

‘Sem Ônus para os Cofres Públicos’ O Estado sem Autoridade para Garantir a Laicidade no ER¹

“No onus on the State”

The lack of authority of the State in assuring the laicity in
Religious Education

Antonio Carlos Ribeiro *

Resumo

O presente artigo debate a Política de Estado para o Ensino Religioso, contrapondo a legislação da Constituição Republicana de 1891 – que assegura liberdade de culto, casamento civil e cemitérios seculares – e os modelos particulares recentes. 123 anos depois, a laicidade ainda não se viabilizou pela falta de proposta consistente de ER e pela comodidade da vantagem “sem ônus para os cofres públicos”. A conquista deste espaço laico obriga a sociedade a desenvolver sua competência na área. A Educação deve assumir a proposta, já que o que é ensinado deve estar embasado em tradição científica. Os modelos catequético e teológico devem ceder espaço ao das Ciências da Religião, por sua autonomia epistemológica e pedagógica. A formação de profissionais deve privilegiar visão pedagógica em que se distingue o dado antropológico, se discerne o dado religioso, se cria as condições para assumir posturas cidadãs e não assume o ensino da religião como atividade neutra, mas com intenção claramente educativa.

Palavras-chave: *Ensino Religioso, Laicidade, Educação, Normatização, Ciências da Religião*

¹ Artigo recebido em 31/03/2014. Aprovado em 30/06/2014

* Doutor em Teologia, Pós-doutor em Letras. Editor no Instituto Interdisciplinar de Leitura - iiLer, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), pesquisador no grupo interinstitucional de pesquisa em leitura - PUC-Rio / Letras - email: antoniocarlosrib@gmail.com

Abstract

Debate the State Policy for Religious Education, opposing the legislation of the Republican Constitution of 1891 - that ensures freedom of religion, civil marriage and secular cemeteries - and the recent particular models. 123 years later, secularism is not enabled yet by the lack of consistent proposal for ER and the convenience of advantage 'without cost to the public purse'. Winning this secular space forces the society to develop its competence in the area. Education should take the proposal, since what is taught that must be validated by scientific tradition. The catechetical and theological models must give way to the Sciences of Religion, by its epistemological and pedagogical autonomy. Training professionals should focus on pedagogical vision that distinguishes the anthropological fact, is discerned the religious fact, creates the conditions for citizens to assume postures and donot assumes the teaching of religion as a neutral activity, but with clear educational intention.

Keywords: *Religious Education, Secularism, Education, Standardization, Sciences of Religion*

... tudo parece voltar ao valor instituinte do Estado: a sua laicidade, o respeito às liberdades religiosas, a separação da Igreja [...] o ensinoficou refém das velhas referências confessionais, administrado, muitasvezes pelas igrejas, ou entregue aos professores de outras disciplinas(PASSOS, 2007, p.22).

As tradições religiosas são portadoras de um rico "patrimônio espiritual", e sua justa avaliação pressupõe não apenas o aprimoramento no campo do conhecimento, mas também o exercício de uma maior aproximação existencial, um contato mais estreito com elas (TEIXEIRA, 2007, p.74-75).

Introdução

Ao introduzir a expressão "Sem ônus para os cofres públicos", alterando a LDBEN 9.394/96 pela Lei 9.475/97, a legislação confirma o que sempre tinha ocorrido desde a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que conjugava a noção de educação laica, decorrente da interpretação francesa, ao passo que primou pela neutralidade escolar, sendo compreendida pelos legisladores como "um ensino irreligioso, ateu, laicista, sem a presença de elementos

oriundos das crenças dos cidadãos que frequentavam as escolas mantidas pelo Estado”(JUNQUEIRA, 2007, p. 18).

Este fato nos motivou a entender as circunstâncias como o Brasil Republicano lidou com o Ensino Religioso (ER) desde que deixou de ser Colônia, Reino, Reino Unido e Império e se tornou República. A simples chegada do segundo reinado, com D. Pedro II, instaura um novo momento, no qual as relações do Estado com a Igreja se tornam mais claras e delimitadas.

