

Espaço Aberto

O dilema epistemológico do ensino religioso

Evaldo Luis Pauly

Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação

Introdução

Minha intenção é debater o dilema epistemológico decorrente da inclusão da disciplina ensino religioso no currículo das escolas públicas de ensino fundamental, inserindo esse debate nos dilemas epistemológicos dessa disciplina em relação à liberdade de religião numa federação republicana e retomando o debate político acerca da separação entre Igreja e Estado, à luz da legislação brasileira, especialmente das constituições federais, das leis da educação nacional e dos recentes pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Como teólogo, defendo a separação entre Igreja e Estado conforme as tradições da Reforma e da Teologia da Libertação. Para a Reforma, o regime eclesial rege a interioridade pessoal e os cristãos nele vivem de modo justo, sem imposição da lei, na liberdade do amor. O regime secular controla o mundo externo pela lei escrita e pelo monopólio da repressão: “o direito e a espada secular”. Lutero procura “distinguir cuidadosamente esses dois regimes e deixá-los vigorar: um que torna justo, o outro que garante a paz exterior e

combate as obras más” (1996 [1523], p. 87). Na atualidade, “o cristianismo da libertação latino-americano representa uma inovação radical” porque assume “a separação total entre a Igreja e o Estado” (Löwy, 2000, p. 99).

Nesta perspectiva teológica, o *lobby* eclesiástico que aprovou a lei nº 9.475/97, alterando o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cometeu um erro político estratégico. Deu plausibilidade à suspeita¹ de que as igrejas não quiseram assumir “o ônus” da disciplina, nem abrir mão de eventuais vantagens que dela presumiam receber. Essa alteração insinua um certo “currículo oculto” do ensino religioso,² reacendendo o “dilema escola públi-

¹ Bourdieu (1996, p. 201-202): “o poder temporal da Igreja repousa também sobre o controle de cargos que podem dever sua existência à simples lógica econômica [...] ou à ajuda do Estado, como os cargos de ensino”.

² Bourdieu (1996, p. 189-203): a “verdade da empresa religiosa é a de ter duas verdades: a verdade econômica e a verdade religiosa, que a recusa”.

ca *x* escola privada” (Cunha, 1989) no contexto do qual o “principal opositor que a escola pública tem encontrado em suas lutas tem sido as instituições filantrópicas e/ou confessionais” (Uhle, 1992, p. 274).

Como educador, defendo a escola laica, universal, obrigatória, gratuita e, portanto, pública, não necessariamente estatal, formando um único sistema de ensino submetido ao controle social.³

Para a Constituição Federal de 1988, religião é direito individual (art. 5º, VI) e educação, direito social (art. 6º). O art. 210, § 1º, situa o ensino religioso no espaço, ao mesmo tempo, público (escola) e privado (liberdade de consciência). Essa localização ambígua implica dilema epistemológico. A LDBEN tenta superá-lo pela: a) proibição do proselitismo; b) frequência optativa; c) não-integralização da carga horária da disciplina nas 800 horas; e d) concessão do direito à audição pelo sistema de ensino de entidade civil representativa das igrejas. Tais medidas não resolvem o dilema, porque o sistema de ensino republicano pressupõe separação entre Igreja e Estado (Constituição Federal, art. 19). Educação é direito universal (de cada pessoa!) e dever do poder público, conforme o consenso pactuado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

O direito à educação é portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas potencialidades em realizações efetivas e úteis. (Piaget, 1978, p. 35)

Na teologia, existem concepções divergentes de ensino religioso⁴ e não há consenso sobre direitos indi-

³ Ver o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, e o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”, de 1959 (*apud* Ghiraldelli Jr., 1991, p. 54-78, 139-160).

⁴ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 1996, p. 93) admite que o ensino religioso foi “fruto de acordos e negociações entre o governo e a hierarquia católica. A partir daí, também, é que os chamados grupos laicos se insurgem”. Para

viduais.⁵ Algumas concepções aceitam a ética republicana, outras não. Uma são contrárias, e outras, favoráveis ao ensino laico.⁶ Também na educação o ensino religioso provoca divergências: o parecer nº 05/97, de 11/3/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), reconhece que a “prática nas escolas” equivocou-se por permitir que o ensino religioso sirva para

[...] assegurar que um professor, fosse lá qual sua crença, desde que tivesse cumprido as formalidades que lhe permitem a docência, passasse a ensinar matéria “religião”, muitas vezes completando, para sua conveniência ou da própria escola, a carga horária de sua disciplina de formação, registro e ingresso. (p. 2)⁷

Ensino religioso e ética pública

O ensino religioso é área do conhecimento, mas não é parte da base comum nacional. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) não estabeleceu parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER),⁸ que reúne educadores – leigos e clérigos – sem representação oficial das direções eclesiás-

Figueiredo (1994), assessora da CNBB, o ensino religioso é o “patinho feio” da escola porque não veste o “uniforme escolar”, mas “roupagem eclesial” (p. 91-92). Romano (1992, p. 272) afirma que, na Constituinte de 1997-1988, a CNBB e “entidades católicas de ensino conseguiram o ‘milagre’ de unir a proposta de apoio público às escolas privadas à iniciativa de manter o ensino religioso nas escolas públicas numa só emenda, com 750.000 assinaturas”.

⁵ “Sabemos o quanto a igreja valoriza a pessoa humana. Mas também o quanto ataca o ‘individualismo’. O direito é da pessoa ou do indivíduo?” (Romano, 1990, p. 78).

