. A laicidade estatal, que é adotada na maioria das democracias ocidentais contemporâneas, é um princípio que opera em duas direções. Por um lado, ela salvaguarda as diversas confissões religiosas do risco de intervenções abusivas do estado nas suas questões internas, concernentes a aspectos como os valores e doutrinas professadas, a forma de cultuá-los, a sua organização institucional, os seus processos de tomada de decisões, a forma e o critério de seleção dos seus sacerdotes e membros etc. Sob esta perspectiva, a laicidade opõe-se ao *regalismo*⁴⁰², que se caracteriza quando há algum tipo de subordinação das confissões religiosas ao Estado no que diz respeito a questões de natureza não-secular.

26. E, de outro lado, a laicidade protege o Estado de influências provenientes do campo religioso, impedindo todo o tipo de confusão entre o poder secular e democrático, de que estão investidas as autoridades públicas, e qualquer confissão religiosa, inclusive a majoritária.

27. A laicidade não significa a adoção pelo Estado de uma perspectiva ateuista ou refratária à expressão individual da religiosidade. Na verdade, o ateísmo, na sua negativa da existência de Deus, é também uma posição religiosa⁴⁰³, que não pode ser privilegiada pelo Estado em detrimento de qualquer outra cosmovisão.

28. Assim, a laicidade estatal não pode ser confundida com o laicismo, que envolve uma certa animosidade contra a expressão pública da religiosidade por indivíduos e grupos, e que busca valer-se do Direito para diminuir a importância da religião na esfera social⁴⁰⁴. O laicismo, diferentemente da laicidade, não envolve neutralidade, mas hostilidade diante da religião, e

⁴⁰¹ A laicidade, prevista naquele decreto, foi alçada à condição de princípio constitucional pela Constituição de 1891, em seu art. 11, parágrafo 2º, que, desde então, vem sendo reproduzido em todos os textos constitucionais do País.

⁴⁰² A Constituição Brasileira de 1824, por exemplo, que definira a religião católica como o culto oficial do país (art. 5º), incidia no regalismo, quando determinava competir ao Imperador, como chefe do Poder Executivo, “*nomear os Bispos, e prever os Benefícios Ecclesiasticos*” (art. 102, inciso II) bem como “*conceder ou negar o beneplácito a actos da Santa Fé*” (art. 102, inciso XIV).

⁴⁰³ Cf. Richard Rorty. “Anticlericalismo e Ateísmo”. In: Richard Rorty e Gianni Vattimo. *O Futuro da Religião*. Trad. Eliana Aguiar e Paulo Guiraldelli. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006, p. 51.

⁴⁰⁴ Como ressaltou Marco Huaco, o laicismo “*propõe a hostilidade ou a indiferença perante o fenômeno religioso coletivo que pode acabar radicalizando a laicidade, sobrepondo-a aos direitos fundamentais básicos como a liberdade religiosa e suas diversas formas de expressão. Poderia se dizer que consiste em uma forma de sacralização da laicidade que, por isso, acaba por negá-la*” (A laicidade como princípio constitucional do estado de Direito”. In: Roberto Arriada Lorea (org.). *Em defesa das Liberdades Laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 47).

tende a resvalar para posições autoritárias, de restrição a liberdades religiosas individuais. Por isso, seria constitucionalmente inadmissível a aplicação no Brasil de medidas laicistas, incorretamente adotadas em nome da laicidade, por países como a França⁴⁰⁵ e a Turquia,⁴⁰⁶ que restringiram certas manifestações religiosas dos seus cidadãos em espaços públicos com destaque para a proibição do uso do véu islâmico por jovens muçulmanas em escolas públicas.

29. Na verdade, a laicidade impõe que o Estado se mantenha *neutro* em relação às diferentes concepções religiosas presentes na sociedade, sendo-lhe vedado tomar partido em questões de fé, bem como buscar o favorecimento ou o embaraço de qualquer crença, ou grupo de crenças⁴⁰⁷. Este dever estatal de neutralidade, como já observou o STF, impede que o Estado “*assuma determinada concepção religiosa como a oficial ou a correta, que beneficie um grupo religioso em detrimento dos demais ou conceda privilégios*” (Ag. Reg. Suspensão de Tutela Antecipada 389/MG, Rel. Min. Gilmar Mendes, j. 03/12/2009).

30. O princípio do Estado laico pode ser diretamente relacionado a dois direitos fundamentais que gozam de máxima importância na escala dos valores constitucionais: liberdade de religião e igualdade. Em relação ao primeiro, a laicidade caracteriza-se como uma verdadeira garantia institucional da liberdade religiosa individual. Isto porque, a promiscuidade entre os poderes públicos e qualquer credo religioso, ao sinalizar o endosso estatal de doutrinas de fé, pode representar uma coerção, ainda que de caráter indireto e psicológico, sobre os que não professam aquela religião. Nas palavras de Jónatas E. M. Machado,

“A concessão estadual de uma posição de vantagem a instituições, símbolos ou ritos de uma determinada confissão religiosa é suscetível de ser interpretada, pelos não aderentes, como uma forma de pressão no sentido da conformidade com a confissão religiosa favorecida e uma mensagem de desvalorização das restantes crenças. Por outras palavras, ela é inerentemente coerciva.”⁴⁰⁸

31. Por outro lado, também parece ser inequívoca a relação direta entre a laicidade do Estado e o princípio da igualdade. Em uma sociedade plural, como a brasileira, em que convivem pessoas das mais variadas crenças e afiliações religiosas, bem como aquelas que não professam credo algum, a laicidade converte-se em instrumento indispensável para possibilitar o tratamento de todos com o mesmo respeito e consideração. Contrariamente, o endosso pelo Estado de qualquer posicionamento religioso acarreta injustificado tratamento

⁴⁰⁵ Na França, uma lei sobre a laicidade adotada em 2004 proibiu que os alunos de escolas públicas portassem símbolos religiosos ostensivos. O principal objetivo da lei foi o véu islâmico trajado por muitas estudantes muçulmanas, que era visto por alguns como uma forma de opressão contra essas jovens, muitas vezes imposta por suas famílias ou por lideranças religiosas das suas comunidades. Houve, contudo, reações de muitas jovens, que protestaram contra a medida, afirmando que o véu seria uma forma de afirmação pública da sua identidade religiosa e étnica, que estaria sendo discriminada pelo Estado francês. Veja-se, sobre esta questão, bem como sobre a laicidade na França em geral, Jean Birnbaum et Frédéric Viguier. *La Laïcité, Une Question au Présent*. Paris: Éditions Cécile Defaut, 2005; *La Laïcité*. Archives de Philosophie du Droit, tome 48. Paris: Dalloz, 2005; e Jean Baubérot. *Histoire de la Laïcité em France*. 4e. ed., Paris: PUF, 2007.

⁴⁰⁶ Veja-se, a propósito, Joseph S. Szyliowicz. “Religion, Politics and Democracy in Turkey. In: William Safran (Ed.). *The Secular and the Sacred: Nation, Religion and Politics*. London: Frank Cass Publishers, 2003, p. 188-216.

⁴⁰⁷ Cf. Jürgen Habermas. *Entre Naturalismo e Religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007, p. 140; e J.J. Gomes Canotilho e Vital Moreira. *Constituição da República Portuguesa Anotada*. Vol. I. Coimbra: Coimbra Editora, 2007, p. 613.

⁴⁰⁸ Op. Cit., p. 348-349.

desfavorecido em relação àqueles que não abraçam o credo privilegiado, que são levados a considerar-se como “cidadãos de segunda classe”.

32. De mais a mais, os que não pertencem à confissão religiosa favorecida recebem do Poder Público a mensagem sub-reptícia, dotada de forte carga excludente, de que as suas crenças são menos dignas de reconhecimento.⁴⁰⁹ Neste ponto, foram eloquentes as palavras da Suprema Corte dos Estados Unidos, quando afirmou, pela voz da Juíza Sandra Day O’Connor, que qualquer comportamento do Estado que favoreça alguma religião “*envia uma mensagem aos não aderentes de que eles são outsiders, e não plenos membros da comunidade política, acompanhada de outra mensagem aos aderentes, de que eles são insiders, membros favorecidos da comunidade política*”⁴¹⁰.

33. E, como advertiu Martha C. Nussbaum, esta violação à igualdade se coloca também quando o Estado favorece um grupo de religiões, e não uma igreja específica, e até mesmo quando ele apoia a religiosidade em detrimento da não-religiosidade⁴¹¹.

34. A correta compreensão do princípio da laicidade no sistema constitucional brasileiro, por sua vez, impõe que se considere o fato de que o próprio constituinte foi expresso ao admitir “*a colaboração de interesse público*” entre instituições religiosas e os poderes públicos (art. 19, I, CF). Este regime de colaboração voltada ao interesse público é incompatível com a radicalização da ideia do “muro de separação” entre religião e Estado, pregada no cenário norte-americano por Thomas Jefferson.

35. Na ordem jurídica brasileira, não há problema algum, por exemplo, em que uma instituição religiosa de ensino privado, de saúde ou de assistência social receba alguma subvenção ou benefício fiscal do Estado, pela prestação de serviço socialmente relevante, desde que idêntica vantagem seja concedida, nas mesmas hipóteses e em igualdade de condições, a outras instituições seculares, ou afiliadas a confissões diversas. A laicidade, em síntese, não impede que o Estado mantenha relações com igrejas e instituições religiosas voltadas à promoção do interesse público, mas veda, sim, qualquer tipo de favorecimento ou de discriminação no âmbito destas relações.

O ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL E LAICIDADE ESTATAL

36. Há fortes razões para se velar atentamente pelo respeito ao princípio da laicidade estatal no âmbito do ensino público fundamental.

37. Uma delas relaciona-se a uma das finalidades mais essenciais do ensino público: formar pessoas autônomas, com capacidade de reflexão crítica, seja para a escolha e persecução dos seus planos individuais de vida, seja para a atuação como cidadãos no espaço público⁴¹². Estas finalidades podem ser inferidas do art. 205 do texto constitucional que indica o “*pleno desenvolvimento da pessoa*” e o “*preparo para o exercício da cidadania*” como objetivos fundamentais da educação.

38. No que concerne à religião, o ensino público pode contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de reflexão crítica não através da catequese dos seus alunos, ou tampouco através da transmissão de valores religiosos compartilhados pelos credos numericamente mais representativos, mas sim implementando práticas educacionais voltadas a municiar crianças e adolescentes de informações necessárias neste campo, para que cada um deles possa fazer suas próprias escolhas pessoais, em tema tão importante da vida humana.

⁴⁰⁹ Cf. Jónatas Eduardo Mendes Machado, *op. cit.*, p. 352.

⁴¹⁰ *Lynch v. Donnelly*, 465, U.S., 668 (1984).

⁴¹¹ *Liberty of Conscience; In Defense of America’s Legal Tradition*. *Op. cit.*, p. 225.

⁴¹² Cf. Fábio Portela Lopes de Almeida. *Liberalismo Político. Constitucionalismo e Democracia: A Questão do Ensino Religioso nas Escolas Públicas*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008, p. 143-193.

39. Outra razão para particular cuidado nesta área diz respeito ao fato de que crianças e adolescentes são extremamente suscetíveis às opiniões provenientes tanto de professores e autoridades escolares, como aquela vinda dos seus próprios pares. É natural que, pela necessidade de sentirem amados e aprovados, prefiram evitar o estigma que costuma acompanhar a prática de comportamentos que se desviam de tudo aquilo que é considerado “normal” pela maioria.

40. Em um cenário como este, a simples previsão de ser facultativo o ensino religioso, como meio de evitar um indesejado doutrinação, está longe de ser suficiente. Isto porque, pelas razões acima expostas, o exercício, pelo estudante ou por seus responsáveis, da faculdade de recusa à frequência das aulas de religião tende a impor um ônus desproporcional sobre a criança ou adolescente, desestimulando esta solução, ou penalizando os que dela se socorrem.

41. Em outras palavras, a coerção indireta implicada no endosso de posições religiosas pelo Estado é muito mais forte e perigosa quando endereçada a crianças e adolescentes do que quando dirigida a adultos, sobretudo dentro de uma ambiente de autoridade, como a escola pública.

42. A importância deste contexto já foi ressaltada por diversos tribunais institucionais e cortes internacionais que lidaram com o tema da religião na escola pública.

Neste sentido, é paradigmática a decisão do Tribunal Constitucional Federal Alemão⁴¹³, na qual se afirmou a inconstitucionalidade da presença de crucifixos em salas de aula de escolas públicas:

“O Estado, no qual convivem seguidores de convicções religiosas e ideológicas diferentes ou mesmo opostas, apenas pode assegurar suas coexistências pacíficas quando ele mesmo se mantém neutro em questões religiosas [...]. Isto não se dá em razão da representatividade numérica ou da relevância social de uma crença. O Estado tem que, pelo contrário, observar um tal tratamento das diferentes comunidades religiosas e ideológicas que seja representado pelo princípio da igualdade [...]

A educação escolar não serve apenas ao aprendizado de técnicas racionais fundamentais ou ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. Ela deve fazer também com que potenciais emocionais e afetivos dos alunos sejam desenvolvidos. A atividade escolar tem, assim, como escopo promover de maneira abrangente o desenvolvimento de suas personalidades, principalmente influenciando também o seu comportamento social. É nesse contexto que a cruz na sala de aula ganha o seu significado. Ela tem caráter apelativo e identifica os conteúdos religiosos por ela simbolizados como exemplares e dignos de serem seguidos. Não bastasse, isso ocorre, além do mais, em face de pessoas que, em razão da sua juventude, ainda não puderam consolidar suas formas de ver o mundo, que ainda deverão aprender e desenvolver a sua capacidade crítica e a formação de pontos de vista próprios, e que, por isso, são muito facilmente sujeitas à influência mental.”⁴¹⁴

⁴¹³ BV erfGE 93, 1.

⁴¹⁴ Transcrição de trechos reproduzidos em Jürgen Schwabe. *Cinquenta Anos de Jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal Alemão*. Trad. Leonardo Martins et alii. Montevideo: Konrad Adenauer Stiftung, 2005, p. 366-376.

43. A Corte Européia de Direitos Humanos decidiu nessa mesma linha no caso *Lautsi v. Italia*, julgado em 2009, que também versou sobre a presença de crucifixos em escolas públicas. Na ocasião, afirmou:

“[...] a obrigação do Estado de se abster de impor, mesmo indiretamente, crenças em locais em que as pessoas são seus dependentes ou são particularmente vulneráveis. A escolarização de crianças representa um fator particularmente sensível, porque, neste caso, o poder do Estado se impõe a espíritos que ainda não possuem a capacidade crítica que lhes permita tomar distância em relação à mensagem que deriva de uma escolha preferencial manifestada pelo Estado em matéria religiosa
[...] A presença do crucifixo pode ser facilmente interpretada pelos alunos de todas as idades como um signo religioso e eles se sentirão educados em um ambiente escolar marcado por uma religião definida. O que pode ser encorajador para certos alunos religiosos, pode ser emocionalmente perturbador para os estudantes de outras religiões ou os que não professam religião alguma. Esse risco é particularmente presente em relação a alunos pertencentes a minorias religiosas.”