A situação da política governamental para o ER vivida no Brasil da atualidade – com uma legislação conhecida, modelos particulares nascidos em estados da Federação, criação de um pseudomodelo, movimentos isolados de rejeição à ideia e até uma Ação Direta de Inconstitucionalidade protocolada pela Procuradoria Geral da República no Supremo Tribunal Federal – que formam o pano de fundo do conflito entre o modelo colonial, sua estrutura gerencial e sua resistência cultural e religiosa à constituição republicana, 123 anos após sua promulgação.

1. Quadro da realidade do ER, de 1808 à atualidade

O Brasil nasceu como Estado religioso, sob a égide da presença da Igreja Católica Apostólica Romana, com a chegada da esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral em 22 de abril de 1500, depois de afastar-se da costa africana, onde deveria controlar o comércio com o Oriente. Isto tornou a Igreja parte do empreendimento mercantil do qual resulta este país. Dias depois, foi escrita a carta de Pedro Vaz de Caminha e despachada de volta a Portugal, foi rezada uma missa em ação de graças, as caravelas foram abastecidas de água, seguindo viagem para as Índias. Depois houve outras vindas. Mas as mudanças começam a se mostrar no século XIX, no qual o ritmo irregular e lento, seguido desde o descobrimento, desemboca num conjunto de fatos:

O século começou com a chegada da Corte Portuguesa em 1808, tendo à frente o Príncipe Regente e a Rainha louca, fato que alterou a vida da cidade que já era sede dos Vice-reis de Portugal desde 1763,

com a instalação do aparelho estatal, que se fez seguir pela cultura, as artes, os poderes político e econômico, e pelo surgimento da Imprensa Régia. A proximidade do poder gerou a disputa entre a perspectiva religiosa e a política liberal, influenciada pela Inglaterra. O país era constitucionalmente católico, mas o rei liberal, mantendo sua autonomia na administração pública (RIBEIRO, 2005, p. 18).

A estes se juntam a crise e desestruturação do sistema colonial, o abalo nas relações sócio-econômico-políticas, a dúvida entre explorar ou desenvolver a colônia, a elevação do Brasil a Reino Unido, a autonomia administrativa, a mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro, a volta de D. João VI a Portugal, o apoio recebido do comércio e indústria pelo príncipe Pedro I, que decidiu “ficar”, proclamar a independência em 7 de setembro e passar a imperar em dezembro de 1822.

Em seguida, Pedro II substituiu o pai com cinco anos etornou-se imperador com 15, em 1841, tornando-se o melhor regente do período imperial, por extinguiu o tráfico de escravos, assalariar imigrantes europeus, atrair investimentos e cultura, fundar a primeira universidade brasileira, se aliar à Argentina e Uruguai na guerra contra o Paraguai – quando a presença de negros nas tropas deu grande impulso ao movimento abolicionista. Quando a Princesa Isabel decretou o fim da escravidão (1888), devido ao fato de o império não ter ressarcido as oligarquias pelo fim da mão de obra escrava, caiu no ano seguinte, com um golpe militar, permanecendo, assim, as elites conservadoras e religiosas. Contudo, sem intervenção visível da religião oficial.

O galicanismo histórico já tinha relevância política, e por ter sido “formado sob o clima liberal, o Império não levava muito em conta as prerrogativas da Igreja e cerceava mesmo seus esforços anti-liberalizantes através de mecanismos legais do direito de padroado” (MENDONÇA, 1887, p.226), gerando impactos nas relações do Império com a Igreja. A reação romana a esta delimitação foi reforçar seu poder hegemônico com duas medidas, uma de natureza política – ampliar o sistema de nunciaturas apostólicas a partir do Papa Gregório XVI – e outra, de natureza doutrinal – uma

cruzada contra “os erros do mundo moderno” –, através do Concílio Ecumênico convocado pelo Papa Pio IX.