⁶ Padre Gruen (1995, p. 93) afirma que no “espírito da Constituição Federal e da tradição da República, defendemos a autonomia da escola e, portanto, também do Ensino Religioso diante das religiões”.

⁷ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.htm>>. Acesso em: jun. 2003.

⁸ Ver a página da entidade: <<http://www.fonaper.com.br/hp/>>.

ticas, resolveu elaborar sua proposta de parâmetros curriculares, tentando influir na prática docente. Um avanço importante em relação aos programas das “aulas de religião”, quase sempre definidos por bispos ou pastores. Persiste, no entanto, o dilema epistemológico. Para o FONAPER (2001, p. 5), o ensino religioso tem “como objeto o Transcendente”. Não parece razoável admitir a transcendência como objeto cognoscível. As experiências humanas atribuídas ao transcendente podem ser objeto do diálogo cognoscente. O Estado democrático e de direito é laico. Há separação entre os legítimos interesses privados das religiões e o interesse público da escola (Cunha, 1991, p. 344-363; Cury *et al.*, 1997, p. 20, 24, 60; Saviani, 1997, p. 15-16, 57, 202, 213). Essa separação implica luta política,⁹ delimitando no tempo e no espaço escolar o dilema epistemológico do ensino religioso.

A justificativa de que o ensino religioso é um componente curricular porque integra a formação para a cidadania é falsa. A suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação. Na opinião do ex-pastor-presidente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e da Federação Luterana Mundial:

⁹ Buffa (1979, p. 15-30) reproduz esta disputa nos anos de 1950-1960. O deputado Padre Fonseca e Silva acusa Anísio Teixeira de “materialista” por ser discípulo de John Dewey! Em 1958, Dom Vicente Scherer afirma que “a educação dos filhos é um dever natural” dos pais porque a família é anterior ao Estado. Os “empresários do ensino, os donos das escolas particulares, [...] utilizavam-se da Igreja Católica, que lhes forneceu os velhos argumentos da ‘liberdade de ensino’ e do ‘direito da família na educação dos filhos’” (Ghiraldelli Jr., 1991, p. 113) para mistificar seus interesses econômicos. Na Constituinte de 1988, a tese da prevalência da família sobre o Estado é retomada por Ullmann (1986, p. 93): “O ser humano nasce e se forma na família, sendo, portanto membro dela. Nela, segundo a ordem natural, dá-se a primeira realização social do homem. É a célula primeira de um povo e de um Estado. [...], repetimos, a família nasce sem a intervenção do Estado”.

Não há nenhuma necessidade de a sociedade ser “cristã” para ser justa. O princípio a valer para o acordo político e a nortear a causa pública é o razoável, o apropriado, o proveitoso, cujo conhecimento de modo algum representa privilégio cristão. Excluem-se, assim, todas as formas de “teocracia” ou de “cristandade”, e juntamente com elas a tentação de a Igreja impor à sociedade secular seu regime e seus valores. (Brakemeier, 2002, p. 122-123)

Justificar o ensino religioso pela necessidade de propiciar formação moral aos educandos também é falso. Nesse caso, ele seria uma “religião civil”, segundo a qual “os princípios transcendentais teriam a função precípua de consolidar a solidariedade social” (Azevedo, 1981, p. 72). Este antropólogo aplica o conceito “religião civil” na crítica da disciplina educação moral e cívica, criada pelo Ato Institucional nº 12, “destinada a promover a solidariedade social” e o “preparo do cidadão”. A Junta Militar e a tecnocracia educacional consideravam que “a moral vincula-se a princípios permanentes, originários de Deus” (*idem*, p. 130-132).

Para moralizar a vida social não temos apenas que proporcionar na escola os elementos necessários para a análise da vida moral, mas temos que lutar também para conseguir moralizar a sociedade. Não podemos pedir à escola mais do que ela pode proporcionar. (Delval, 1998, p. 22)

O ensino religioso nas Constituições¹⁰

O art. 5º da Carta de Lei de 25/3/1824 estabelece o catolicismo como “religião do Império”. A Carta ignora a educação e estabelece precária representação popular. O art. 95 excluía do rol de “eleitores [...] hábeis para serem nomeados deputados” as pessoas “que não tiverem quatrocentos mil réis”, “os estrangeiros naturalizados” e os não-católicos. A Independência impõe ao povo religião oficial, negando-lhe

¹⁰ Ver Fávero (1996).

educação e representação política. A nação livre nasce com povo sem cidadania por razões econômicas, étnicas e religiosas.

O art. 11 da Constituição de 1891¹¹ separa Igreja e Estado pela proibição do poder público “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”. A certidão de batismo da República, pelo art. 70, excluía do processo eleitoral: mendigos, analfabetos, “praças de pré”, “religiosos [...] de qualquer denominação, sujeitos a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual”. Artigo, sem dúvida, coerente com a prática do voto aberto. O art. 72, § 6º, declara “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Influenciada pelos positivistas, essa Constituição é a única a não mencionar o ensino religioso, assumindo posição secularizada (Cury, 1996a, p. 71, 77) derrotada pela revisão constitucional de 1926 na “rumorosa questão do ensino religioso” (*idem*, p. 82). A Revolução de 1930, segundo Cury (1993), “significou o momento de volta da Igreja Católica ao prosclênio político em larga escala” (p. 26). O Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, político articulado com a hierarquia católica, consegue impor o ensino religioso na escola pública. Para tanto, o chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, assina em 30/4/1931 o decreto nº 19.941, que reintroduz o ensino religioso nas escolas públicas, autoriza as autoridades eclesásticas a elaborarem programas, escolherem manuais, designarem professores e vigiarem sua fidelidade à doutrina e à moral. Assim, à semelhança do fascismo italiano (Azevedo, 1981, p. 80), “a doutrina católica não era apenas uma doutrina religiosa, mas uma doutrina do Estado” (Horta, 1993, p. 70).