44. Também a Suprema Corte norte-americana já examinou, em diversas ocasiões, a questão do respeito à laicidade estatal no contexto do ensino público, tendo por inconstitucional (i) a realização de orações em escolas públicas, mesmo de caráter ecumênico e facultativo⁴¹⁵; (ii) a imposição de leitura da Bíblia nestas escolas⁴¹⁶; (iii) o ensino do criacionismo em instituições públicas de ensino⁴¹⁷; e (iv) a promoção de orações religiosas pelas autoridades escolares em cerimônias de formatura⁴¹⁸.

45. Vale a pena transcrever alguns trechos elucidativos e inspiradores das decisões proferidas em *Engel v. Vitale* e em *Abington School Dist V. Schempp*:

“Não há dúvida de que o programa de orações do Estado de Nova York estabelece oficialmente as crenças religiosas contidas na oração dos regentes (‘Regents prayer’). O argumento dos réus em sentido contrário, baseado na afirmação de que a oração dos regentes é ecumênica (‘non-denominational’) e no fato de que o programa [...] não obriga que os estudantes recitem a prece, mas permite àqueles que o queiram que permaneçam em silêncio ou se retirem da sala, ignora a essência do vício do programa. Nem o fato da oração ser ecumênica, nem o fato da sua realização ser voluntária tem o condão de liberá-la das limitações da ‘Establishment Clause’ [...]. A ‘Establishment Clause’ diferentemente da liberdade de religião, não depende de que se evidencie qualquer ato de compulsoriedade direta estatal, e é violada pela edição de normas que estabeleçam uma religião oficial, independentemente destas normas implicarem ou não em coerção sobre os indivíduos não-aderentes. Isto não significa dizer, obviamente, que leis que prescrevam oficialmente uma forma particular de culto não envolvem coerção individual. Quando o poder, prestígio suporte financeiro do Estado

⁴¹⁵ *Engel v. Vitale*, 370 U.S. 421 (1962).

⁴¹⁶ *Abington School Dist. V. Schempp*, 374 U.S. 203 (1963).

⁴¹⁷ *Edwards v. Aguillard*, 482 U.S. 578 (1987).

⁴¹⁸ *Lee v. Weisman*, 505 U.S. 577 (1992).

é posto a serviço de uma crença religiosa particular, a pressão coerciva indireta sob as minorias religiosas para se conformarem à religião prevalecente, oficialmente aprovada, é clara. Mas os propósitos subjacentes a ‘Establishment Clause’ vão muito além disso. O seu primeiro e mais imediato propósito se baseia na crença de que a união entre o Estado e a religião tende a destruir o Estado e a degradar a religião.

[...] Afirmou-se que aplicar a Constituição desta maneira [...] indica hostilidade em relação à religião ou à oração. Nada, obviamente, poderia ser mais falso [...]. Não é nem sacrilégio, nem contrário à religião dizer que cada Estado neste país deve ficar de fora da elaboração ou do endosso oficial de orações, deixando esta questão puramente religiosa para o próprio povo ou para aqueles que o povo escolhe quando busca uma direção espiritual” (Engel v. Vitale)

“Estados estão determinado a escolha e leitura de versículos da Bíblia na abertura das aulas escolares, bem como a recitação da “oração do Senhor” (Lord’s Prayer) pelos estudantes, em uníssono. [...] Conclui-se que [...] as leis determinam a prática de atividades religiosas e estas atividades são conduzidas em direta violação aos direitos dos recorrentes e petionários. Estas determinações não são mitigadas pelo fato de que estudantes individuais podem escusar-se à prática, mediante solicitação dos seus pais, já que isto não fornece defesa para a alegação de inconstitucionalidade relativa à ‘Establishment Clause’.

[...] Argumenta-se que, a não ser que estas práticas religiosas sejam permitidas, uma ‘religião de secularismo’ estaria sendo estabelecida nas escolas. Nós concordamos que o Estado não pode estabelecer uma ‘religião de secularismo’ no sentido de se opor afirmativamente, ou mostrar hostilidade em relação à religião [...]. Nós não concordamos, contudo, que a presente decisão tenha este efeito.

[...] Finalmente, nós não aceitamos que o conceito de neutralidade, que não permite ao Estado impor práticas religiosas mesmo com o consentimento da maioria dos afetados, colida com o direito da maioria ao livre exercício da religião. Enquanto a liberdade religiosa claramente proíbe o uso de ação estatal para qualquer um, ela nunca significou que a maioria possa usar o aparato estatal para exercitar as suas crenças religiosas”.

46. Conclui-se, portanto, que o ensino religioso em escolas públicas que não se pautem pela estrita observância da não-confessionalidade é constitucionalmente inadmissível⁴¹⁹. A confusão entre Estado e religião nesta seara não só viola o princípio constitucional da laicidade do Estado, como deixa de promover a autonomia do educando. E, pior, cria-lhe constrangimentos e discrimina indevidamente crianças e adolescentes, cujos direitos fundamentais revestem-se de caráter absolutamente prioritário no ordenamento constitucional brasileiro (art. 227, CF).

PEDIDO DE MEDIDA CAUTELAR

47. Estão presentes os requisitos para a concessão da medida.

⁴¹⁹ Esta mesma conclusão é sustentada, na doutrina brasileira, por Maria Garcia, em “A Constituição e o ensino religioso nas escolas públicas”. In: Valério de Oliveira Mazzuoli e Aldir Guedes Soriano. *Direito à Liberdade Religiosa: desafios e perspectivas para o século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2009, p. 235-250.

48. O *fumus boni iuris* está suficientemente caracterizado por todos os argumentos deduzidos nesta peça.

49. Já o *periculum in mora* decorre do fato de que, até o julgamento final da ação, o oferecimento do ensino religioso em escolas públicas do ensino fundamental que não se pautem pela não-confessionalidade pode acarretar graves e irreparáveis danos à ordem jurídica, além de ofensa a direitos e valores extrapatrimoniais das crianças e adolescentes que frequentam estas escolas, bem como de suas famílias, os quais, pela sua própria natureza, são de reparação impossível.

50. Por tais razões, a autora requer cautelosamente:

(i) seja suspensa a eficácia de qualquer interpretação do art. 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394/96, que autorize a prática do ensino religioso em escolas públicas que não se pautem pelo modelo não-confessional, bem como representantes de quaisquer confissões religiosas;

(ii) seja suspensa a eficácia de qualquer interpretação do art. 11, § 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, promulgado pelo Decreto nº 7.107/2010, que autorize a prática do ensino religioso em escolas públicas que não se pautem pelo modelo não-confessional;

(iii) na eventualidade de não-acolhimento do pedido imediatamente acima formulado, seja suspensa a eficácia da expressão “*católico e de outras confissões religiosas*”, constante do referido dispositivo, não se permitindo, em consequência, qualquer interpretação do preceito em questão que autorize a prática do ensino religioso em escolas públicas que não se pautem pelo modelo não-confessional.

PEDIDOS FINAIS

51. Diante do exposto, a autora aguarda o provimento da ação, a fim de que essa Corte:

(i) realize interpretação conforme a Constituição do art. 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394/96, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas;

(ii) profira decisão de interpretação conforme a Constituição do art. 11, §§ 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional;

(iii) caso se tenha por incabível o pedido formulado no item imediatamente acima, seja declarada a inconstitucionalidade do trecho “*católico e de outras confissões religiosas*”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé acima referido.

52. Considerando, ainda, a complexidade da questão, a sua relevância social, bem como a natureza interdisciplinar do tema, requer a realização de audiência pública no STF, nos termos do art. 9º, § 1º, da Lei nº 9.898/99.

Brasília, 30 de julho de 2010.

DEBORAH MACEDO DUPRAT DE BRITTO PEREIRA
PROCURADORA-GERAL DA REPÚBLICA EM EXERCÍCIO

ANEXO K – PROJETO DE LEI DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI Nº ____/2011⁴²⁰

Altera o art. 33 da Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país.

Autor: Deputado Pastor Marco Feliciano

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O *caput* do art. 33 da Lei n.º 9.394, de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 33: O ensino religioso, parte integrante da formação básica do cidadão, de matrícula facultativa pelo aluno, é disciplina obrigatória nos currículos escolares do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Cabe aos órgãos competentes dos Sistemas de Ensino estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino religioso, ouvidas entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas, cultos e filosofias de vida e entidades legais que representem educadores, pais e alunos.

§ 2º O ensino religioso será ministrado de forma a incluir aspectos gerais da religiosidade, bem como da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica e da formação ética.

§ 3º O ensino religioso será ministrado durante o horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará as oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo.

§ 4º Ao aluno que não optar pelo ensino religioso será oferecida, nos mesmos turnos e horários, disciplina voltada para a formação da ética e da cidadania, incluídas na programação curricular da escola.”

(NR)

Art. 2º A Lei n.º 9.394, de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 33-A:

Art. 33 - A O exercício da docência do ensino religioso na rede pública de ensino fica reservado ao profissional que possua pelo menos uma das seguintes habilitações:

I – Diploma de nível superior em curso de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;

II - Diploma de nível superior em curso de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas;

III - Diploma de nível superior em curso de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação *lato sensu* em

⁴²⁰ FELICIANO, Marco Pr. *PROJETO DE LEI Nº ____/2011*. Altera o art. 33 da Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491602>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

ensino religioso ou ciências da religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, oferecido até a data de publicação desta Lei;

IV – Diploma de nível superior em curso de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido por entidade credenciada e reconhecida por Secretaria de Estado de Educação até a data de publicação desta Lei.

§ 1º Fica assegurada a isonomia de tratamento entre os professores de ensino religioso e os demais professores da rede pública de ensino.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

Como justificativa deste projeto de lei, valhemo-nos dos argumentos do Ilustre filósofo e professor Robson Stigar, cujo *curriculum vitae* demonstra por si só não somente o argumento da autoridade, mas a autoridade do argumento.

Dedicado ao estudo das religiões, professor Robson Stigar é licenciado em Ciências Religiosas e em Filosofia; é Bacharel em Teologia; com aperfeiçoamento em Sociologia Política. Especialista em Filosofia; em História do Brasil; em Ensino Religioso; em Psicopedagogia; em Educação, Tecnologia e Sociedade; e em Catequética. Possui MBA em Gestão Educacional e atualmente é mestrando em Ciências da Religião.

Sendo assim, tomamos a liberdade de trazer *ipsis litteris* sua justificativa:

“ Após a promulgação da Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a educação passou por inúmeras mudanças, novos parâmetros surgiram e nortearam a educação. O mesmo processo também aconteceu com a disciplina de Ensino Religioso, que passou a ser regulada pelo artigo 33 da LDB e desenhada como área de conhecimento, passando a ser um novo foco de pesquisa, reflexão e também como componente curricular.

Segundo a Lei n.º 9.475, de 22 de Julho de 1997, que alterou o art. 33 da LDB, o ensino religioso no Brasil deve ser de matrícula facultativa ao educando, assegurado o direito à diversidade cultural e religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Precisamos redimir as distorções históricas do Ensino Religioso no Brasil, e este processo só será possível com a mudança de paradigma em relação a metodologia e epistemologia utilizada nas aulas de Ensino Religioso. Espera-se que o profissional tenha uma constante busca de conhecimento religioso, que seja capaz de viver a reverência da alteridade, que compreenda o fenômeno religioso contextualizando-o espacial e temporalmente, que analise o papel das Tradições Religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais. O profissional do Ensino Religioso faz sua síntese do fenômeno religioso a partir da experiência pessoal, mas necessita, continuamente, apropriar-se da sistematização das outras experiências que permeiam a diversidade cultural, assim é necessário também maior investimento na qualificação e capacitação de profissional para a disciplina de Ensino Religioso.

Sendo Ensino Religioso visto como área de conhecimento, será ele mais um importante espaço de reflexão e formação, onde o educando fomentará interações de diversas áreas de conhecimento, possibilitando assim uma formação integral, ecológica, holística, sistêmica e não mais uma formação fragmentada, dividida em áreas, vinda da escola tecnicista e do cartesianismo da ciência. O Ensino Religioso colabora com a formação integral da pessoa humana.

É o Ensino Religioso uma das áreas de conhecimento sobre o fenômeno religioso, o qual estuda as diversas tradições e culturas religiosas. Pode ainda o Ensino Religioso ser um espaço de reflexão dos valores humanos, entretanto tais temas não são apenas de responsabilidade do Ensino Religioso e sim de todas as disciplinas. A inter e

transdisciplinaridade podem e devem ocorrer na escola, mas com todas as disciplinas e não apenas com o Ensino Religioso.

Segundo o DGC (2006) O ensino Religioso deve ser distinto de catequese.

A situação do ERE é distinta nos vários Estados: de caráter antropológico (cultura religiosa), ecumênico, inter-religioso e confessional. João Paulo II falando às Conferências Episcopais da Europa afirma que os alunos “têm o direito de aprender, de modo verdadeiro e com certeza, a religião à qual pertencem. Não pode ser desatendido esse seu direito a conhecer mais profundamente a pessoa de Cristo e a totalidade do anúncio salvífico que Ele trouxe. O caráter confessional do ensino religioso escolar, realizado pela Igreja segundo modos e formas estabelecidas em cada país, é, portanto, uma garantia indispensável oferecida às famílias e aos alunos que escolhem tal ensino” (DGC 74). As dioceses empenhem-se na formação de profissionais para o exercício do ensino religioso escolar.

A respeito da concepção do Ensino Religioso é necessário questionar se a problemática está na própria disciplina de Ensino Religioso ou na clareza escolar, ou seja, a escola tem que ter claro se quer uma ação pastoral que é de responsabilidade da pastoral escolar ou se quer estudar o fenômeno religioso que é de responsabilidade da disciplina de Ensino Religioso. É necessário destacar que o Ensino religioso enquanto componente curricular é relativamente novo, tendo muito a pesquisar, porém é a importante definir os campos da Pastoral Escolar e do Ensino Religioso para entendimento do mesmo enquanto disciplina. O Ensino Religioso possui todos os componentes curriculares como qualquer outra disciplina, precisando apenas ser respeitado como área de conhecimento.

O Estado tem um compromisso ético com a educação, com a sociedade e com as religiões, tem o compromisso de garantir que a Escola seja qual for sua natureza, ofereça Ensino Religioso ao educando, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, contribuindo assim para que o Ensino Religioso expresse sua vivência ética pautada pela dignidade humana. No Brasil, pode-se observar o Ensino Religioso fazendo história por caminhos diferenciados: o caminho da confessionalidade, o caminho da interconfessionalidade, o caminho da história das religiões, o caminho da axiologia e também o caminho da própria religiosidade em si mesma como uma forma de fomentar o ecumenismo.

Pôr estarmos num momento de mudança é normal sentirmos perdidos ou desorientados, entretanto se olharmos pelo ponto de vista histórico podemos concluir que mudanças acontecem também na educação afim de acompanhar a sociedade e também podemos concluir que tal mudança atinge a formação do ser humano num âmbito maior, situação que não vinha ocorrendo anteriormente.

As aulas de Ensino Religioso como são ministradas atualmente não contribuem muito para esta descoberta, pois o professor (seja católico ou evangélico) está mais ocupado em destacar os valores bíblicos e cristãos do que efetivamente ajudar o aluno a fazer uma leitura racional das religiões. Mas você pode se perguntar: então não se deve relevar os valores cristãos na escola?