O conflito conhecido como “A questão religiosa”, da década de 1870, iniciou com um confronto entre a Igreja Católica e a Maçonaria, que se agravou e se tornou uma questão de Estado. Suas raízes vêm de divergências insuperáveis entre o ultramontanismo, liberalismo e o regime do padroado. O conflito ampliou-se com a decisão de Dom Vital de Oliveira, bispo de Olinda, e Dom Macedo Costa, bispo do Pará, defensores do catolicismo ultramontano, de interditar em irmandades com membros maçons, recusando-se a suspender os interditos após ordem do Imperador D. Pedro II, por serem essas associações regidas também pelo poder secular.

Com a atitude de desobediência civil, descumpriram a Constituição do Império, sendo presos e condenados a trabalhos forçados, situação que gerou muitos debates. O Imperador recebeu a visita do Núncio, contatos da diplomacia e até uma carta do papa, e mandou o Duque de Caxias reorganizar o gabinete, deixando clara sua autoridade. Meses depois os bispos foram anistiados. A monarquia ainda se manteve por duas décadas. D. Pedro II baixou decreto de 19 de abril de 1879, em que o Império legislava sobre o ensino livre, a dispensa de juramento de fidelidade à Igreja e a qualquer credo, instituindo o funcionalismo público para escolas primárias e secundárias. E a Lei Saraiva, de 9 de janeiro de 1881, autorizou a eleição de pessoas de qualquer religião, formalizando-se a separação entre poder religioso e secular.

A República ainda perpetua a situação da ausência de governo plenamente independente, que repercute no Ensino Religioso. Na verdade, as prerrogativas constitucionais e jurídicas do Estado Republicano sempre foram conduzidas pela compreensão de que a laicidade do país era a convivência com a Igreja Católica, cuja influência acompanha a vida política desde a Colônia (1530-1815), o Reino Unido (1815-1822), o Império (1822-1889), a Primeira República (1890-1930), a Era Vargas (1930-1945), a Quarta República (1946-1964), a Ditadura militar (1964-1985) e a Nova República (1985-atual). Assim, o Estado nunca pode assumir plenamente a laicidade e, portanto, nunca conquistou a autonomia propositiva na

área do Ensino Religioso, gerando a atual confusão de modelos nas escolas, para que assuma sua responsabilidade republicana.

Os aparentes avanços, com a autonomia contida por impasses político-religiosos, fazem com que “no Brasil tudo tenha a idade da República e, desde então, persiste a ausência de uma solução efetiva para a questão; tudo parece voltar ao valor instituinte do Estado moderno: a sua laicidade, o respeito às liberdades religiosas, a separação da Igreja, etc.”(PASSOS, *Op. cit.*, p.22). Apenas no discurso. Na prática, permanece o impasse que se arrasta até hoje, fruto da incapacidade de articulação e gestão para propor uma política para o Ensino Religioso, amparada na “equivocada” comodidade econômico-política da frase “sem ônus para os cofres públicos”, assegurando a contínua dependência da Igreja Católica—com apoio da “Bancada Evangélica”, que supõe falar em nome das igrejas evangélicas — ao impedir a superação do impasse Estado e Igreja, a consecução de uma política pública de educação e a forma mais consistente nas últimas décadas, não alteraram o modelo, agravando as dificuldades.

As legislações nacionais se baseiam na Constituição de 24 de fevereiro de 1891, em que o Art. 72 garante a liberdade de culto, só reconhece o casamento civil, determina que cemitérios sejam seculares e assegura peremptoriamente que

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou Aliança com o Governo da União, ou dos Estados (JUNQUEIRA; CORREA; HOLANDA, *Op. cit.*, p. 19).

Depois veio a Reforma Rivadávia Correa (1911), retomando orientação positivista. Depois na era Vargas, na tentativa de obter apoio da Igreja, surge o Decreto 19.941, afirmando que o ER fica facultativo (art. 1º), concede dispensa para pais ou tutores que requererem (art. 2º), precisa de pelo menos 20 alunos (art. 3º) e a inspeção pertence ao Estado (art. 5º).

Na 5ª Constituição Brasileira (1946) foi restabelecido o regime democrático ausente da carta ditatorial, e na constituição da Ditadura (1967) e na atual (1988) essa legislação tomou forma na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”, favorecendo a diversidade nacional e a pluralidade cultural. Essas e outras legislações resultaram no quadro abaixo.