A Liga Eleitoral Católica elege deputados que influenciam a redação da Constituição de 1934, incorporando o decreto de 1931 no capítulo da educação. O embate entre liberais e católicos assegura, conforme Ghiraldelli Jr. (1991), “a mais progressista Carta Constitucional em matéria educacional” (p. 45). Pelo

art. 150, competia à União “fixar o plano nacional” de educação. Uma das “normas” estabelecia que o “ensino, nos estabelecimentos particulares,” seria “ministrado no idioma pátrio”. Posteriormente, os interventores do Estado Novo utilizar-se-ão desse preceito para fechar escolas comunitárias de colônias alemãs – católicas e luteranas – no sul do Brasil. O art. 153 estabelece, pela primeira vez numa Constituição Federal, a disciplina ensino religioso, que

[...] será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

A Constituição de 1937,¹² decretada por Vargas e que institui a ditadura do Estado Novo, pelo art. 133 mantém o ensino religioso, com curiosa ressalva:

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 freqüência compulsória por parte dos alunos.

A Constituição de 1946 ratifica a concepção de ensino religioso da Constituição de 1934. Nesse interstício histórico destaca-se a aprovação da lei nº 4.024/61, as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contém, em seu art. 97, o dispositivo do ensino religioso como disciplina normal dentro do currículo comum, de matrícula facultativa e sem ônus para o Estado (Cury, 1993, p. 29).

¹² Ver <<http://www.cpdoc.fgv.br/>>. A afinidade entre a ideologia do Estado Novo e a da Igreja católica facilitou a implantação do ensino religioso na escola pública. Na Argentina, essa relação foi mais sólida: Perón reconheceu em muitas oportunidades que sua doutrina estava inspirada na doutrina social cristã: a idéia de conciliação entre o capital e o trabalho, a função social da propriedade, a crítica ao comunismo estatizante e ao liberalismo laicizante, entre outros (Pitelli & Rodriguez, 1993, p. 8).

¹¹ Disponível em: <<http://www.georgetown.edu/pdba/>>.

Os ministros dos governos militares, por sua vez, mantiveram o ensino religioso ao outorgarem a Constituição de 1967, e, pela lei nº 5.692/71, os cofres públicos reassumiram os custos de sua realização. Além disso, o ensino religioso é estendido para o 2º grau. A Constituição Federal de 1988, por meio do art. 210, § 1º, permite que a nova LDBEN regulamente o ensino religioso, recuperando a tradição da Constituição de 1891 e da LDBEN de 1961. O art. 33 transferia – coe-rente com o princípio da separação entre Igreja e Estado – para as religiões a responsabilidade de ministrá-lo sob a forma “confessional” ou “interconfessional”, “sem ônus para os cofres públicos”. Os boatos percorreram as igrejas, anunciando que o art. 33 implicaria o “fim do Ensino Religioso, porque seria muito difícil haver professores que trabalhassem gratuitamente ou financiados pelas Igrejas” (Hastenteufel, 1997, p. 7; Nery, 2001, p. 12-18).

Sob a liderança do deputado Padre Roque (PT/PR), com apoio do MEC¹³ e de empresários da educação, aprovou-se a lei nº 9.475/97, que alterou o art. 33. Pela nova redação, o ensino religioso é mantido com “matrícula facultativa”, embora faça “parte integrante da formação básica do cidadão”. Os sistemas de ensino assumem o ônus, definem o currículo, selecionam e determinam a formação do corpo docente, ouvindo uma entidade civil representativa das religiões. Essa concepção legal produz o dilema epistemológico do ensino religioso.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE percebeu isso ao pronunciar-se sobre a obrigatoriedade universal da educação, que se impõe a todos, mesmo contra razões de fé.¹⁴ Neste sentido se articula o

¹³ O ex-ministro da educação, Paulo Renato de Souza, defendeu a alteração do art. 33 porque a proibição do financiamento público provocaria, segundo ele, “restrição para a atuação das diferentes denominações religiosas” (*apud* Caron, 1998, p. 59).

¹⁴ Segundo o parecer nº 04/98 da CEB, de 29/1/98, “a Educação Fundamental [...] é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). Daí

parecer nº 15/99 da CEB, ao afirmar que o princípio geral do direito social à escolarização obrigatória prevalece sobre o direito privado à liberdade de crença.

O dilema epistemológico do ensino religioso

As comunidades humanas vivem experiências que atribuem à transcendência. Há necessidade de distinguir entre fé e religião, ou seja, a crença na divindade não implica em conhecimento sobre ela.¹⁵ As igrejas se articularam para alterar a redação do art. 33, mas não o fizeram pela regulamentação do direito à liberdade de culto. Essa desregulamentação impede que o sistema federal de ensino defina o processo de formação docente para o ensino religioso. O CNE repassou esta atribuição aos conselhos estaduais e municipais. Pela mesma razão, o MEC não formulou parâmetros curriculares para o ensino religioso, apesar de ser ele uma área de conhecimento.¹⁶

O MEC reconheceu, em 1999, o curso superior de teologia sem, no entanto, estabelecer seus parâmetros curriculares mínimos. O CNE sugere transferi-los para as mantenedoras, alegando: a) a desregulamentação profissional de teólogos/as não exige tais parâmetros; b) impõe-se ao Estado preservar a liberdade religiosa. Os cursos superiores de teologia estão sob o livre-arbítrio de suas mantenedoras. O parecer

porque o Poder Público é investido de autoridade para impô-la como obrigatória a todos e a cada um”. Assim, “o indivíduo não pode renunciar a este serviço e o poder público que o ignore será responsabilizado”.