Como motivação denominacional ou tentativa de disciplinar a fé, não, pois isto é trabalho e função das igrejas e dos movimentos eclesiais. Na escola devemos sim ter uma orientação racional, de conhecimento e análise da conjuntura religiosa. Os mistérios da fé, a catequese e o proselitismo devem ser concebidos pelas igrejas e pelos movimentos religiosos e não pela escola. A escola é fundamentalmente um local de produção e construção do conhecimento, devendo, portanto oferecer cientificamente elementos necessários para a descoberta da sabedoria. Lógico que isto não impede o professor de ter momentos de religiosidade e fé com os alunos, mas tem que ser feito de maneira bastante ecumênica e harmoniosa, destacando, de maneira especial o que há em comum em todas as religiões.

A convivência ecumênica e o combate à intolerância religiosa são as melhores lições que qualquer escola pode dar a seus alunos, pois fazendo isto estaremos construindo e alimentando a paz no mundo e evitando históricos exemplos de terrorismo que freqüentemente estamos a ver no mundo. As grandes guerras da humanidade tiveram e ainda têm motivações religiosas, portanto espero que este artigo desperte todos os professores de Ensino Religioso para a sua imensa responsabilidade de criar produtores da paz.

Atualmente se faz necessário conhecermos as diversas seitas, crenças e religiões, seja pelo aspecto histórico, pela influencia cultural de algumas delas, ou pôr sua contemporaneidade. Percebe-se que a religiosidade ao longo da historia da humanidade sempre se destacou, polêmicas, conflitos, diferenças e afinidades entre os indivíduos e as nações ganharam caráter religioso ou místico.

O Ensino Religioso atualmente é tido como área de conhecimento do fenômeno religioso, o qual estuda as diversas tradições religiosas. O Ensino Religioso pode ser um espaço de reflexão dos temas transversais, entretanto destaca que tais temas não são só de responsabilidade do Ensino Religioso e sim de toda a escola, segundo o que aponta a LDB. A inter e transdisciplinaridade podem e devem ocorrer na escola, mas com todas as disciplinas e não apenas com o ensino religioso.

Há dois fatos que fomentam discussão sobre a disciplina de Ensino Religioso, a questão da definição dos conteúdos e o perfil do profissional para atuar nesta área. No artigo 33 da LDB diz que os conteúdos e a contratação dos professores dependem de critérios próprios de cada instituição. Porém o proselitismo pode aparecer, justamente pela falta de conteúdo e da formação do profissional. Faz-se necessário maior reflexão sobre tais questões.

Um novo paradigma para o ensino religioso, esta surgindo: em primeiro momento tínhamos o ensino religioso Confessional (Doutrinal), com o passar do tempo a igreja católica cedeu espaço ao estado que passo a ministrar o ensino religioso com a metodologia Interconfessional (Valores cristãos), entretanto percebe-se atualmente que o ensino religioso deve acompanhar a pluralidade religiosa e social que temos em nossa sociedade, daí nasce a necessidade de trabalharmos o ensino religioso a partir do aspecto Fenomenológico (Fenômeno Religioso) a religiosidade passa a ser vista como um todo. Sendo assim se faz necessário repensarmos as estruturas do ensino religioso, seus fundamentos, didática, metodologia, conteúdos, entre outros mais que o norteiam.

Segundo as diretrizes para a capacitação docente estabelecida pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) o Ensino Religioso deve ocupar-se do conhecimento religioso, porém o enfoque deve ser sempre o ser humano perante a transcendência.

Epistemologicamente o Ensino Religioso ocupa-se do conhecimento religioso, situado num espaço para além das instituições religiosas e/ou Tradições Religiosas. O espaço onde se situa o conhecimento religioso é “o humano”. Seu fundamento é antropológico. O enfoque, porém, é o ser humano, em busca da Transcendência. Ultrapassa, o conhecimento comum aos crentes que têm um conhecimento “dado” e aceito pelo ato de fé. O conhecimento religioso é uma construção, fruto do esforço humano. Em razão disto, o conhecimento religioso precisa ser epistemologicamente focado nas dimensões antropológica, sociológica, psicológica e teológica. A Fundamentação do conhecimento religioso deve ser para além das Tradições Religiosas e dentro da antropologia. O enfoque é o ser humano enquanto ser em busca de transcendência que ultrapassa o conhecimento comum das crenças que têm um conhecimento dado e aceito na adesão de fé. Estuda o conhecimento religioso como construção, fruto de esforço humano para subsidiar o fenômeno religioso e por isso focado nas dimensões: antropológica - sociológica - psicológica e teológica.

Diante do pluralismo existente em nossa sociedade, percebe-se que os valores humanos, éticos e religiosos sofrem para manterem suas identidades.

Desta forma, o Ensino Religioso tem muito a contribuir nas escolas e na formação humana. Não é possível pensar em educação de qualidade que não atinja a dimensão religiosa do ser humano. A formação humana deve ser integral contemplando a religiosidade.

É importante distinguir o Ensino Religioso de Catequese assim como também de pastoral. Apresento algumas idéias que podem vir a diferenciar a pastoral escolar do ensino religioso. Mas para isso se faz necessárias algumas observações que são importantes para se entender o contexto escolar.

Atualmente as escolas estão neste momento num período de grandes transformações, aonde a identidade de cada instituição vem sendo esquecido, junto deste fato temos também o pluralismo que também vem se destacando, entretanto muitas vezes este pluralismo vem sendo confundido com relativismo que acaba por influenciar na identidade de cada escola. Por fim gostaria de lembrar da inserção da LDB que em muitas instituições parece não ter acontecido, em outras ignoram e em outras possuem dificuldades de trabalhá-la no seu contexto social e cultural.

Gostaria de ressaltar que o ensino religioso enfrenta inúmeras dificuldades de metodologia e identidade devido a história da educação brasileira, que teve como grande protagonista na nossa colonização os Jesuítas. Não tivemos na nossa colonização, uma clara identidade da linha de conhecimento e da linha da formação religiosa, poderíamos assim dizer e tal fato acabou se prevalecendo por um bom tempo e não resta dúvida que fomos fortemente marcado e influenciado por tal atitude. Na nova LDB o ensino religioso parece ganhar um novo rumo, uma nova ordem parece se estabelecer e com isso novos rumos parece surgir, inclusive a de refletir a sua identidade e metodologia.

Ressalvo que o mesmo ainda é uma criança, tendo em vista o que pouco ainda foi pesquisado e escrito.

O pluralismo não quer dizer liberdade absoluta ou relativismo, mas simplesmente aceitar o outro na sua totalidade. Entretanto se abrir ao outro não quer dizer perder a identidade e lamentavelmente isto vem ocorrendo, em busca do pluralismo se abre mão da própria identidade. O Ensino Religioso necessita encontrar a sua identidade e sua metodologia neste contexto plural sem perder a sua essência.

Tanto a Catequese quanto a Pastoral Escolar tem seu espaço na escola e na sociedade de maneira geral, mas a mesma não pode vir a ser confundida ou trabalhada como ensino religioso. Pastoral vem de uma ação evangelizadora e o ensino religioso da área de conhecimento e precisa ser tratado como acadêmico já a pastoral precisa ser enxergada como ação pastoral.

Não resta dúvida que diferenciar a pastoral do ensino religioso é uma tarefa difícil, tendo em vista o histórico da educação brasileira desde a nossa colonização, que ainda nos influencia, e a problemática aumenta quando soma-se com a má interpretação do termo pluralismo, que em vez de ajudar a construir uma identidade vem a enfraquecendo esta identidade mais ainda.

O Ensino Religioso tem que ser visto como uma área da educação ate pouco tempo era visto como via de mão única, um elemento evangelizador da escola. O papel do Ensino religioso é despertar o educando para o mundo do conhecimento religioso, abrindo-se para o pluralismo religioso e para a alteridade, promovendo assim uma ação transformadora capaz de garantir o respeito a diversidade, a pluralidade e o reconhecimento da importância de todas as tradições religiosas. O ensino religioso possibilita um diálogo entre e cultura e a descoberta desenvolvendo a dimensão religiosa respeitando as diferenças culturais e religiosas.

O professor de Ensino Religioso por sua vez pode tranqüilamente possuir experiência religiosa ou alguma identidade religiosa, porem não pode ser fundamentalista. Existem vários caminhos para se chegar ao Transcendente e esses caminhos devem ser respeitados.

Segundo os PCNER (1998) a escola deve promover ações que levem o educando a cidadania e ao respeito perante a alteridade religiosa e ao ecumenismo.

À escola compete prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania. E, como nenhum conhecimento teórico sozinho não explica completamente o processo humano, é o diálogo entre eles que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético.

Portanto, na escola o Ensino Religioso tem a função de garantir a todos os educandos a possibilidade deles estabelecerem diálogo. E, como o conhecimento religioso está no substrato cultural, o Ensino Religioso contribui para a vida coletiva dos educandos, na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diverso, diante dos desafios e conflitos. O conhecimento resulta das respostas oferecidas às perguntas que o ser humano faz a si mesmo e ao informante.

A disciplina de Ensino Religioso oferece aos Educandos elementos significativos para sua formação integral, tendo como eixo curricular as culturas, as religiões, os textos sagrados, as teologias, os ritos e o Ethos, visando a sua formação cultural como também sua formação humana e religiosa, tendo como resultado final uma formação integral do ser humano, holística e sistêmica.

Proporcionando assim o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto sócio-cultural da sociedade.

É essencial uma ação humana e solidária do professor prática pedagógica do ensino religioso, o professor deve manter o educando atento para uma atitude crítica frente ao mundo, promover reflexões, assim como o respeito as culturas e as tradições religiosas, promovendo assim a harmonia e o encantamento na vida, socializando assim este ser humano.

Por meio desta socialização o aluno faz a releitura da experiência religiosa, visando a transcendência e o respeito às tradições religiosas, conseqüentemente sem proselitismo. Valorizando assim todas as dimensões do ser humano, promovendo o encantamento pela redescoberta da sua espiritualidade e dimensão religiosa.

É tarefa do professor de Ensino Religioso criar metodologia e didáticas para superar o proselitismo e fundamentalismo religioso, bem como evitar a catequização neste espaço. Criar um quadro sobre tradições religiosas evitando exclusão, oferecer espaço para debate e reflexão em torno das tradições religiosas, assim como ser exemplo e dialogar com o diferente.

O Ensino Religioso deve ser visto como parte da formação humana e religiosa do ser humano e não apenas como um simples componente curricular, uma disciplina a mais no currículo. O Ensino religioso faz parte da formação integral do ser humano, assim como a catequese caso o educando seja católico.

O professor deve ser um mediador do conhecimento e das tradições religiosas e não um pastor Sendo o Ensino Religioso área de conhecimento O Ensino Religioso representará um acréscimo ao processo de formação do cidadão. Neste sentido, a disciplina de Ensino religioso poderá ressignificar os valores permanentes do homem, ao reforçar os laços familiares, combater o excesso de competição e de individualismo, e ressaltar a solidariedade e a cooperação como formas de estar melhor no mundo.

A expressão “aula de religião” utilizada, algumas vezes para indicar o Ensino Religioso, é entendida, normalmente, como o ensino de uma religião ou mais religiões, com uma conotação mais confessional.

O Diretório Geral para a Catequese também esta preocupado com a má interpretação que se faz da disciplina de Ensino Religioso nas escolas, apresenta que as ações pastorais e de evangelização devam acontecer, porém em paralelo as aulas de Ensino Religioso.

Segundo o DGC (2006) a escola católica acaba evangelizando não só com as ações pastorais, mas também com a disciplina de Ensino Religioso e com as demais disciplinas, pois entende-se que o catolicismo é a identidade da instituição.

Nas escolas católicas existe um imenso *campo de evangelização* através principalmente de seu projeto educativo. A escola leva os valores e o anúncio de Jesus Cristo, não só através de uma disciplina ou matéria, no caso, o ERE, mas principalmente através da estrutura escolar, em particular pelo testemunho da comunidade educativa e do projeto pedagógico. As diversas iniciativas pastorais no âmbito escolar, respeitando as diferentes origens e opções religiosas dos alunos e as orientações da Igreja, manifestam claramente a identidade católica destas escolas, e sempre em comunhão com a pastoral orgânica da Igreja. Para a escola católica, há também um nexo e ao mesmo tempo uma distinção entre *ensino religioso escolar* e *catequese*. A educação religiosa possui sua natureza própria, diferente da catequese, proporcionando a educação da religiosidade dos alunos, o conhecimento das diversas expressões religiosas, e, sobretudo do cristianismo, preparando-os para o respeito ao diferente e dando uma especial atenção ao estudo objetivo da mensagem evangélica. A escola católica continua sendo um âmbito privilegiado para este processo educativo (cf AS 133). Nela acontece o exercício da convivência solidária entre diferentes opções religiosas e, também, o exercício do ecumenismo, do diálogo religioso e do diálogo entre cultura e fé religiosa. (cf DGC 259).

As aulas de ensino religioso como são ministradas atualmente não contribuem muito para esta descoberta, pois o professor está mais ocupado em destacar os valores bíblicos e cristãos do que efetivamente ajudar o aluno a fazer uma leitura racional das religiões.. Na escola devemos ter uma orientação racional, de conhecimento e análise da conjuntura religiosa. Os mistérios da fé, a catequese e o proselitismo devem ser concebidos pelas igrejas e pelos movimentos religiosos e não pela escola.

A escola é fundamentalmente um local de produção e construção do conhecimento, devendo, portanto oferecer cientificamente elementos necessários para a descoberta da sabedoria. Lógico que isto não impede o professor de ter momentos de religiosidade e fé com os alunos, mas tem que ser feito de maneira bastante ecumênica e harmoniosa, destacando, de maneira especial o que há em comum em todas as religiões.

A convivência ecumênica e o combate à intolerância religiosa são as melhores lições que qualquer escola pode dar a seus alunos, pois fazendo isto estaremos construindo e alimentando a paz no mundo e evitando históricos exemplos de terrorismo que freqüentemente estamos a ver no mundo. As grandes guerras da humanidade tiveram e ainda têm motivações religiosas, portanto espero que este artigo desperte todos os professores de Ensino Religioso para a sua imensa responsabilidade de criar produtores da paz.

O Ensino Religioso na escola pública, entendido, no contexto da educação, como disciplina curricular e área de conhecimento, visa a educação do cidadão, da dimensão religiosa do ser humano para uma vida pessoal e social, aberta ao Transcendente e a religiosidade.

Não pode ser assim simplesmente entendido como mera informação a respeito de religiões ou manifestações religiosas, mas, através do conhecimento das grandes experiências religiosas da humanidade, e das suas expressões, em busca do sentido da vida, deve favorecer o autoconhecimento do educando e seu posicionamento diante da vida, na inter-relação respeitosa com o ser humano e com as demais culturas e tradições religiosas, evitando o proselitismo religioso e respeitando o princípio da liberdade humana e religiosa.

A vida em uma sociedade democrática pressupõe a presença de disputas e a busca de diferentes desejos pelos mais variados setores de nossa plural realidade. Neste contexto é que o papel do Estado precisa ser desempenhado de forma clara e efetiva, atuando a partir de suas

esferas de poder e ao lado da sociedade civil organizada. Dessa forma, continuaremos nossa caminhada na direção de garantir o poder da maioria e os direitos das minorias.

Para tanto é papel dos governantes a promoção de diálogo e o incentivo à participação democrática nas diferentes decisões que são tomadas.

Não é problema o fato de um político assumir suas convicções ou crenças desde que estas ocorram sob a perspectiva de um Estado secular. Num contexto em que a atuação do governo ocorra, conforme sugere a literatura sociológica, no sentido de uma neutralidade, onde haja isenção por parte do Estado tanto para entidades religiosas de amplo espectro como também para as não-religiosas. O governo não deve favorecer nem prejudicar qualquer grupo em particular, seja religioso, seja secular.”