¹⁵ “As diferentes escolas sociológicas partem do suposto comum de que a religião, diferentemente da fé, pode ser objeto de pesquisa empírica, pois por ser fruto de criação coletiva está sujeita às mesmas regras lógicas que organizam qualquer fenômeno humano” (Montero, 2003, p. 38).

¹⁶ O parecer nº 04/98 da CEB, aprovado em 29/1/98, reconhece que “currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da Constituição Federal de 1988), propostos pelo MEC (art. 9º da LDB), terão seu norte estabelecido através de diretrizes”, o ensino religioso é a única exceção.

nº 15/99 da CEB atenua essa arbitrariedade, porque o “devido respeito à diversidade pelo poder público e por todos os cidadãos não significa o absolutismo da diversidade em todas e quaisquer circunstâncias”. Permanece, no entanto, o dilema. O Estado democrático não garante nenhum direito para o qual não haja dever correspondente. Não há como garantir o direito sem respectiva responsabilização de quem deva prestá-lo. O direito das pessoas exercerem sua liberdade religiosa fundamenta a necessidade da sociedade regulamentar a formação e o exercício profissional dos teólogos, bem como reconhecer nacionalmente o processo de formação dos docentes de ensino religioso.

A lei nº 9.475, proibindo o proselitismo, tenta resolver o dilema epistemológico do ensino religioso pelo comportamentalismo, como se os educandos fossem incapazes de resistir ao esforço proselitista das igrejas.¹⁷

O dilema epistemológico nos pareceres do Conselho Nacional de Educação

O parecer nº 241/99 da Câmara de Educação Superior (CES), que reconhece os cursos de teologia, argumenta com a “longa tradição” desse ensino desde as primeiras universidades. Após a Reforma, esses cursos permanecem nas universidades porque “estavam ligados à religião oficial do Estado”. A modernidade, ao promover a “separação entre Igreja e Estado”, manteve esses cursos porque a maioria das nações européias adotou políticas educacionais descentralizadas, sem estabelecer “currículos mínimos ou de diretrizes curriculares”. Tal não é o caso do Brasil, cuja tradição de currículos mínimos (ou, mais recentemente, de diretrizes curriculares nacionais), associada à questão da validade dos diplomas de ensino superior para fins de exercício profissional, pode interferir no pluralismo religioso.

¹⁷ A pedagogia é capaz de “compreender, do ponto de vista dos sujeitos, a lógica inerente aos mecanismos particulares de apropriação das crenças religiosas” (Montero, 2003, p. 43).

O MEC, ao reconhecer esses cursos, deveria estabelecer currículos mínimos; mas, nessa hipótese, obviamente, limitaria a liberdade de crença. Caso não reconhecesse, atentaria contra o princípio constitucional da “autonomia acadêmica”. Acrescente-se que a comunidade acadêmica brasileira não ignora a contribuição científica da Teologia da Libertação. Buscou-se, então, uma fórmula conciliatória:

Em termos da autonomia acadêmica que a constituição assegura, não pode o Estado impedir ou cercear a criação destes cursos. Por outro lado, devemos reconhecer que, em não se tratando de uma profissão regulamentada não há, de fato, nenhuma necessidade de estabelecer diretrizes curriculares que uniformizem o ensino desta área de conhecimento. Pode o Estado portanto, evitando a regulamentação do conteúdo do ensino, respeitar plenamente os princípios da liberdade religiosa e da separação entre Igreja e Estado, permitindo a diversidade de orientações. (CES/CNE, Parecer 241/99, p. 1)

O parecer nº 05/97 do CNE interpretou o antigo art. 33 a partir da contradição entre: a) a exigência constitucional de inserir o ensino religioso no ensino fundamental (art. 210 da Constituição Federal); b) a exigência de separação entre Estado e Igreja (art. 19 da Constituição Federal); e c) a liberdade de crença (art. 5º, inciso VI, da Constituição Federal). O referido parecer soluciona o impasse interpretando a vontade do legislador, que

[...] reconhece a importância do Ensino Religioso para a formação básica comum do período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes [Igrejas e Estado], desde que estabelecida em vista do interesse público. (p. 2)

Conforme essa hermenêutica, a escola pública ofereceria aos alunos interessados espaços e horários fora da carga letiva para que “se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião”. As igrejas, “in-

dividualmente ou associadas”, às suas expensas, atenderiam a essa demanda, colaborando, deste modo, com o interesse público definido objetivamente pela livre manifestação dos alunos e/ou responsáveis. Afirma-se “o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas”. Alterada a redação do art. 33, anulou-se essa solução.

O parecer nº 12/97 da CEB define que a carga horária do ensino religioso não é computada nas 800 horas regulamentares, e a matrícula é facultativa. O parecer nº 97/99 do CNE se ocupa da formação de professores para o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Como o ensino religioso é área do conhecimento, então é óbvia a necessidade de formação docente específica, tradicionalmente oferecida nas licenciaturas. A relatora argumenta que a “versão original do art. 33 da LDBEN regulamentava a matéria de forma a evitar qualquer interferência do Estado no conteúdo do ensino religioso, ou na preparação de professores para esta área”, mas a alteração inverteu a situação. A relatora é levada a concluir que “a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino”. Sendo impossível atender, em normativa nacional, a diversidade religiosa. A referida lei atribuiu “aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores”. Assim, é “impossível” regular nacionalmente a “licenciatura em ensino religioso”. Conclui a relatora no parecer CP nº 97/99 que não cabe 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 dos 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. (p. 4)

Essa resolução, na prática, criou dois problemas. Um é a pressuposição implícita de que nos estados e municípios não ocorreriam discriminações contra a diversidade religiosa. Outro problema é admitir que a formação de professores do ensino religioso seja distinta da dos demais docentes do ensino fundamental. O dilema deriva aqui da implicação: *ensino religioso – formação religiosa*. A formação docente é formação profissional, não constitui formação religiosa.

Possibilidades de superação do dilema

A solução pode estar na interação dialógica sobre “valores”, “noções” e “conceitos essenciais” do componente curricular ensino religioso. Nesse diálogo cognoscente, igrejas e religiões podem participar como entidades da comunidade escolar.¹⁸ Os valores éticos que fundamentam a formação para a cidadania estão definidos na Constituição Federal: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre-iniciativa, e pluralismo político (Constituição Federal, art. 1º). Estes valores determinam os conteúdos mínimos de todas as áreas do conhecimento, inclusive do ensino religioso. Sobre esses valores, o ensino fundamental obrigatório estrutura seu projeto político-pedagógico de “formação básica do cidadão” (LDBEN, art. 32). É ilusão religiosa e ingenuidade ética imaginar que tais valores sejam determinados pela fé religiosa.

O Estado republicano define valores universais relativos à vida pública fundamentando-os na soberania popular – o poder popular –, sobre a qual se funda a Nação. A submissão à soberania popular é exigência legal a todos imposta pelo Estado democrático e de direito. A crença na soberania divina é privativa da liberdade de consciência. A crença ra-

¹⁸ A dificuldade é que, desde a República, no Brasil, a “igreja não se conformará com sua redução ao estatuto de ‘sociedade civil dentro da sociedade civil’ e pressionará no sentido de retornar às escolas oficiais como mestra” (Cury, 1993, p. 33).

cional na soberania popular funda a afirmação pedagógica de que cada indivíduo é – por definição – sujeito capaz de aprender a ser um cidadão melhor do que já é! O direito à cidadania é reconhecido no ato do registro civil, independente da vontade do “registrando”. Esse rito público justifica os projetos político-pedagógicos que visam “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN, art. 2º).

A antiga redação do art. 33 era consistente: ofertava ensino religioso confessional ou interconfessional com conteúdos, custos, formação e habilitação docente sob responsabilidade de uma igreja ou de um conjunto de igrejas. Mantido e regido pelo Estado e ministrado por seus funcionários, o ensino religioso implica dilema epistemológico.

A proposta de ensino religioso formulada pelo FONAPER

A proposta de parâmetros curriculares do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso aceita tacitamente o dogma religioso do *inatismo*, segundo o qual a transcendência seria uma “capacidade inerente ao ser”; que “na raiz de toda criação cultural está a transcendência” (Figueiredo, 2001, p. 19-20).¹⁹ Não se resolve o dilema epistemológico pela naturalização da cultura ou pelo reencantamento do mundo.

O parecer nº 05/97 do CNE percebe o dilema epistemológico do ensino religioso a partir da prática escolar. O “professor desta matéria” deveria trabalhá-la na perspectiva da “história da religião, antropologia cultural, ética religiosa” – fazendo-o, portanto, como qualquer outro docente; mas “nunca seria representante oficial de uma das religiões existentes no país”. A LDBEN, tanto na versão original do art. 33 quanto na atual redação, prevê ensino *religioso*, ou seja, ensino *de religião*. O FONAPER não enfrenta

essa polêmica porque propõe um ensino religioso concebido como “uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 2001, p. 11). Existe tal antropologia? A teologia acadêmica sustenta concepções antropológicas divergentes (Rahner, 1969; Thielicke, 1985; Brakemeier, 2002). Uma antropologia religiosa não é razoável. Com base em Morin (2000), poder-se-ia discutir se existe natureza humana, pois a humanidade está, “a um só tempo, dentro e fora da natureza... Nosso pensamento, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distanciam ainda mais” (p. 38). A separação entre natureza e humanidade torna procedente a pergunta filosófica formulada por Romano (1992):

Pergunto aos defensores do Ensino Religioso: eles acham que os *curricula* obedecerão à linha do Vaticano 2º? Ou sua marca será a dos teólogos e bispos que apóiam Pinochet? [...] Quem garante os conteúdos “antropológicos” [...] hoje impostos? Como instituição, a Igreja retoma o conservadorismo. (p. 273)

A crença de que a “recusa à transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade” (FONAPER, 2001, p. 19), é preconceituosa e antidemocrática. É irracional afirmar que os crentes sejam mais ou menos resignados e medíocres que os descrentes.