Apresentadas estas considerações, justifica-se ainda a existência de matéria obrigatória nos “currículos escolares do ensino fundamental”, a circunstância de que o ensino religioso é a base histórica dos princípios morais e éticos da sociedade.

Todos os países que embora laicos não preservaram tais ensinamentos, tiveram que fazer o controle da ordem social com ditaduras das mais sanginárias.”

Diante do exposto, submeto à apreciação desta Casa este projeto de lei que, com sua aprovação, contribuirá para a construção de uma sociedade solidária, tolerante com a diversidade religiosa e engrandecedora dos verdadeiros ditames do processo moral e civilizatório deste país.

Sala das Sessões, 03 de fevereiro de 2011.

PASTOR MARCO FELICIANO
PSC / SP

ANEXO L – PROJETO DE LEI Nº 309, DE 2011

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 309, DE 2011⁴²¹

(Apenso PL nº 1.021, de 2011)

Altera o art. 33 da Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país.

Autor: Deputado **PASTOR MARCO FELICIANO**

Relator: Deputado **PEDRO UCZAI**

I – RELATÓRIO

O projeto de lei em análise, do Deputado Pastor Marco Feliciano, objetiva propor uma mudança no art. 33 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), no que se refere ao Ensino Religioso, com a finalidade de tornar obrigatório o seu ensino nas escolas da rede pública em todo o País. Para tanto, propõe nova redação ao *caput* e §§ 1º e 2º, acresce os §§ 3º e 4º ao art. 33 da referida Lei.

Na forma prevista no art. 2º, acresce o art. 33-A da Lei n.º 9.394, de 1996, fixando as habilitações para *o exercício da docência do Ensino Religioso na rede pública de ensino*, além da isonomia de tratamento entre os professores de Ensino Religioso e os demais professores da rede pública de ensino.

O autor, valendo-se dos argumentos do filósofo e professor Robson Stigar, destaca:

“Precisamos redimir as distorções históricas do Ensino Religioso no Brasil, e este processo só será possível com a mudança de paradigma em relação à metodologia e epistemologia utilizada nas aulas de Ensino Religioso. Espera-se que o profissional tenha uma constante busca de conhecimento religioso, que seja capaz de viver a reverência da alteridade, que compreenda o fenômeno religioso contextualizando-o espacial e temporalmente, que analise o papel das Tradições Religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais. O profissional do Ensino Religioso faz sua síntese do fenômeno religioso a partir da experiência pessoal, mas necessita, continuamente, apropriar-se da sistematização das outras experiências que permeiam a diversidade cultural, assim é necessário também maior investimento na qualificação e capacitação de profissional para a disciplina de Ensino Religioso”.

Dada à complexidade da matéria e com o objetivo de ouvir entidades da sociedade civil e dos órgãos governamentais afetos à questão antes de proferirmos nosso parecer, propusemos à Comissão de Educação e Cultura desta Casa a realização de audiência pública para debater os projetos de lei em análise. A audiência pública realizou-se no dia 28 de junho e contou com a participação dos seguintes convidados: Edna Martins Borges, coordenadora-

⁴²¹ UCZAI, Pedro. *Projeto de Lei da Câmara nº 309, de 2011*. Altera o art. 33 da Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=528973>> Acesso em: 30 dez. 2011.

geral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC); Marga Janete Ströher, coordenadora de diversidade religiosa da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); e Elcio Cechetti, coordenador do Fórum Permanente de Ensino Religioso (FONAPER).

Segundo Marga Janete, o tema- ensino religioso na escola - é bastante complexo, pois, as escolas têm sido um dos palcos de disputa entre as várias religiões. O Brasil, salientou ainda a representante da SDH/PR, apesar de ser um país de notável diversidade cultural, racial e religiosa tem tido dificuldades em conviver com essas diferenças. O reconhecimento à diversidade religiosa, destacou, deveria ter como foco os direitos humanos.

Já a representante do MEC, Sr^a Edna Martins, apontou três questões que o Conselho Nacional de Educação (CNE) considera que devam ser discutidas no tocante ao ensino religioso: igualdade de condições para todas as religiões pelo Estado; políticas públicas para jovens e adolescentes no tocante à questão da violência nas escolas e revisão de legislação que veda subvenção às igrejas.

Para Elcio Cechetti, do Fórum Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), o assunto em pauta envolve estudos sobre a função social da escola e das entidades religiosas. O ensino religioso nas escolas, ressaltou, deveria ter um viés em direitos humanos e não confessional como tem acontecido. O representante do FONAPER destacou a importância da exigência da licenciatura de professores para o ensino religioso nas escolas. Elcio Cechetti falou ainda sobre o trabalho da entidade que, segundo ele, construiu um referencial de propostas curriculares para o ensino religioso em todo o país. No ano de 2000, por exemplo, formou mais de sete mil professores na área.

Cabe-nos, neste momento, examinar o mérito educacional da matéria, que está sujeita à apreciação conclusiva, conforme o artigo 24, II, do Regimento Interno. No prazo regimental, não foram apresentadas emendas.

II - VOTO DO RELATOR

Antes de tudo, cabe informar que a ementa da presente proposição merece ajustes. A obrigatoriedade do Ensino Religioso é inconstitucional, pois fere o § 1º, art. 210 da Constituição Federal, o qual prevê que esse componente curricular *constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental* [grifo nosso], ou seja, é de oferta obrigatória por parte da escola, mas de matrícula facultativa para os estudantes.

A proposição em exame substitui a frase “*horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*”, constante no *caput* original do art. 33, por “*disciplina obrigatória nos currículos escolares do ensino fundamental*”.

Essa substituição a nosso ver abre precedentes para que a disciplina seja ofertada fora do horário normal em que o estudante frequenta a escola. Com isso, o Ensino Religioso poderá ser ofertado no contra turno ou em atividades paralelas, ocasionais, dificultando a participação do estudante, pois necessitará ir a outro horário para assistir às aulas, descaracterizando a disciplina como parte integrante da formação básica do cidadão. É preciso atender a esta particularidade, pois não é benéfico criar à parte, horários especiais para o Ensino Religioso.

A redação oferecida ao § 1º do art. 33 nos leva a seguinte constatação: se o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, ao lado dos demais componentes curriculares, a elaboração e execução de sua proposta pedagógica é de incumbência dos sistemas de ensino, que assim deverão proceder observadas tanto as normas comuns, de âmbito e validade nacional, previstas na LDB (nº 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010) e nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Religioso, a serem expedidas pelo Ministério da Educação.

Assim, criam-se mecanismos para impedir a multiplicidade de encaminhamentos para a organização curricular do Ensino Religioso, haja vista que, na atualidade, diferentes sistemas de ensino programaram a disciplina de modos bastante diversos e contraditórios, alguns de forma confessional e, outros, ignorando a obrigatoriedade da oferta.

Por outro lado, para atender o princípio constitucional da laicidade do Estado, e, considerando que o Ensino Religioso é disciplina dos horários normais da escola pública, na definição de sua proposta pedagógica, tanto pelo Ministério da Educação, quanto pelos Sistemas de Ensino, não cabe interferências de religiões, igrejas ou entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas, cultos ou filosofias de vida.

Percebe-se que a redação oferecida ao § 2º do art. 33 intenta definir o objeto de estudo do ensino religioso segundo os fundamentos científicos da Fenomenologia, Antropologia e Filosofia. No entanto, por se tratar de um componente curricular das escolas públicas brasileiras, o referido parágrafo carece de embasamento educacional e pedagógico.

Inicialmente, é necessário reafirmar que o Ensino Religioso é ministrado com base nos objetivos da formação básica do cidadão, contidos no art. 32 da Lei nº 9.394/1996, mediante o desenvolvimento da capacidade de apreender a ler, escrever e calcular; da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; da aquisição de conhecimentos e habilidades, da formação de atitudes e valores que fortaleçam os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de tolerância em que se assenta a vida social.

Nessa perspectiva da formação plena do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, na qual todas as crenças, expressões religiosas e ausência destas, devem ser respeitadas, é que se insere o Ensino Religioso como uma disciplina curricular.

O Ensino Religioso não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim, uma disciplina que visa proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, disponibilizando esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.

Ao disponibilizar aos educandos, no conjunto dos conhecimentos escolares, conteúdos sobre a diversidade cultural religiosa, o Ensino Religioso contribuirá na promoção e exercício da liberdade de opiniões e concepções, prerrogativas de um estado laico e democrático. Ao mesmo tempo, oportuniza a liberdade de pensamento, consciência e religião, incluindo a liberdade de mudar de religião ou crença, e de manifestar essa religião ou crença em público ou em particular (Art. 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948).

Portanto, o estudo do fenômeno religioso em um Estado laico, a partir de pressupostos científicos, visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica do fenômeno religioso, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial. As diferentes crenças, grupos e tradições religiosas, bem como a ausência delas, são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados antropológicos e socioculturais, capazes de contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas.

O disposto no § 3º do art. 33 leva a ponderar se o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, ao lado dos demais componentes curriculares, subentende-se que sua carga-horária necessita estar inclusa dentro das horas mínimas previstas pelos dispositivos legais. Por outro lado, diante da complexidade que envolve o tema, é recomendável a **supressão** do § 3º do art. 33, a fim de evitar embates legais que dificultariam o andamento da proposição.

O § 4º do art. 33 oportuniza ao aluno, diante da matrícula facultativa, o direito de optar por frequentar, ou não, a referida disciplina. E quem optar por não fazê-lo terá menos de oitocentas horas por ano, na hipótese de a escola se ater ao mínimo exigido pelo art. 24 da Lei nº 9.394/1996.

Subentendido que o Ensino Religioso está incluso no cômputo das 800 horas mínimas anuais, na base nacional comum, é necessário oferecer, para aqueles alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, nos mesmos horários, outros conteúdos de formação ética e cidadã, de modo que todos, sem exceção, alcancem o mínimo de horas aula anuais prescritas na LDB.

Entretanto, não é necessário oferecer outra disciplina; basta à escola prever, em seu projeto político pedagógico, conteúdos voltados para a formação da ética e da cidadania para os estudantes que optarem em não frequentar as aulas de Ensino Religioso.

Passando a refletir sobre o teor da proposta consignada no art. 2º, podemos inferir que um Ensino Religioso que valorize e reconheça a diversidade cultural religiosa, através do estudo dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, fomentando a liberdade religiosa e o direito à diferença, na perspectiva dos direitos humanos, requer a existência de um profissional devidamente preparado, com habilidades e competências para desempenho de seu papel na educação, assim como acontece com todo e qualquer educador no exercício da função nas demais áreas do conhecimento.

Neste sentido, deseja-se que o profissional do Ensino Religioso seja sensível à diversidade, possua conhecimentos científicos e culturais para interagir de forma qualitativa com a complexidade do fenômeno religioso, e desenvolva a habilidade do diálogo, a fim de garantir a liberdade religiosa dos educandos, sem quaisquer formas de proselitismo.

Para tanto, emerge a necessidade de uma formação específica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena para que este profissional pesquise e conheça, com profundidade, a diversidade do fenômeno religioso.

Neste aspecto, é importante considerar o parágrafo único do art. 61 da LDB, o qual determina que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- “I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.

Dando prosseguimento à temática da formação dos profissionais da educação, o art. 62, da referida LDB, afirma que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação e, no § 1º legisla que a União, em regime de colaboração com o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, deverá promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Entretanto, em grande parte do território nacional, devido à inexistência de diretrizes e políticas públicas de formação de docentes para o Ensino Religioso, a concretização dos objetivos desse componente, de forma pedagogicamente adequada, inserida no conjunto dos princípios e fins da educação nacional (art. 2º e 3º da Lei nº. 9.394/96), ainda apresenta-se como um dos grandes desafios ao sistema educacional brasileiro.

A ausência de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso, e a conseqüente escassa oferta de cursos de formação inicial em nível de

licenciatura, compromete não somente a compreensão e sua configuração enquanto área de conhecimento, mas, também, a mudança de concepção da sociedade brasileira sobre a sua condição de componente curricular, regido por normas que o incluem em igual condição no conjunto das demais áreas de conhecimento do sistema público de ensino.

Por outro lado, a ausência de diretrizes nacionais fez surgir inúmeros projetos de formação inicial para esta disciplina, tais como: licenciatura em ensino religioso, licenciatura em ciências da religião ou educação religiosa, e até cursos teológicos confessionais.

Diante disso, é oportuno esclarecer que o art. 3º do Decreto nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, determina que a formação de docentes para atuação na educação básica se dará em campos **específicos** do conhecimento e far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua **especialidade**, em qualquer etapa da educação básica.

Isto posto, é evidente que os cursos de formação inicial para habilitação de professores para esta disciplina deve ocorrer em cursos de **Licenciatura em Ensino Religioso**, haja vista que a área do conhecimento em questão, na Educação Básica, não é Ciências da Religião, Ciências Religiosas, Teologia, Filosofia ou outros afins, mas **Ensino Religioso**.

Além disso, o referido Decreto, no artigo 5º, afirma que o Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Assim, a formação específica pretendida para o professor de Ensino Religioso, deverá ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena em ensino religioso, e sua regulamentação é de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, que deve expedir diretrizes curriculares nacionais para essa modalidade de curso de graduação.

Na definição dessas diretrizes, é necessário levar em conta pressupostos epistemológicos, dados pelas Ciências Humanas e Sociais, e pressupostos epistemológicos e pedagógicos, provenientes da área das Ciências da Educação, em suas diferentes áreas, subáreas e especialidades.

Em conclusão, no mérito, votamos pela aprovação do Projeto de Lei nº 309, de 2011, na forma do substitutivo anexo.

Sala da Comissão, 29 em de novembro de 2011.

Deputado **PEDRO UCZAI**
Relator

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 309, DE 2011

Altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O *caput* do art. 33 da Lei n.º 9.394, de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 33. O ensino religioso, disciplina de oferta obrigatória nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão, e deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º O Ministério da Educação expedirá diretrizes curriculares nacionais para o ensino religioso, cabendo aos sistemas de ensino a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, a partir destas diretrizes.

§ 2º O ensino religioso pautar-se-á na valorização e reconhecimento da diversidade cultural religiosa, por meio do estudo dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, estruturando-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, fomentando a liberdade religiosa, o direito à diferença e a promoção dos direitos humanos.

§ 3º Ao aluno que não optar pelo ensino religioso, será oferecida, nos mesmos turnos e horários, conteúdos voltados para a formação da ética e da cidadania, incluídas na programação curricular da escola.

§ 4º Os sistemas de ensino admitirão profissional habilitado em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em ensino religioso, para atuar na docência do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental.

§ 5º Compete ao Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, publicar diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Licenciatura Plena em Ensino Religioso, nos termos da legislação vigente.

§ 6º Fica assegurada a isonomia de tratamento entre os professores de ensino religioso e os demais professores da rede pública de ensino.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em 29 de novembro de 2011.

Deputado **PEDRO UCZAI**
Relator

ANEXO M – RESOLUÇÃO Nº 02, DE 7 DE ABRIL DE 1998**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 02, DE 7 DE ABRIL DE 1998⁴²²**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º § 1º, alínea “c” da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 e o Parecer nº CEB 004/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, em 27 de março de 1998, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais;

II - Ao definir suas propostas pedagógicas as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

⁴²² BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB nº 02 /1998*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 1998, Seção I – p. 31s. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=47&data=15/04/1998>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens;

b) as áreas de conhecimento

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes)
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.⁴²³

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolares, na forma dos artigos 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

⁴²³ Ainda que a presente Resolução tenha sido publicada em 1998, a Lei nº 9475/97 é datada de 22 de julho de 1997, alterando o artigo 33 da Lei nº 9394/96. Portanto, a Resolução nº 02/98 da CEB do CNE poderia ter acrescentado a expressão com nova redação dada pela Lei nº 9475/97.

ANEXO N – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (PCNs)

CARTA DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA APRESENTANDO OS PCNS⁴²⁴

Brasília, 1º de setembro de 1998.

Prezado professor, prezada professora,

É com imenso prazer que entrego em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série. Um trabalho que foi cuidadosamente elaborado e discutido com educadores de todo o país para atualizar e dar um novo impulso à educação fundamental. Cumprimos, com este ato, a obrigação de oferecer aos professores brasileiros as informações necessárias para a organização do processo de ensino-aprendizagem e uma ajuda para sua prática cotidiana.

Os nossos desejos de alcançarmos uma sociedade mais justa incluem prioritariamente à educação das novas gerações. Todos sabemos que não mudaremos o país se não houver transformações profundas na educação básica. Estamos trabalhando não só pelo direito de todos terem acesso à escola, mas pela garantia de um ensino de qualidade que assegure o pleno desenvolvimento do potencial do aluno.

A educação de qualidade depende da escola. Os PCN propõem um espaço escolar que atenda às aspirações fora dele - os pais, a tecnologia, o meio ambiente, o comércio, a televisão, os museus, os postos de saúde e tudo o que faz parte da vida do aluno.

Uma contribuição fundamental que os PCN trazem para o ensino é a introdução dos valores e da prática da cidadania no dia-a-dia da escola. Questões fundamentais como respeito e solidariedade para com o outro, justiça social e diálogo serão exercitados com os alunos cidadãos. As matérias tradicionais do currículo escolar abordarão, dentro de seus conteúdos específicos, temas mais gerais como a pluralidade cultural, a ética, a preservação do meio ambiente, a saúde e trabalho e consumo, reforçando a formação de uma cidadania responsável.

Reconhecendo que tudo o que acontece no espaço escolar faz parte do processo educativo, percebemos a importância da escola na transmissão dos valores da cidadania em cada pequeno ato: quando recebe o aluno; quando ensina a não desperdiçar material; quando promove o relacionamento democrático e respeitoso entre funcionários, professores e alunos. A razão de ser de tudo que se passa na escola é fazer com que os alunos aprendam muito e sempre.

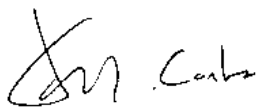
Você professor e você professora são os principais condutores nesse processo de transmissão do saber social, dos conhecimentos, dos valores, das práticas, das tradições, dos ritos, dos mitos e de tudo o que permite uma convivência solidária e produtiva.

Espero que este conjunto de livros que você recebe hoje seja o símbolo e o embrião das transformações que desejamos que ocorram em nossa sociedade. E que possamos tornar

⁴²⁴ BRASIL. Presidência da República. Carta aos professores do Ensino Fundamental, encaminhando os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série. Brasília, 01 de setembro de 1998.

realidade o sonho de um país mais justo, com menos desigualdades, onde o governo e a sociedade sejam co-responsáveis pela Nação.

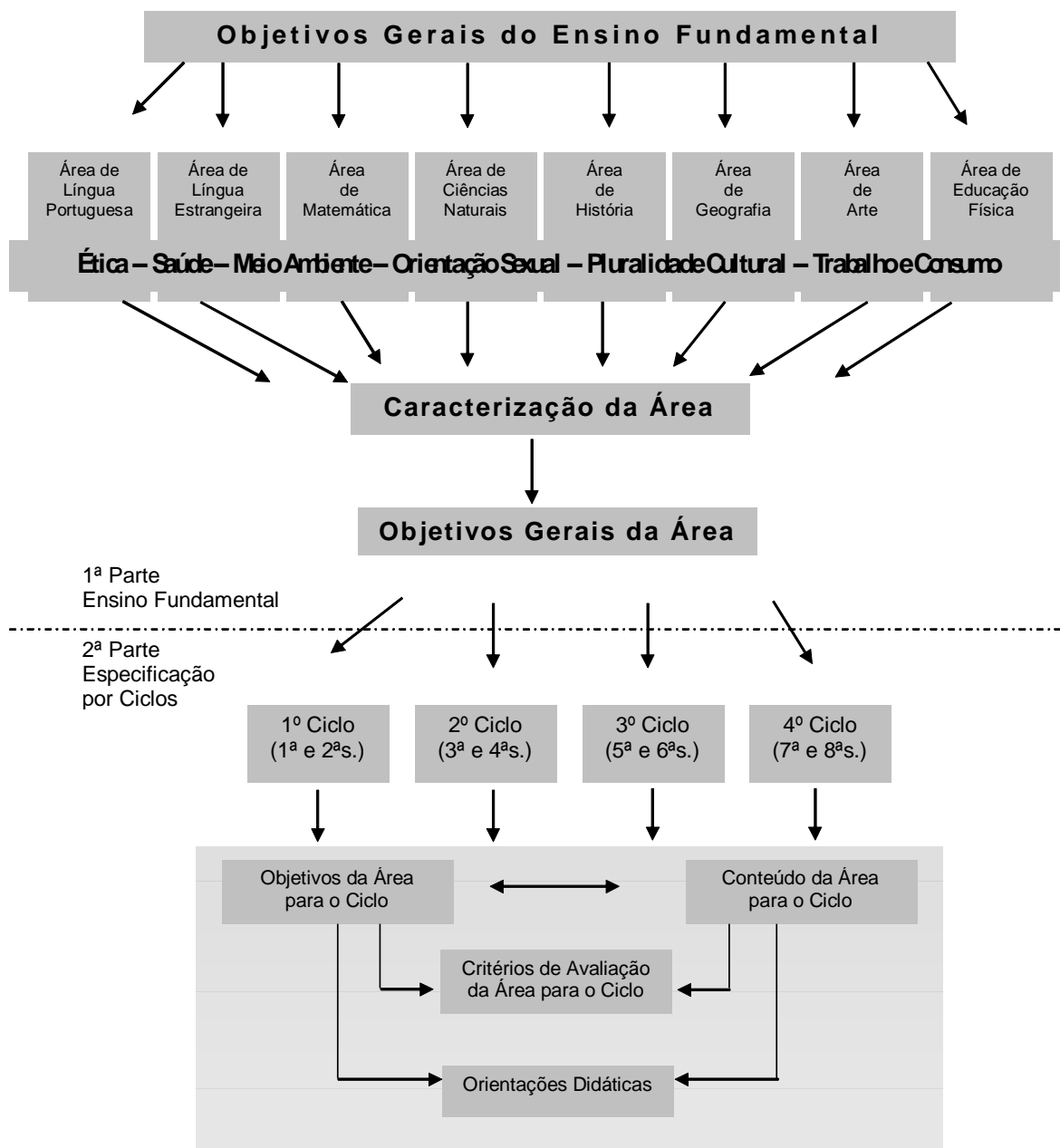
Um grande abraço,



Fernando Henrique Cardoso
Presidente da República

2 APRESENTAÇÃO DOS COMPONENTES DOS PCNS⁴²⁵.

⁴²⁵BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998. Tais parâmetros não incluem a Educação Religiosa no conjunto das demais áreas do ensino fundamental. O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) preparou, em 1986, provisoriamente, à parte, os PCNs para o ER, porém sem que a equipe de elaboração se integrasse da Comissão instituída pelo MEC.



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais

Figura 1 - Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

ANEXO O – LEIS REGULAMENTADORAS DO ENSINO RELIGIOSO EM ALGUNS ESTADOS BRASILEIROS

1 RIO DE JANEIRO

1.1 Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000⁴²⁶

Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos, inclusive assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único - No ato da matrícula, os pais, ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados freqüentem as aulas de Ensino Religioso.

Art. 2º Só poderão ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas oficiais, professores que atendam às seguintes condições:

I - Que tenham registro no MEC, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual;

II - Que tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor, formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.

Art. 3º Fica estabelecido que o conteúdo do Ensino Religioso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente.

Art. 4º A carga horária mínima da disciplina de Ensino Religioso será estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, dentro das 800 (oitocentas) horas-aulas anuais.

Art. 5º Fica autorizado o Poder Executivo a abrir concurso público específico para a disciplina de Ensino Religioso para suprir a carência de professores de Ensino Religioso para a regência de turmas na educação básica, especial, profissional e na reeducação, nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação, de Ciência e Tecnologia e de Justiça, e demais órgãos a critério do Poder Executivo Estadual.

Parágrafo único - A remuneração dos professores concursados obedecerá aos mesmos padrões remuneratórios de pessoal do quadro permanente do Magistério Público Estadual.

Art. 6º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2000.

ANTHONY GAROTINHO

Governador

⁴²⁶ IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA. Arquidiocese do Rio de Janeiro. *Diretório Pastoral do Ensino Religioso*. Rio Janeiro, 2004, p. 29-32.

(Projeto de Lei votado na Assembléia Legislativa nº 1.233/00; Autoria: Deputado Carlos Dias)

1.2 Decreto nº 31.086, de 27 de março de 2002⁴²⁷

Regulamenta o Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

O GOVERNADOR DO ESTADO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, e tendo em vista o constante do Processo Administrativo nº E – 03/11.287/2001, DECRETA:

Art.1º As unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino incluirão, obrigatoriamente, o ensino religioso, de matrícula facultativa, nos horários normais de todas as séries da educação básica, sendo disponível na forma confessional, de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis legais ou pelos próprios alunos, a partir de 16 anos, inclusive, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único – No ato da matrícula, o responsável legal, ou próprio aluno, se maior de 16 anos, deverá expressar se deseja que seus filhos ou tutelados freqüentem as aulas de religião.

Art. 2º Só poderão ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino professores que:

I - pertençam ao quadro permanente do Magistério Público Estadual;

II -tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.

Parágrafo único – Excepcionalmente, admitir-se-á a contratação de professores por tempo determinado, após expressa autorização governamental, para suprirem a carência até ocupação da vaga por aprovado em concurso público, observado o disposto no inciso II deste artigo.

Art 3º Para o cumprimento do disposto no artigo 1º , ficam autorizadas a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, a procederem ao levantamento das necessidades de Professores de Ensino Religioso na Rede Pública Estadual, a serem supridas através do concurso público a ser realizado.

Art. 4º Fica assegurada a permanência dos atuais professores de Ensino Religioso, desde que atendidas às condições exigidas pela respectiva autoridade religiosa, atestada através de credenciamento atualizado, expedido a partir da vigência deste Decreto.

Art. 5º Caberá às autoridades religiosas competentes, devidamente credenciadas junto à Secretaria de Estado de Educação, e a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, a elaboração dos conteúdos programáticos da disciplina, a indicação bibliográfica e o material didático a serem utilizados nas aulas do respectivo credo religioso, a serem submetidos ao Conselho Estadual de Educação.

Art. 6º A carga horária mínima da disciplina de Ensino Religioso será estabelecida pelo Conselho estadual de Educação, observado o limite de horas-aula anuais previsto na legislação pertinente.

Art. 7º A Secretaria de Estado de Educação e a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, expedirão os atos necessários ao fiel cumprimento do presente Decreto.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de março de 2002

⁴²⁷ RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 31.086, de 27 de março de 2002*. Regulamenta o Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/rio_dec_31086.pdf>. Acesso em 30 dez. 2011.

ANTHONY GAROTINHO

1.3 Município do Rio de Janeiro

1.3.1 Lei Nº 3.228 de 26 de abril de 2001⁴²⁸

Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro.

Art. 1º. O **Ensino Religioso**, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na educação básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de sete anos, inclusive, assegurado o respeito a diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único – No ato da matrícula, os pais ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados freqüentem as aulas de **ensino religioso**.

Art. 2º. Só poderão ministrar aulas de **ensino religioso** nas escolas oficiais professores que atendam às seguintes condições:

I – que tenham registro no MEC e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Municipal;

II – que tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.

Art. 3º. Fica estabelecida que o conteúdo do **ensino religioso** é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo o Município o dever de apoiá-lo integralmente.

Art. 4º. A carga horária mínima da disciplina de **Ensino Religioso** será estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, dentro das horas-aula anuais regulares.

Art. 5º. Fica autorizado o Poder Executivo a abrir concurso público específico para a disciplina de **Ensino Religioso**, para suprir a carência de professores de **Ensino Religioso** para a regência de turmas na educação básica, especial, profissional na redução, nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, e demais órgãos a critério do Poder Executivo Municipal.

§ 1º. Fica o Poder Executivo autorizado a abrir créditos orçamentários necessários ao atendimento das despesas decorrentes do disposto nesta Lei.

§ 2º. A remuneração dos professores concursados obedecerá aos mesmos padrões remuneratórios de pessoal do quadro permanente do Magistério Público Municipal.

Art. 6º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 26 de abril de 2001.

SAMI JORGE HADDAD ABDULMACIH
Presidente

⁴²⁸ RIO DE JANEIRO. *Lei Nº 3.228 de 26 de abril de 2001*. Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Disponível em <[http://www.camara.rj.gov.br/controlereador.php?ml=leis&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/VerMarcioPachecoIntsup?OpenForm&cvd=111&np=MarcioPacheco&nome_politico=Marcio%20Pacheco](http://www.camara.rj.gov.br/controlereador.php?ml=leis&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/VerMarcioPachecoIntsup?OpenForm&cvd=111&np=MarcioPacheco&nome_politico=Marcio%20Pacheco;)>; Acesso em 30 dez. 2011.

1.3.2 Lei n.º 5.303 de 19 de outubro 2011⁴²⁹

Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso e dá outras providências.

Autor: Poder Executivo

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criada no Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso, para atuação exclusiva no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SME.

Parágrafo único. A composição numérica de cargos da categoria funcional criada por esta Lei corresponde a seiscentas vagas para Professor de Ensino Religioso.

Art. 2º O ingresso no cargo de Professor de Ensino Religioso dar-se-á mediante aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, para atuação na rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Constará do edital do concurso público que os professores admitidos para ministrar a disciplina de Ensino Religioso deverão ser aproveitados para outras disciplinas compatíveis com a formação, quando não houver, justificadamente, turmas específicas para esta disciplina.

Art. 3º As atribuições e especificações essenciais correspondentes à categoria funcional de Professor de Ensino Religioso encontram-se relacionadas no Anexo I desta Lei.

Art. 4º Os professores de ensino religioso deverão ser credenciados pela Autoridade Religiosa competente, que exigirá deles formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.

Art. 5º A implantação do ensino religioso, de caráter plural e de matrícula facultativa, priorizará inicialmente as escolas de ensino de turno integral.

Art. 6º A categoria funcional de Professor de Ensino Religioso estruturar-se-á nos padrões de escalonamento e de vencimento-base constantes do Anexo II desta Lei.

Parágrafo único. Os valores de vencimento-base constantes do Anexo II desta Lei referem-se ao mês de março de 2011 e estarão sujeitos aos reajustes gerais aplicáveis aos servidores municipais após aquela data.