A hermenêutica do FONAPER interpreta a Revelação como mística porque seria uma verdade vinculada ao “mistério” (*idem*, p. 39), ao “sentido da vida além da morte” (p. 6). Se o ensino religioso é uma disciplina necessária à formação da cidadania, por óbvio vincula-se ao cotidiano, ao *aquém da morte*. Parece, portanto, desnecessário que uma disciplina escolar desenvolva uma “linguagem mítico-simbólica” capaz de fazer a “passagem do psicossocial” para a “metafísica/transcendente” (p. 39). Nenhuma linguagem resolve a tensão entre fé e razão. Se a fé crê em verdades perenes, a razão não as admite, porque

[...] o envelhecimento das teorias científicas é sem dúvida incrível. As teorias se desatualizam e ainda assim a ciência

¹⁹ Teses semelhantes em Figueiredo (2001, p. 46); CNBB (1996, p. 50); Gruen (1995, p.75); Veloso (2001, p. 51, 68); Caron (1998, p. 38).

continua! É que a verdade científica não está na certeza teórica. Uma teoria é científica não porque ela é certa, mas, ao contrário, porque ela aceita ser refutada, seja por razões lógicas, seja por razões experimentais ou de observações. Isto é, uma teoria científica não é o substituto, num mundo laico, da verdade teológica e religiosa. É o contrário! (Morin & Le Moigne, 2000, p. 39)

Propostas religiosas de superação do dilema: dois exemplos históricos

Um exemplo é padre Júlio Maria (1981),²⁰ que organizou campanhas missionárias de apoio à República. Em 1900 (!) defendia a separação Igreja–Estado com este argumento: “Quaisquer que sejam, repito, os erros da República, em matéria de religião, é certo que ela deu à Igreja a liberdade” (p. 116). Propõe que a Igreja católica abandone as ilusórias vantagens do padroado e busque financiar suas atividades apelando à generosidade popular. Acreditava na capacidade de a Igreja inserir-se na vida popular através da liberdade religiosa promovida pela República. Separada do Estado, a Igreja ampliaria seu compromisso histórico com os pobres. Com a República surgiria uma Igreja católica popular pela transformação política da subordinação da Igreja ao Estado na subordinação da Igreja ao povo. Júlio Maria antecipa a Teologia da Libertação por sua tese da participação popular como fundamento eclesiológico.

O segundo exemplo vem de um ex-diretor do Departamento de Educação da Igreja Evangélica da Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Em 1970, empolgado com as promessas educacionais dos militares, convida “as escolas comunitárias a se integrarem” na cruzada que ele chama de “democratização” das escolas evangélicas: “a sua abertura, sem distinção de qual-

quer natureza, a todos os alunos que as procurem, eliminando as barreiras sociais que separam até os próprios irmãos de fé”. Tal integração implicaria, de um lado, financiamento público da escola comunitária para “suprir a falta ou insuficiência de recursos dos pais” e, de outro, “integração de todos os estabelecimentos, públicos e particulares num único sistema, informados por objetivos e metas comuns, porém administrativamente independentes e com liberdade de ação e autonomia pedagógica”. Esse sistema único de ensino permitiria aos pais exercerem “o seu direito de opção pelo gênero de educação que queiram proporcionar a seus filhos” (Keller, 1970, p. 57). Este educador defendia a tese clássica da teologia luterana, segundo a qual a tarefa educacional da igreja subordina-se aos desígnios do sistema escolar único,²¹ certamente público e não exclusivamente estatal. A Igreja luterana serve à escola pública, e não o contrário.

Conclusão

Assim como “a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem” (Morin, 2000, p. 41), a fragmentação das teologias anula a noção de transcendência. A fragmentação das ciências, no entanto, não anula as próprias pessoas e a vida em si mesma. A vida e a pessoa são parâmetros da ciência, porque não são redutíveis a conceitos científicos! Este é o contexto acadêmico no qual se reflete sobre uma ética democrática capaz de superar o dilema epistemológico do ensino religioso.

Com base na vida humana socialmente determinada e nas pessoas concretas, parece plausível estabelecer parâmetros curriculares mínimos e o respectivo processo de formação do docente de ensino

²⁰ Cf. Azevedo, 1981, p. 71: “[...] voz poderosa, a do Pe. Júlio Maria ecoa dos púlpitos e das páginas dos jornais propugnando a aproximação entre a Igreja e a República e a Igreja e o povo [...]”.

²¹ No Brasil verifica-se o inverso: “o predomínio do privatismo do ensino nunca foi apanágio de liberdade de ensino, mas liberdade de empresa. Assim, em nenhum momento da história da educação do país, o sujeito empresarial do setor conduziu as suas reivindicações para a livre criação pedagógica” (Rocha, 1992, p. 21).

religioso. Parece-me viável propor a secularização do ensino religioso como garantia pública do direito ao “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente). As normativas legais e as práticas sociais decorrentes desse Estatuto, combinadas interdisciplinarmente com as da LDBEN, justificam – política e epistemologicamente – a formação moral e espiritual como tarefa educacional da escola pública em particular e da sociedade em geral. Não é tarefa simples, porque as resistências contra a secularização da moral vêm tanto do poder eclesiástico quanto do poder público:

No que se refere à formação moral do homem, a razão polêmica que alicerça o pluralismo bate-se igualmente contra a preservação de valores e crenças tidos por eternos e contra a legitimação acrítica de qualquer ponto de vista ou sistema normativo. Sua ação torna-se, então, eminentemente educativa, por se pautar na escolha – e não na aceitação irrefletida – de um “certo” ou de um “justo” entre muitos possíveis. (Oliveira, 1996, p. 234)

Apesar da crítica aqui apresentada, a lei nº 9.475 acabou com a possibilidade de as igrejas e religiões controlarem o ensino religioso na escola pública. Por essa lei, pela segunda vez na história republicana brasileira, elas perderam o controle sobre currículo, formação e seleção do corpo docente de ensino religioso. A partir de agora, as igrejas que quiserem influir no ensino religioso podem fazê-lo como entidades da sociedade civil inseridas na comunidade escolar, e pela conquista do apoio de docentes e discentes desse ensino. A resolução do dilema epistemológico desta disciplina se fará pela capacidade de mobilização autônoma da comunidade escolar e acadêmica capaz de justificar uma ética republicana e de fundamentar uma epistemologia científica para o ensino religioso.