Art. 7º Fica obrigada a Secretaria Municipal de Educação-SME afixar, nas escolas municipais onde será implantado o ensino religioso, em locais de fácil e clara visualização, cartazes de tamanho mínimo no padrão A3 contendo a seguinte informação: Aos Senhores Pais ou Responsáveis, a Disciplina Ensino Religioso é de matrícula facultativa, conforme o §1º do art. 210 da Constituição Federal.

Art. 8º Fica o Poder Executivo autorizado a regulamentar os procedimentos que se façam necessários em complemento à matéria de que trata esta Lei.

Art. 9º As despesas decorrentes da presente Lei serão atendidas pelas dotações orçamentárias próprias do Poder Executivo, conforme previsão na Lei Orçamentária Anual,

⁴²⁹ RIO DE JANEIRO. Lei n.º 5.303 de 19 de outubro 2011. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.rj.gov.br/controle_vereador.php?m1=leis&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/VerMarcioPachecoIntsup?OpenForm&cvd=111&np=MarcioPacheco&nome_politico=Marcio%20Pacheco>. Acesso em: 30 dez. 2011.

ficando o Poder Executivo autorizado a proceder aos remanejamentos orçamentários, permitidos pela legislação aplicável, que sejam necessários ao cumprimento desta Lei.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

EDUARDO PAES

ANEXO P – O ENSINO RELIGIOSO NA CONAE

DOCUMENTO FINAL⁴³⁰

[...]

EIXO VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade

[...] Quanto à **educação religiosa**:

- a) Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a orientação para introdução da diversidade cultural-religiosa.
- b) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira.
- c) Inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa no currículo das licenciaturas.
- d) Ampliar os editais voltados para pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa, dotando-os de financiamento.
- e) Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna Brasileira.

⁴³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *CONAE. Documento Final*. Portal do Mec Brasília, 27 maio 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 28 dez. 2011.

ANEXO Q – PORTARIA Nº 1.407, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1.407, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010⁴³¹

Institui o Fórum Nacional de Educação - FNE

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. xx, inciso XX, alínea "a", da Constituição, e considerando a necessidade de institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo que garantam o diálogo como método e a democracia como fundamento;

Considerando as deliberações da Conferência Nacional de Educação de 2010;

Considerando necessidade de traduzir, no conjunto das ações do Ministério da Educação, políticas educacionais que garantam a democratização da gestão e a qualidade social da educação;

Considerando a competência da União na coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais; resolve:

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Fórum Nacional de Educação - FNE, de caráter permanente, com a finalidade de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 2º Compete ao Fórum Nacional de Educação:

I - convocar, planejar e coordenar a realização de conferências nacionais de educação, bem divulgar as suas deliberações;

II - elaborar seu Regimento Interno, bem como o das conferências nacionais de educação;

III - oferecer suporte técnico aos estados, municípios e Distrito Federal para a organização e a realização de seus fóruns e de suas conferências;

IV - acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação;

V - zelar para que as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas a Conferência Nacional de Educação;

VI - planejar e organizar espaços de debates sobre a política nacional de educação;

VII - acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos relativos à política nacional de educação;

VIII - acompanhar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação.

Art. 3º O Fórum Nacional de Educação será integrado por membros representantes dos seguintes órgãos e entidades:

I - Secretaria Executiva Adjunta - SEA, do Ministério da Educação;

⁴³¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 dez. 2010, Seção 1, p. 33s. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/observatorio/images/pdfs/portaria1407.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2011.

- II - Secretaria de Educação Básica - SEB, do Ministério da Educação;
- III - Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação;
- IV - Secretaria de Educação Especial - SEESP, do Ministério da Educação;
- V - Secretaria de Educação a Distância - SEED, do Ministério da Educação;
- VI - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, do Ministério da Educação;
- VII - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação;
- VIII - Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal - CEC;
- IX - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - CEC;
- X - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- XI - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES;
- XII - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM;
- XIII - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN;
- XIV - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC;
- XV - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF;
- XVI - Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSEDE;
- XVII - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- XVIII - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- XIX - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE;
- XX - Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras - FASUBRA;
- XXI - Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino - PROIFES;
- XXII - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - SINASEFE;
- XXIII - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCEE;
- XXIV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME;
- XXV - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES;
- XXVI - União Nacional dos Estudantes - UNE;
- XXVII - Confederação Nacional de Pais de Alunos - CONFENAPA;
- XXVIII - Comunidade Científica;
- XXIX - Movimentos Sociais do Campo;
- XXX - Movimentos de Afirmação da Diversidade;
- XXXI - Movimentos em Defesa da Educação;
- XXXII - Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação;
- XXXIII - Centrais Sindicais dos Trabalhadores;
- XXXIV - Confederações dos Empresários e Sistema "S";
- § 1º Os representantes e seus respectivos suplentes serão nomeados por ato do Ministro de Estado da Educação.
- § 2º Os representantes a que se referem os incisos de VIII a XXVII, e seus respectivos suplentes, serão nomeados após indicação dos respectivos órgãos e entidades.
- § 3º Os representantes a que se referem os incisos de XXVIII, e seus respectivos suplentes, serão nomeados após consulta a entidades representativas dos segmentos considerados.
- § 4º Os membros do FNE poderão definir critérios para inclusão de representantes de outros órgãos e entidades.

Art. 4º A estrutura e os procedimentos operacionais serão definidos no seu Regimento Interno, aprovados em reunião convocada para esse fim, observadas as disposições da presente Portaria.

Parágrafo único. Até a aprovação de seu Regimento Interno, o Fórum Nacional de Educação será coordenado pela Secretaria-Executiva Adjunta do Ministério da Educação, ad referendum.

Art. 5º O FNE terá funcionamento permanente e se reunirá ordinariamente a cada seis meses, preferencialmente no primeiro mês de cada semestre, ou extraordinariamente, por convocação do seu coordenador, ou por requerimento da maioria dos seus membros.

Art. 6º O FNE e as conferências nacionais de educação estarão administrativamente vinculados ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação, e receberão o suporte técnico e administrativo da Secretaria Executiva Adjunta, para garantir seu funcionamento.

Art. 7º A participação no Fórum Nacional de Educação será considerada de relevante interesse público e não será remunerada.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

**ANEXO R – PARECER SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

PARECER CNE/CEB Nº 11/2010⁴³²

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

RELATOR: Cesar Callegari

PROCESSO Nº: 23001.000168/2009-57

PARECER Nº: 11/2010⁴³³

COLEGIADO: Câmara de Educação Básica

APROVADO EM: 7/7/2010

I – RELATÓRIO

1. Histórico

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade.

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico.

⁴³²BRASIL. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB n.11/2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34-37. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em 30 dez. 2011.

⁴³³ Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28.

Além das urgências provocadas por essas mudanças, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), vigentes desde 1998, já vinham exigindo uma acurada revisão com vistas à sua atualização.

No primeiro semestre de 2009, o Sr Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou ao CNE que o Colegiado desse prioridade a esse esforço revisor e atualizador, incumbindo a Secretaria de Educação Básica do MEC de preparar um documento inicial de referência sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, destinado a subsidiar os estudos e debates que se seguiriam.

Desde então, uma intensa jornada de trabalho foi organizada e implementada. Ao receber o documento ministerial, a Câmara de Educação Básica do CNE constituiu uma comissão formada pelas conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Regina Vinhaes Gracindo e por este Relator (Portaria CNE/CEB nº 5, de 8 de dezembro de 2009). E, consoante o padrão de trabalho que vem sendo adotado por este Colegiado no trato de todos os temas relevantes sob a sua responsabilidade normativa, foi organizada uma série de audiências públicas e reuniões técnicas de modo a proporcionar a necessária participação de todos os segmentos e instituições educacionais das diferentes regiões do Brasil. Propostas foram intensamente debatidas, críticas foram acolhidas e idéias incorporadas. Nos últimos meses, o CNE realizou três audiências públicas nacionais (Salvador: 12/3/2010, Brasília: 5/4/2010, e São Paulo: 16/4/2010), com a participação ativa da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do Ensino Fundamental, entre outros, além de professores, pesquisadores, dirigentes municipais e estaduais de ensino, bem como de representantes de escolas privadas. Para a discussão dessas Diretrizes, foram também realizadas duas reuniões com coordenadores de Ensino Fundamental das Secretarias Estaduais de Educação, em Brasília e Florianópolis, e inúmeras reuniões de trabalho com técnicos e dirigentes do MEC, contando com as contribuições diretas da Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, do Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, da Coordenadora de Ensino Fundamental, Edna Martins Borges, bem como de outros integrantes de suas equipes.

Os subsídios referentes ao currículo do Ensino Fundamental enviados pelo MEC a este Colegiado contaram com a colaboração das professoras Lucíola Licínio Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais, e Elba Siqueira de Sá Barretto, da Universidade de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas. Esta última também assessorou a Câmara de Educação Básica do CNE e, especialmente, este Relator, na redação das diferentes minutas de Parecer e Projeto de Resolução destas Diretrizes.

Um documento produzido dessa forma, portanto, não é obra de um autor, mas obra coletiva. Do mesmo modo, o currículo, o projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas,

devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação.

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos.

Por fim, cumpre esclarecer que o presente Parecer e seu Projeto de Resolução não completam o trabalho concebido pela Câmara de Educação Básica do CNE para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Etapa complementar e importante será iniciada nos próximos meses a partir de nova contribuição proveniente do Ministério da Educação. De comum acordo quando da redação dos termos dessas Diretrizes, o MEC se compromete a enviar a este Colegiado propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. Portanto, em complementação, um novo Parecer e um novo Projeto de Resolução com essas expectativas de aprendizagem serão objeto de elaboração do CNE nos próximos meses.

2. Fundamentos

O direito à educação como fundamento maior destas Diretrizes

O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Cury (2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Pelo leque de campos atingidos pela educação, ela tem sido considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um desses direitos.

Resumidamente, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural.

O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los. A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de

fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático.

Já os direitos sociais se referem aos direitos que dependem da ação do Estado para serem concretizados e estão associados, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-se com a questão da igualdade social. São exemplos de direito social, o próprio direito à educação, à moradia, à saúde, ao trabalho etc.

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a idéia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.

Todos esses direitos estão englobados nos direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção de espécie alguma, uma vez que decorrem da dignidade intrínseca a todo o ser humano. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrega a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, celebrada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1989, acrescenta-se, ainda, a finalidade de inculcar no educando o respeito ao meio ambiente natural, à sua identidade cultural e aos valores nacionais e de outras civilizações.

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer esses direitos, traduz a adesão da Nação a princípios e valores amplamente compartilhados no concerto internacional. O inciso I do art. nº 208 da Carta Magna, Seção da Educação, declara que o dever do Estado se efetiva com a garantia do “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Por sua vez, o § 1º desse mesmo artigo afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Por ser direito público subjetivo, o Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele.

Se essa etapa de ensino, sendo um direito fundamental, é direito do cidadão, uma vez que constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política. É dever do Estado, dos sistemas de ensino e das escolas assegurarem que todos a ela tenham acesso e que a curse integralmente, chegando até à conclusão do processo de escolarização que lhe corresponde. Além disso, todos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

A oferta de uma educação com qualidade social

O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população. Em 1989, já na virada da última década, portanto, a proporção de suas matrículas ainda representava mais de $\frac{3}{4}$ do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em todas as etapas de ensino. Em 2009, o perfil seletivo da nossa escola havia se atenuado um pouco, com a expansão do acesso às diferentes etapas da escolaridade. Contudo, entre os 52,6 milhões de alunos da Educação Básica, cerca de 66,4% estavam no Ensino Fundamental, o que correspondia a 35 milhões de estudantes, incluídos entre eles os da Educação Especial e os da Educação de Jovens e Adultos (conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, MEC/INEP 2009).

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e estamos próximos de assegurá-la a todas as crianças de 6 (seis) anos, não conseguimos sequer que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental. Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a nossa estrutura educacional.

Mas, de que qualidade está-se falando?

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos alunos. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

Em documento de 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante. Para além da eficácia e da

eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Princípios norteadores

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das

diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB), bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a Nação brasileira.

Assim sendo, eles devem estar em conformidade com o que define a Constituição Federal, no seu artigo 3º, a saber: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e que promova “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

3. Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país

No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. O ensino de 2º grau – atual Ensino Médio – torna-se profissionalizante.

De acordo com a tradição federativa brasileira, os Estados, a partir de princípios e orientações gerais da esfera federal, se encarregaram de elaborar as propostas curriculares para as escolas de 1º grau pertencentes ao seu sistema de ensino, quais sejam, as estaduais, as municipais e as privadas, localizadas no seu território.

Anos antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), algumas redes escolares passaram a adotar medidas de expansão do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, mediante a incorporação das crianças de 6 (seis) anos de idade, por vezes procedentes das numerosas classes de alfabetização que existiam em vários Estados e Municípios. Na sua redação original, a LDB se mostra bastante flexível quanto à duração do Ensino Fundamental, estabelecendo como mínima a sua duração de 8 (oito) anos e sinalizando, assim, para a ampliação dessa etapa da Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabelece como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental no prazo de 5 (cinco) anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A Meta 2, definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de 6 (seis) anos já estavam matriculadas em Pré-Escolas, classes de alfabetização ou mesmo no Ensino Fundamental, determina a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A idéia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.

Em 2005, a Lei nº 11.114 altera a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, entretanto, dá margem para que se antecipe a escolaridade de 8 (oito) anos para esses alunos, o que reduziria a idade de conclusão do Ensino Fundamental em 1 (um) ano.

Finalmente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula

obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos.

Assim determinando, a Lei reflete a tendência de expansão da escolaridade obrigatória na maior parte dos países desenvolvidos do ocidente e da própria América Latina, mediante a incorporação das crianças menores de 7 (sete) anos ao Ensino Fundamental. Em vários países do continente, em que a faixa de escolarização compulsória se inicia aos 6 (seis) anos de idade, verifica-se, ainda, que a obrigatoriedade também se estende às crianças do último ano da Pré-Escola.

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado Diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos.

Matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e carga horária

O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

4. A população escolar

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais. Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população.

As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das

áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças.

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

As múltiplas infâncias e adolescências

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.

Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.

Entre os adolescentes de muitas escolas, é frequente observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas.

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais.

Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos.

Para tanto, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos.

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobrepõe, assim, o de mero transmissor de conteúdos.

A ampliação dos objetivos da escola em face do seu alunado

Crianças e adolescentes brasileiros também estão sujeitos à violência doméstica, ao abuso e à exploração sexual, a formas de trabalho não condizentes com a idade, à falta de cuidados essenciais com a saúde, aspectos em relação aos quais a escola, como instituição responsável pelos alunos durante o seu período de formação – e muitas vezes o único canal institucional com quem a família mantém contato – precisa estar atenta.

Essas questões repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e, não raro, colocam o professor diante de situações para as quais as práticas que ele conhece não surtem resultados. O trabalho coletivo na escola poderá respaldá-lo de algum modo. No entanto, ao se tratar de questões que extrapolam o âmbito das atividades escolares, cabe à escola manter-se articulada com o Conselho Tutelar, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com instituições de outras áreas capazes de ministrar os cuidados e os serviços de proteção social a que esses alunos têm direito.

Deve-se considerar, ainda, que o crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo nas escolas das grandes cidades, tem dificultado sobremaneira a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provocando entre estes uma atitude de desânimo diante

do magistério, revelada pelo alto índice de absenteísmo dos docentes e pelas reiteradas licenças para tratamento de saúde.

Eles são reflexos não só da violência das sociedades contemporâneas, mas também da violência simbólica da cultura da escola que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos, frequentemente conduzindo um número considerável deles ao fracasso escolar. Não só o fracasso no rendimento escolar, mas também a possibilidade de fracassar que paira na escola, criam um efeito de halo que leva os alunos a se insurgirem contra as regras escolares.

O questionamento da escola que está por traz desses comportamentos deriva também da rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação e do fato de, ao ter-se popularizado, o certificado que ela oferece já não é mais garantia de ascensão e mobilidade social como já foi nos períodos em que a escola pública era altamente seletiva. Daí decorre que o professor, para assegurar a disciplina em sala de aula, condição necessária para o trabalho pedagógico, precisa agora legitimar a sua autoridade pedagógica junto aos alunos, o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles.

Diante desse contexto, se torna imperativo um trabalho entre as instituições, as famílias e toda a sociedade no sentido de valorizar a escola e o professor. Além disso, é necessária forte articulação da unidade escolar com a família e os alunos no estabelecimento das normas de convívio social na escola, construídas com a participação ativa da comunidade e dos alunos e registradas em um regimento escolar pautado na legislação educacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

5. O currículo

Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática.

Também se diz que os conhecimentos produzidos nos diversos componentes curriculares, para adentrarem a escola são recontextualizados de acordo com a lógica que preside as instituições escolares. Uma vez que as escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos, os conhecimentos escolares dos diferentes componentes, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutido um

sentido moral e político. Assim, a história da escola está indissolúvelmente ligada ao exercício da cidadania; a ciência que a escola ensina está impregnada de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, entre outros. Esse mesmo processo ocorre com os demais componentes curriculares e áreas de conhecimento, porque devem se submeter às abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar e, sobretudo, aos propósitos mais gerais de formação dos educandos. O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são.

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. Michael Young (2007) denomina “poderoso” o conhecimento que, entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa e na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido.

Para isso, a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos.

A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte
- e) Educação Física

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas:

a) História

b) Geografia

V - Ensino Religioso

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB).

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança.

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB.

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de Língua Estrangeira moderna.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Outras leis específicas, que complementam a LDB, determinam ainda que sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97) e à condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/2003.

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva

integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência.

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum.

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos

Ao procurar aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado, a possibilidade de uma cultura comum no ensino obrigatório tem de traduzir a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos (Dussel, 2009).

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de

conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino.

Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de idéias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo.

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

6. O projeto político-pedagógico

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que pode ser compartilhada por diferentes escolas e redes.

Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos.

Ao empenhar-se em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito. O processo de enturmação dos alunos, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos.

A gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação

O projeto político-pedagógico da escola e o seu regimento escolar devem ser elaborados por meio de processos participativos próprios da gestão democrática.

O projeto político-pedagógico traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

É a participação da comunidade que pode dar voz e vez às crianças, aos adolescentes e às suas famílias, e também aos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos envolvidos no processo educativo, particularmente aqueles pertencentes aos segmentos majoritários da população que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer os seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino de qualidade para todos.

O fato de o projeto político-pedagógico de muitas escolas figurar apenas como um texto formal que cumpre uma exigência burocrática, não significa que a escola não tenha um projeto próprio. Significa que ele é, na verdade, um projeto pedagógico fragmentado, em que cada professor se encerra no seu trabalho solitário para desenvolver o currículo à sua maneira.

As experiências das escolas que conseguem reverter o jogo e obter melhorias significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo democrático e compartilhado, em que os professores, a direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços e chegam mais perto da escola que desejam. Isso não quer dizer que deve recair sobre as escolas e seus educadores toda a responsabilidade pela mudança da qualidade do ensino. Ao contrário, o esforço compartilhado necessita de forte apoio dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e da comunidade; mas ele é realmente insubstituível quando projeta o desejo de mudar a escola para melhor.

O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo,

planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis. Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham.

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se pedagogicamente no interior da própria instituição e, também, externamente, com serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

As escolas necessitam se articular também com as instituições formadoras, com vistas a assegurar a atualização de seus profissionais tendo em conta as suas demandas específicas.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível.

Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento.

Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes.

Os estudiosos do tema têm insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para selecionar e classificar os alunos, estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (Moreira e Candau, 2008).

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento, relacionados a um projeto educativo de longo prazo, como deve ser o da Educação Básica, concorrem de maneira decisiva para assegurar uma sistematização de conhecimentos imprescindível no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, garantindo-lhe continuidade e consistência. Mas eles certamente devem ser trabalhados por diversas abordagens integradoras. Continuidade e consistência não querem dizer uniformidade e padronização de sequências e conteúdos.

Têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração do currículo. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal.

Atualmente, estão muito disseminadas nas escolas concepções diversas de projetos de trabalho, que se espera, devem enriquecer o currículo tornando os conhecimentos escolares mais vivos e desafiadores para os alunos. Entretanto, é importante que os vários projetos em andamento em muitas escolas estejam articulados ao tratamento dos conteúdos curriculares e às áreas de conhecimento, evitando a fragmentação e a dispersão provocadas por iniciativas com propósitos diferentes e que não se comunicam entre si. É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual.

O fundamental no esforço de integração parece ser justamente a necessária disposição, por parte dos professores, de trabalhar juntos, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem de posturas e práticas ainda minoritárias no país.

Os esforços de integração têm buscado maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder. Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o “conteudismo”.

A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados.

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico.

Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população.

Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas.

A criação de um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos demais profissionais com a

aprendizagem dos alunos; o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Para tanto, é fundamental contar com o apoio solidário dos sistemas de ensino e das próprias escolas no provimento de adequadas condições de trabalho e de outros recursos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX, do art. 4º da LDB, e objeto de manifestação deste colegiado no Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural.

As articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente

o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental.

As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos.

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A enturmação dos alunos por idade e não por nível de conhecimento passou a ser uma alternativa ao que costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes, as quais terminavam prejudicando especialmente os considerados mais fracos e aumentando a defasagem entre eles e os demais. Pesquisas mostraram a impossibilidade de formar turmas homogêneas, em vista das diferenças existentes entre os alunos. Evidenciaram, também, que muito do que se aprende na escola é aprendido nas interações dos próprios alunos e advogam, há algumas décadas, que a heterogeneidade das turmas pode se converter em uma vantagem, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e do cultural, pois favorece a ajuda entre os educandos, estimula-os mutuamente e enriquecendo o seu convívio.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares.

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais

corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos.

Para as crianças que entram pela primeira vez na escola aos 6 (seis) anos, o período requerido para esse aprendizado pode ser mais prolongado, mas o esperado é que, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, todas as crianças se beneficiem. Entretanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.

Há que lembrar, porém, que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm se constituído, historicamente, em um dos maiores obstáculos interpostos aos alunos para prosseguirem aprendendo. Há não muito tempo atrás, por décadas e décadas, cerca de metade dos alunos repetiam a primeira série, sendo barrados logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria dos alunos matriculados no ensino obrigatório não conseguia chegar ao seu final por causa da repetência. Os poucos que o concluíam levavam, em média, perto de 12 (doze) anos, ou seja, o tempo previsto para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mesmo nos dias atuais, em que baixaram consideravelmente os índices de repetência escolar no país, esses índices ainda figuram entre os maiores do mundo. E a repetência, como se sabe, não gera qualidade!

As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar.

Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. A despeito do grande esforço feito pelas famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetirem, um grande número deles se evade.

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento.

Entre as iniciativas de redes que adotaram ciclos, muitas propostas terminaram por incorporar algumas das formulações mais avançadas do ideário contemporâneo da educação, com vistas a garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem, combater a exclusão e assegurar que todos tenham, efetivamente, direito a uma educação de qualidade. Movimentos de renovação pedagógica têm-se esforçado por trabalhar com concepções que buscam a integração das abordagens do currículo e uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado.

Os ciclos assim concebidos concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calcados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela docência solidária, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe. Aposta-se, assim, que o esforço conjunto dos professores, apoiado

por outras instâncias dos sistemas escolares, contribua para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito.

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Ainda que já dito em termos mais gerais, vale enfatizar que no início do Ensino Fundamental, atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação deverá basear-se, sobretudo, em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário.

A avaliação

Quanto aos processos avaliativos, parte integrante do currículo, há que partir do que determina a LDB em seus artigos 12, 13 e 24, cujos comandos genéricos prescrevem o zelo pela aprendizagem dos alunos, a necessidade de prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento e consideram a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo.

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento

complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente.

Os projetos político-pedagógicos das escolas e os regimentos escolares deverão, pois, obrigatoriamente, disciplinar os tempos e espaços de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, tal como determina a LDB, e prever a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar. Há ainda que assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses prejulgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho.

Mas a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

A avaliação proporciona ainda oportunidade aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, representando também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que atende. Esse espaço de diálogo com os próprios alunos – e com as suas famílias, no caso do Ensino Fundamental regular – sobre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar que tem consequência importante na trajetória de estudos de cada um, precisa ser cultivado pelos educadores e é muito importante na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a transparência dos processos avaliativos assegura a possibilidade de discussão dos referidos resultados por parte de pais e alunos, inclusive junto a instâncias superiores à escola, no sentido de preservar os direitos destes, tal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

Entretanto, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a

cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. É importante ainda considerar que os resultados da educação demoram, às vezes, longos períodos de tempo para se manifestar ou se manifestam em outros campos da vida humana. Assim sendo, as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados, por sua vez, à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação, consideradas, inclusive, as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação. Obriga, também, as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos alunos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que deles necessitem.

7. Educação em tempo integral

A escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar. Não obstante, há reiteradas manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva de uma educação integral (Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007).

Além do mais, já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta. Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí

existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola.

Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras.

Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral das redes públicas possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado. E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação.

8. Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende também aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e para essas populações estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e manutenção da diversidade étnica e linguística; assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão; e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Resolução CNE/CEB nº 3/99).

O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo CNE por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, geração e etnia.

As escolas que atendem essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

A participação das populações locais é importante também para subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e oferta de materiais escolares e no que diz respeito ao transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

9. Educação Especial

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular.

Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Além disso, com o objetivo de ampliar o acesso ao currículo, proporcionando independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecendo a sua autonomia, foi criado, pelo Decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial, posteriormente regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Esse atendimento, a ser expandido gradativamente com o apoio dos órgãos competentes, não substitui a escolarização regular, sendo complementar à ela. Ele será oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

10. Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para a garantia de formação integral, abrange da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, sendo pautada pela inclusão e pela qualidade social. Ela requer um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular, um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, uma política de formação permanente de seus professores, formas apropriadas para a destinação à EJA de profissionais experientes e qualificados nos processos de escolha e atribuição de aulas nas redes públicas e maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos.

Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto no ensino regular, quanto em EJA, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

- a) fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;
- b) apoiar as redes e os sistemas de ensino no estabelecimento de política própria para o atendimento desses estudantes que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;
- c) incentivar a oferta de EJA nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Os cursos de EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão presenciais e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, ao qual remete a Resolução CNE/CEB nº 3./2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, os cursos, poderão ser presenciais ou a distância, quando devidamente credenciados, e terão 1600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Estima-se que a inserção de EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

11. O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes

Com base nos elementos contidos no presente Parecer, propõe-se o Projeto de Resolução anexo, contendo Diretrizes destinadas a contribuir para:

- a) ampliar os debates sobre as concepções curriculares para o Ensino Fundamental e levar a questionamentos e mudanças no interior de cada escola, visando assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade;
- b) subsidiar a análise e elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino, dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos regimentos escolares, tendo em vista a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- c) fortalecer a constituição de ambientes educativos na escola propícios à aprendizagem, reafirmando a instituição escolar como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, dimensões imprescindíveis ao exercício da cidadania;
- d) consolidar a instituição escolar como espaço democrático que reconhece e respeita a diversidade;
- e) fortalecer o regime de colaboração entre as instâncias na oferta do ensino de qualidade para todos.

E tendo em vista as responsabilidades compartilhadas pelos entes federados na manutenção e desenvolvimento do ensino, tais Diretrizes devem indicar que aos sistemas e redes de ensino cabe prover:

- a) os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
- b) a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola, em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;
- c) a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;
- d) o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, precedida de consulta pública nacional, deverá encaminhar para o Conselho Nacional de Educação propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental e, ainda, elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

II – VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 7 de julho de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2010.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, M. M. Qualidade da educação: conceitos, representações, práticas. Trabalho apresentado na mesa redonda Qualidade da Educação: conceitos, e representações, integrante do ciclo A qualidade da Educação Básica, promovido pelo Instituto de Estudos Avançados/USP, em 26 de abril de 2007.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 116, p.245-262, jul. 2002.
- DUARTE, C. S. Direito público e subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.
- DUSSEL, I. A transmissão cultural sob assédio: metamorfoses da cultura comum na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.39, n.137, 351-365, maio/ago. 2009.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova York: Nações Unidas, 1948.
 UNESCO/OREALC. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO/ OREALC, 2007.
 UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. Nova York: UNICEF, 1989
 YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: Educação & Sociedade. Vol. 28 n.101. Campinas set./dez/2007

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no artigo 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de // resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único - Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

Os fundamentos

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 1º As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Os princípios

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com os art. 22 e 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e carga horária

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

O currículo

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem em um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a

característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens

a) Língua Portuguesa

b) Língua materna, para populações indígenas

c) Língua Estrangeira moderna

d) Arte

e) Educação Física

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas

a) História

b) Geografia

V – Ensino Religioso

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas

concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O ensino religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia; diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluída, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos uma língua estrangeira moderna cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

§ 1º Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção nos termos da Lei nº 11.161/2005.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

A gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar e de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos e nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único - Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se pedagogicamente no interior da própria instituição e também externamente, com serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art.17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX, do art.4º, da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único - Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades

que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

Articulações e continuidade da trajetória escolar

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com

o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

A avaliação: parte integrante do currículo

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a”, do inciso V, do art. 24, da Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover obrigatoriamente períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às

orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

§ 1º A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino, a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas, a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

A educação em escola de tempo integral

Art. 36 Considera-se de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando a alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo

integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

A Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são respectivamente oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/ CBE nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens

culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e oferta de materiais escolares e no que diz respeito ao transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

A Educação Especial

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

§ 1º Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

A Educação de Jovens e Adultos

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio, que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único - Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

a) fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

b) apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

c) incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

A implementação destas Diretrizes: compromisso solidário dos sistemas e redes de ensino

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos

escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º).

Parágrafo único Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº2/98.

ANEXO S – RESOLUÇÃO 07 DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010⁴³⁴**

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º – A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único – Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

FUNDAMENTOS

Art. 3º – O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º – É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único – As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

⁴³⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.7/2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34-37. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=34&data=15/12/2010>> Acesso em: 28 dez. 2011.