EVALDO LUIS PAULY, pastor da Igreja Evangélica da Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, leciona no Instituto Ecumênico de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia de

São Leopoldo/RS e na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Publicou: *Fé, qual é?* O jovem e a fé cristã (2ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002); *Ética, educação e cidadania*: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética da educação (São Leopoldo: Sinodal, 2002); *Psicanálise da igreja e da religião*. In: Karin Wondracek (org.). *O futuro e a ilusão*: um embate com Freud sobre psicanálise e religião (Petrópolis: Vozes, 2003); *Teologia da cruz como novo paradigma para a relação fé política*: tentativa de fundamentação ética da democracia brasileira (*Estudos Teológicos*, v. 41, nº 1, 2001). E-mail: epauly@est.com.br

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Thales de, (1981). *A religião civil brasileira*: um instrumento político. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre, (1996). *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus.
- BRAKEMEIER, Gottfried, (2002). *O ser humano em busca de identidade*: contribuições para uma antropologia teológica. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulinas.
- BUFFA, Ester, (1979). *Ideologias em conflito*: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes.
- CARON, Lurdes (org.), (1998). *O ensino religioso na nova LDB*: histórico, exigências, documentários. Petrópolis: Vozes.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Regional Sul III, (1996). *Texto referencial para o ensino religioso escolar*. Petrópolis: Vozes.
- CUNHA, Luiz Antônio, (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Rio de Janeiro: FLACSO.
- _____, (1989). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. 3ª ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados.
- CURY, Carlos Roberto Jamil, (1993). Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, nº 17, p. 20-37.
- _____, (1996a). A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, p. 69-80.
- _____, (1996b). A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas consti-*

- tuíntes brasileiras*: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, p. 81-117.
- CURY, Carlos R. J., HORTA, José S. B., BRITO, Vera L. A., (1997). *Medo à liberdade e compromisso democrático*: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil.
- DELVAL, Juan, (1998). Alguns comentários sobre a educação moral. *Pátio*, nº 5, p. 18-22.
- FÁVERO, Osmar (org.), (1996). *A educação nas constituíntes brasileiras*: 1823-1988. Campinas: Autores Associados.
- FIGUEIREDO, Anísia de P., (2001). Ensino religioso em chave de reflexão antropológica. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo C., FUCHS, Henri L. (orgs.). *O ensino religioso e o pastorado escolar*: novas perspectivas – princípios includentes. São Leopoldo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/ IEPG, p. 64-75.
- FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, (2001). *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino religioso. 4ª ed. São Paulo: Ave-Maria.
- GHIRALDELLI JR., Paulo, (1991). *História da educação*. São Paulo: Cortez.
- GRUEN, Wolfgang, (1995). *O ensino religioso na escola*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- HASTENTEUFEL, Zeno, (1997). A nova lei do ensino religioso. *Mundo Jovem*, nº 175, set.-out., p. 7.
- HORTA, José Silvério Baía, (1993). O ensino religioso escolar na Itália fascista e no Brasil (1930-1945). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, nº 17, p. 64-78.
- JÚLIO MARIA (pseud. de CARNEIRO, Júlio C. de Maria), (1981). *A Igreja e a República*. Brasília: Editora da UnB.
- KELLER, Vilmar, (1970). Novas perspectivas na educação. In: KANNENBERG, Hilmar (org.). *Presença luterana 1970*: uma coletânea de informações sobre a vivência dos evangélicos luteranos no Brasil. São Leopoldo: Sinodal, p. 55-58
- LÖWY, Michael, (2000). *A guerra dos deuses*: religião e política na América Latina. Petrópolis: Vozes. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne.
- LUTERO, Martinho, (1996) [1523]. Da autoridade secular: até que ponto se lhe deve obediência. In: _____. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, v. 6, p. 79-114. Tradução de Martin N. Dreher.
- MONTERO, Paula, (2003). Max Weber e os dilemas da secularização. O lugar da religião no mundo contemporâneo. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 65, p. 34-44.
- MORIN, Edgar, (2000). *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Tradução de Eloá Jacobina.
- MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis. Tradução de Nurimar Maria Falci.
- NERY, Israel J., (2001). O ensino religioso na escola católica. *Diálogo, Revista de Ensino Religioso*, v. 6, nº 22, p. 12-18.
- OLIVEIRA, Renato J. de, (1996). Ciências humanas e educação para a superação dos paradigmas positivista e relativista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 77, nº 185, jan.-abr., p. 220-238.
- PIAGET, Jean, (1978). *Para onde vai a educação?* 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio / UNESCO.
- PITELLI, Cecilia A., RODRIGUEZ, Miguel S., (1993). El peronismo y la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas publicas: 1943-1955. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, nº 17, p. 5-10.
- RAHNER, Karl, (1969). *Teologia e antropologia*. São Paulo: Paulinas. Tradução de Hugo Assmann.
- ROCHA, Marlos B. M., (1992). O público e o privado no ensino: para uma análise do período 1930-1945. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, nº 16, p. 18-22.
- ROMANO, Roberto, (1992). Sobre o ensino religioso. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, nº 42, p. 268-273, ago.
- _____, (1990). Igreja, domesticadora de massas ou fonte do direito coletivo e individual? Uma aporia pós-conciliar. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, nº 35, p. 61-93, abr.
- SAVIANI, Dermeval, (1997). *A nova lei da educação*: trajetórias, limites e perspectivas. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
- THIELICKE, Helmuth, (1985). *Esencia del hombre*: ensayo de antropología cristiana. São Paulo: Herder. Tradução de Cláudio Gancho.
- ULLMANN, Reinhold A., (1986). *Educação, incumbência da família, da Igreja e do Estado*. São Leopoldo: Unisinos.
- UHLE, Águeda B., (1992). A filantropia na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, nº 42, p. 274-289, ago.
- VELOSO, Dom Eurico dos Santos, (2001). *Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso*. Petrópolis: Vozes.