Art. 5º – O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º – O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º – A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º – Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º – A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

PRINCÍPIOS

Art. 6º – Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º – De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA

Art. 8º – O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º – É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º – As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º – A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

CURRÍCULO

Art. 9º – O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º – O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º – As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º – Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

**BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA:
COMPLEMENTARIDADE**

Art. 10 – O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 – A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º – A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º – Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º – Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 – Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 – Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 – O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 – Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º – O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º – O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º – A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º – O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas. A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º – A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 – Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º – Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º – A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º – Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 – Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único – Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 18 – O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 – Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 20 – As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º – O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º – Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º – O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º – O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º – Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 – No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único – Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 – O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as

experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 – Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 – A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º – A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º – Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º – Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 – Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 – Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único – Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis

universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 – Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º – Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º – A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 – A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Art. 29 – A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º – O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º – Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 – Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um

todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º – Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º – Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 – Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º – Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º – Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

AValiação: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO

Art. 32 – A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 – Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º – A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º – A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 – Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 – Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

Parágrafo único – A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Art. 36 – Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único – As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 – A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º – O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º – As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º – Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º – Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 38 – A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 – A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º – As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º – O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 – O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º – As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º – Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º – As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º – A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 41 – O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único – Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 – O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único – O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 43 – Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às

suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 – A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 – A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único – Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 – A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único – Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47– A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO

Art. 48 – Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 – O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único – Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 – A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

ANEXO T – INDICAÇÃO CNE/CP 2/2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno	UF: DF
ASSUNTO: Propõe a constituição de uma Comissão Bicameral com o objetivo de estudar a oferta e normatização do Ensino Religioso nas escolas públicas.	
CONSELHEIROS: César Callegari e Luiz Antônio Cunha	
PROCESSO Nº: 23001.000156/2010-66	

INDICAÇÃO CNE/CP 2/2010

A Constituição Federal de 1988 menciona uma única disciplina escolar em todo o seu texto – o Ensino Religioso nas escolas públicas. Essa menção encontra-se no artigo 210, parágrafo 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”

Os sistemas estaduais de educação diferem bastante no que concerne ao status dessa disciplina nas escolas públicas. Em uns estados as Constituições limitaram-se a repetir o disposto na Constituição Federal, mas outras inseriram elementos não previstos naquela. Há estados que ampliaram a oferta do Ensino Religioso para o ensino médio e até mesmo para toda a educação básica, abrangendo a educação infantil. Uns o fizeram na própria Constituição, outros lançaram mão de lei ordinária.

Poucas Constituições estaduais previram a oferta de atividades para os alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, no mesmo horário. Alguns estados normatizaram essa oferta em resoluções de seus Conselhos ou das respectivas Secretarias de Educação. A maioria silencia na legislação e na prática.

A Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996, teve seu artigo 33 profundamente alterado seis meses depois. Em sua versão original, a LDB previu a possibilidade de um ensino religioso confessional, ao lado de outro, interconfessional, nas escolas públicas. Essa possibilidade foi suprimida do texto legal pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que determinou, também, que os sistemas de ensino ouvissem entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. Isso, todavia, foi entendido e transformado em ação de distintas maneiras. Alguns sistemas trouxeram para dentro do organograma da Secretaria de Educação um Conselho Estadual de Ensino Religioso, com participação de representantes de confissões religiosas, outros transferiram para entidades religiosas responsáveis inalienavelmente suas, como, por exemplo, a composição do magistério oficial, particularmente a formação de docentes para essa disciplina.

O segundo semestre de 2009 foi tomado por intensos debates envolvendo a chegada ao Congresso Nacional de projeto de acordo entre o Governo Brasileiro e a Santa Sé, relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. A imprensa expressou esses conflitos e veiculou opiniões pró e contra tal acordo. O acordo foi aprovado, pelo Decreto Legislativo nº 698, de 9 de outubro de 2009, e promulgado pelo Presidente da República, pelo Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010.

O artigo 11 do acordo, o que mais polêmica suscitou, tratava diretamente do Ensino Religioso nas escolas públicas:

Art. 11 A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

Parágrafo 1º [aliás, Parágrafo único] – O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

A promulgação de acordo pelo Presidente da República não pôs fim aos debates. A Procuradoria Geral da República, instância do Ministério Público Federal, em 30/07/2010, para que essa corte interpretasse, tanto o artigo 33 da LDB quanto o artigo 11 do acordo Brasil-Vaticano, à luz da Constituição vigente, de modo a deixar claro que o Ensino Religioso nas escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional. O STF acolheu o pedido, que foi distribuído e aguarda parecer.

O Conselho Nacional de Educação manifestou-se duas vezes, em pareceres normativos, sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Em 11 de março de 1997, o Conselho Pleno aprovou parecer relatado pelos Conselheiros José Arthur Giannotti e João Cabral Monlevade sobre a interpretação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (versão original). Em 6 de abril de 1999, o Conselho Pleno aprovou parecer relatado pela Conselheira Eunice Ribeiro Durham, sobre a formação de professores para o ensino religioso do ensino fundamental.

O primeiro parecer perdeu sua eficácia pela Lei nº 9.475/1997, que mudou o artigo 33 da LDB, promulgado pelo Congresso Nacional no mês seguinte a sua homologação pelo Ministro da Educação. O segundo parecer, por sua vez, transferiu aos sistemas estaduais e municipais toda a normatização relativa à formação de docentes para o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental.

Em suma, existe uma clara e profunda anomia jurídica nessa matéria. Como se não bastasse, prevalece também, uma anomia pedagógica, em parte resultante daquela.

Pesquisas sobre a prática do Ensino Religioso nas escolas públicas realizadas por docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de São Paulo convergem com teses de mestrado e doutorado, realizadas nelas e em outras instituições, ao apontarem tanto o caráter de fato obrigatório do Ensino Religioso nas escolas públicas, quanto à atribuição a essa disciplina de funções que não são nem podem ser suas. Em substituição à função de orientação educacional, cada vez mais rara nas escolas públicas, o Ensino Religioso tem sido evocado como um mecanismo de controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis. Além do mais, ele tem sido apresentado como a única base válida para a ética e os Direitos Humanos. Essa atribuição afronta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, recentemente aprovadas pelo CNE.

A anomia prevalecente em torno da disciplina em foco favoreceu o surgimento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso”, elaboradas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, instituição privada, oriunda do campo religioso e voltada para o exercício de influência no campo educacional. Tal simulacro tira proveito da ausência e da contradição de normas para difundir pelo país sua pretensão regulatória, substituindo, até no nome de seu projeto, o Conselho Nacional de Educação.

Indicamos, pois, a constituição de Comissão Bicameral, com as seguintes finalidades:

- estudar formas como os preceitos constitucionais e da LDB estão sendo observados pelos sistemas de ensino, no que concerne ao Ensino Religioso nas escolas públicas.

- atendendo ao regime de colaboração, propor normas que orientem as escolas públicas, redes de escolas e sistemas de ensino sobre a oferta do Ensino Religioso.

Brasília-DF, 9 de novembro de 2010.

Conselheiro César Callegari – Câmara de Educação Básica

Conselheiro Luiz Antônio Cunha – Câmara de Educação Superior

ANEXO U – RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**

(*)

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais
Gerais para a Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

**TÍTULO I
OBJETIVOS**

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

(*) Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

TÍTULO II REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

TÍTULO III SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.

§ 1º Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado.

§ 2º O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

§ 3º O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.

TÍTULO IV

ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;

II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV - aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi);

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

TÍTULO V

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

§ 3º Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I

FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem*;

IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII - constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

IX - adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e

transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

TÍTULO VI ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I - a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;

II - a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;

III - a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: *cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo

responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

CAPÍTULO I ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;

II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos; III - de portadores de deficiência limitadora;

IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta; V - de habitantes de zonas rurais;

VI - de indígenas e quilombolas;

VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Seção I Educação Infantil

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as

crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.

Seção II Ensino Fundamental

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também *cuidar e educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar.

Seção III Ensino Médio

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no

Ensino

Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

CAPÍTULO II MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Seção I Educação de Jovens e Adultos

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

Seção II Educação Especial

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do atendimento educacional especializado;
- III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV - a participação da comunidade escolar;
- V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Seção III Educação Profissional e Tecnológica

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 31. Como modalidade da Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio.

Art. 32. A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas:

- I - articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:
 - a) integrada, na mesma instituição; ou
 - b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;
- II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

§ 2º Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:

I - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

II - em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

III - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 3º São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.

§ 4º A Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem, previstos na Consolidação das

Leis do Trabalho (CLT).

Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos.

Art. 34. Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Seção IV

Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o

laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Seção V Educação Escolar Indígena

Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Seção VI Educação a Distância

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

Seção VII Educação Escolar Quilombola

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

TÍTULO VII
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.

CAPÍTULO I
O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura- professor-estudante e instituição escolar;

IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade.

Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

CAPÍTULO II AVALIAÇÃO

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: I - avaliação da aprendizagem;
II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica.

Seção I Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma

estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

Seção II

Promoção, aceleração de estudos e classificação

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

I - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

IV - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

Art. 50. A progressão pode ser regular ou parcial, sendo que esta deve preservar a sequência do currículo e observar as normas do respectivo sistema de ensino, requerendo o redesenho da organização das ações pedagógicas, com previsão de horário de trabalho e espaço de atuação para professor e estudante, com conjunto próprio de recursos didático-pedagógicos.

Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.

Seção III

Avaliação institucional

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Seção IV

Avaliação de redes de Educação Básica

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está.

CAPÍTULO III GESTÃO DEMOCRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

§ 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida.

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I - a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

CAPÍTULO IV O PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

- a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;

b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;

c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Art. 60. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

ANEXO V – PARECER N.º 2.244/74

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**

CESP – 4

DATA: 4 – 7 – 74

APRECIADO: Sujeito a Deliberação do Plenário
MEC/ CFE Processo nº 6930/74 - CFE

INTERESSADO/MANTEDORA GABINETE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA		UF DF
ASSUNTO Currículo para o curso de Ciências das Religiões - Universidade Federal de Juiz de Fora -MG.		
RELATOR SR. CONS. B. P. Bittencourt		
PARECER 2.244/74	Nº CÂMARA OU COMISSÃO Comissão Especial de Currículos Mínimos	APROVADO EM 05/08/74
PROCESSO Nº 6930/74 - CFE		

I - RELATÓRIO

O Senhor Ministro da Educação e Cultura, através do Aviso nº 142, de 7 de fevereiro de 1974, encaminhou à apreciação do Conselho Federal de Educação, o ofício do Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, em que a universidade pleiteia a aprovação deste Conselho para um currículo mínimo para o Curso de Ciências das Religiões, licenciatura plena, com base no art. 18 da Lei n.º 5.540/68.

O eminente Conselheiro Newton Sucupira, ao apreciar o processo de reestruturação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em seu Parecer n.º 733/67, diz, depois de várias considerações sobre a pretensão da Universidade de criar um Instituto de Teologia, o seguinte:

“Por estes motivos, sugerimos que, em vez de um Instituto de Teologia, seja criado no Instituto de Ciências Humanas, um Departamento de Ciências da Religião. Neste departamento o fenômeno religioso pode ser estudado em seus vários aspectos, podendo ser ministrados cursos sobre o de Teologia.”

O Decreto nº 62.883, de 21 de junho de 1968, que aprovou a reestruturação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo estatuto diz, no § 2º, do art. 6º, que “O Departamento de Filosofia e o Departamento de Ciências das Religiões comporão, com outros, o Institutos de Ciências Humanas e de Letras.”

A exposição de motivos da Universidade ao falar das finalidades do curso, indica duas: “A de professor de Religião nos estabelecimentos públicos e a de perito em assuntos religiosos, no assessoramento aos poderes públicos e a outros organismos”.

Parecer do Relator

Depois de examinar o processo, tomou o Relator a iniciativa de submetê-lo a duas instituições de preparo teológico de confissões diversas. Uma, protestante, a Faculdade de Teologia do Instituto Metodista de Ensino Superior, com sede em São Bernardo do Campo,

SP, de cuja Doutra Congregação recebeu um parecer e um currículo que discorda inteiramente do que foi sugerido pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

A outra, o Seminário São Francisco, de Nova Veneza de Campinas, SP, de quem recebeu, da parte de seu Diretor de Estudos, documento com várias considerações.

Do documento da segunda instituição consultada, transcreve a seguir os tópicos números 5 e 6:

5. “Parece existir uma incoerência na exposição dos motivos que levam à criação do sobredito curso. É possível criar uma “ciência das religiões” imparcial, se o próprio currículo prevê uma especialização em determinada religião? É possível formar um cientista das religiões completamente a-religioso?”

6. “Os objetivos parecem insinuar que o Licenciado em Ciências das Religiões sairia preparado (pronto, acabado) para vários fins. Porque o curso não se preocupa em formar **pesquisadores** da Ciência das Religiões?”

Tem sido praxe deste egrégio Conselho não interferir na área da religião, nem mesmo para aprovar os professores que são indicados para os cursos de Religião ou Cultura Religiosa mantidos por escolas confessionais ou não, dentro da gama variada de opções que oferece na área das disciplinas optativas, ou na complementação e enriquecimento dos currículos mínimos.

Como também nenhuma objeção tem oposto este Colegiado à organização de Departamentos de Cultura Religiosa ou de Estudos Religiosos aos cursos de Ciências Humanas ou outros, em instituições confessionais de credos diversos ou mesmo naquelas que, não sendo confessionais, o desejem, respeitados, naturalmente, os currículos mínimos.

Isto porque este Conselho reconhece que a Teologia tem na fé as suas bases, como também os fenômenos religiosos têm na fé a base de sua interpretação.

Impossível seria uma Licenciatura em Ciências das Religiões que preparasse um professor de Religião cientificamente imparcial. E se ele fosse preparado através de um currículo confessional e de um corpo docente também confessional, não só estaria prejudicado para o magistério em qualquer circunstância, como também daria à Universidade Federal de Juiz de Fora a tonalidade confessional que ela não deseja nem pode ter.

E, a experiência do presente Relator, ao encaminhar a matéria ao estudo de duas instituições teológicas, uma protestante e outra católica, como amostragem, lhe indica a impraticabilidade do que se pleiteia. Isto para não estendermos a experiência a outros credos, também dignos de serem consultados e que certamente o desejariam.

Creemos que qualquer Universidade só conseguirá alcançar uma universalidade de campo tão perfeita quanto possível, quando possuir no seu Instituto de Ciências Humanas, como bem o indica o Conselheiro Newton Sucupira em seu Parecer acima mencionado, um Departamento de Ciências das Religiões. E se o deseja digno do respeito de seus alunos, deve a Universidade propugnar para que esse Departamento de Ciências das Religiões realize seu trabalho com a mesma seriedade que qualquer outro da área médica, tecnológica, etc.

Por isso tinha razão o emitente Relator do Parecer n.º 733/67, quando aconselhou, por força dessa mesma universalidade de campo pretendida pela Universidade Federal de Juiz de Fora, que se criasse, como de fato criado foi pelo Decreto n.º 62.833, no Instituto de Ciências Humanas e Letras, um Departamento de Ciências das Religiões.

É o que aconselha o Relator, ao mesmo tempo em que desaconselha a Universidade na busca de uma Licenciatura em Ciências das Religiões.

II - VOTO DO RELATOR

É o que aconselha o Relator, ao mesmo tempo em que desaconselha a Universidade na busca de uma licenciatura em Ciências das Religiões.

O Relator é de parecer que assim se responda ao Senhor Ministro da Educação e Cultura.

III - CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão Especial de Currículo Mínimo – Área de Ciências Humanas, aprova o voto do Relator.

Sala das sessões, 4 de Julho de 1974.

José Barreto Filho - Presidente

B.P. Bittencourt - Relator

Vicente Sobrinho Porto

Dom Luciano José Cabral Duarte

Lena Castello Branco Ferreira da Costa

Eurides Brito da Silva

IV – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal de Educação, em sessão plenária, aprova a conclusão da Comissão Especial de Currículos Mínimos da Área de Ciências Humanas nos termos do voto do Relator.

Sala Barretto Filho, em Brasília, DF, 05 de agosto de 1974.