Recebido em junho de 2003

Aprovado em maio de 2004

Um paradoxo está presente na atual constituição material, enredando a função docente e a natureza da educação de muitos modos. O discurso das reformas educacionais o manifesta em muitos contextos. É o paradoxo da nossa condição: de um lado, a servidão voluntária proposta pelo *pós-fordismo*, de outro, um *quantum* de liberação pleno de possibilidades. A atividade docente está lançada *entre*, ou *no meio* desse paradoxo. Pois ela é afetada de diversas maneiras no momento em que se rompe o laço entre o trabalho e a produção da riqueza (o que muda a inserção produtiva dos indivíduos), tornando o capitalismo parasitário (pois não pode mais dominar unilateralmente a estrutura do processo do trabalho, pela divisão entre trabalho manual e intelectual) e fazendo com que o capital fixo mais importante seja o cérebro das pessoas que trabalham. Supondo a igualdade das inteligências, que não deixam de ser múltiplas, compreendemos que no terreno conflagrado da constituição material do presente, que é enfim o lugar do porvir, o *sentido da formação* ganha urgência.

Palavras-chave: formação; servidão; liberdade

The paradox of formation: voluntary slavery and liberation

There is a paradox in the present material constitution, which involves the teaching function and the nature of education in many forms. Discourse on educational reform is manifest in numerous contexts. It constitutes the paradox of our condition: on the one hand, there is the voluntary slavery proposed by post-fordism and, on the other, a quantum of liberation full of possibilities. Teaching as an activity is situated between and in the middle of this paradox. It is affected in different ways from the moment in which it breaks the tie between work and the production of wealth (which changes the productive

insertion of individuals), making capitalism parasitical (since it can no longer dominate the structure of the work process unilaterally by the division between manual and intellectual labour) and resulting in the brain of those who work being considered the most important fixed capital. If we suppose the equality of intelligence despite its multiplicity, we can understand that within the established ground of the present material constitution, which is the place of the future, the sense of formation gains urgency.

Key-words: formation; slavery; liberty

Evaldo Luis Pauly

O dilema epistemológico do ensino religioso

Este texto analisa e debate o dilema epistemológico decorrente da inclusão da disciplina ensino religioso no currículo das escolas públicas de ensino fundamental. Insere esse debate nos dilemas epistemológicos dessa disciplina em relação à liberdade de religião numa federação republicana, retomando o debate político acerca da separação entre Igreja e Estado. Analisa as diversas constituições brasileiras e a relação que foram estabelecendo com esse dilema. Analisa, posteriormente, alguns pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a disciplina ensino religioso e temas correlatos.

Palavras-chave: ensino religioso; escola pública; liberdade religiosa

The epistemological dilemma of religious education

This article discusses and analyses the epistemological dilemma arising from the inclusion of Religious Education as a discipline in the curriculum of elementary public schools. It situates this debate within the epistemological dilemmas related to religious freedom in a federal republic and continues the political debate on the separation of church and state. It analyses the

different Brazilian constitutions and their relation to this dilemma. The author also discusses some official statements issued by the National Council of Education on the discipline of Religious Education and related topics.

Key-words: religious education; public school; religious freedom

Carlos Roberto Jamil Cury

Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente

O texto objetiva refletir sobre a rumorosa questão que envolve o ensino religioso em escolas públicas. Esse ensino religioso, ainda que facultativo, vem revelando-se problemático em Estados laicos, perante o particularismo e a diversidade dos credos religiosos. Cada vez que tal proposta compareceu à cena dos projetos educacionais, veio carregada de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural. No caso do Brasil, o conjunto de princípios, fundamentos e objetivos constitucionais, por si só, garante amplas condições para que, com a toda a liberdade e respeitadas todas as opções, as igrejas, os cultos, os sistemas filosófico-transcendentais possam, legitimamente, recrutar fiéis, manter crentes, manifestar convicções, ensinar seus princípios, fundamentos e objetivos e estimular práticas em seus próprios ambientes e locais. Além disso, hoje mais do que ontem, as igrejas dispõem de meios de comunicação de massa, em especial as redes de televisão ou programas religiosos em canais de difusão, para o ensinamento de seus princípios.

Palavras-chave: ensino religioso; laicidade; religião

Religious education in public schools: the return of the recurrent polemic

The article seeks to reflect on the thorny question of religious education