Estado	Com.Estad. Educação	Gov. Estadual	Assembleia Legislativa
Amapá	Resol. 14/06		
Amazonas	Parecer 037/01		
Rondônia	Resol. 108/03		
Alagoas	Resol. 003/02		
Ceará	Resol. 404/05		
Piauí	Resol. 348/05		Lei Est.5356/03
Paraíba	Resol. 197/04		
Rio Grande do Norte	Par. Normat.050/00		
Sergipe	Resol. 019/03		
Goiás	Resol. 285/05		
Mato Grosso	Resol. 006/00		
Mato Grosso do Sul	Delib. 7760/04		
Minas Gerais	Resol. 465/03	Parecer 489/04	
São Paulo	Delib. 16/01	Decr. 46802/02	
Paraná	Delib. 01/06		
Rio Grande do Sul	Resol. 256/00		
Pará			Cons.Est. Art.277/89
Bahia			Lei Est. 7945/01
Maranhão			Leis 7715/01, 8197/04
Pernambuco			Cons.Est.Disp. trans.Art.250/89
Distrito Federal			Lei Orgânica
Rio de Janeiro			Lei 3459/00

Espírito Santo			Lei 7193/02
Santa Catarina		Decr. 3882/05	

Fonte: JUNQUEIRA, S.R.A; CORREA, R.L.T.; HOLANDA, A.M.R. Ensino Religioso; aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 19-24.

No entanto, estas não são todas as disparidades possibilitadas pela ausência do Estado na legislação sobre o ER. Há situações variadas, desde entes federativos que usam prerrogativas até a sede dos poderes republicanos, cujo governo com alto índice de corrupção, emite um documento de três linhas sobre o tema, vejamos:

A cidade de Barreiras (BA) não aceitou professores vinculados às Igrejas; São Paulo opta pela formação em História das Religiões como base científica e possibilita a presença de diferentes credos nas aulas de ER; Minas Gerais e Paraná normatizam listas de docentes com classificação por área, titulação e classificação; o Amazonas opta pelo trabalho itinerante para os docentes de ER; em Rondônia, ER é disciplina no ensino privado e apenas uma ‘atividade’ no público; no Rio de Janeiro, grupo liderado por bispo, cúria, governo estadual e judiciário, envolvendo católicos tradicionais e pentecostais, e aprovam o modelo tradicional, chamado ‘confessional pluralista’; o ES copiou integralmente a proposta, mudando o cabeçalho e a assinatura do presidente do Legislativo; e o DF, o que demonstrou menor interesse pelo ER (*Ibid.*).

A ausência de ação política proativa por séculos fez com que a situação se agravasse com o correr das décadas, possibilitando a passagem do Estado uni-religioso do Brasil Colônia, Reino Unido, Império, República, ditaduras e Nova República, e com a ascensão de sujeitos e grupos de direita e o crescimento político de grupos pentecostais, ao risco de um estado pluri-religioso, sem propiciar as conquistas de direitos de diversos setores da sociedade, mormente os que nunca acederam aos direitos plenos da cidadania, a começar com a educação.

Os desdobramentos políticos – já como efeito das dificuldades na formação da laicidade religiosa – são ainda mais danosos, mantendo a Igreja Católica – agora com significativa população de

pentecostais – os mesmos costumes de açambarcar o campo de ação política pela via religiosa, fazendo reincidir falhas constitucionais graves como o “Acordo do Brasil com a Santa Sé”, para receber o Papa Bento XVI, provocando uma reação politicamente ainda mais mal informada e menos culta dos parlamentares evangélicos, ao reivindicar os mesmos direitos concedidos ao Chefe de Estado do Vaticano para os demais líderes religiosos.

2 Dilemas resultantes da fragilidade de normatização

Esse conjunto de fatos históricos dá a dimensão do impacto da ausência política do Estado laico, considerando apenas os 123 anos de história republicana, nos quais não se viabilizou uma proposta consistente de ER. A empreitada para o Estado saldar a dívida com os cidadãos brasileiros é uma proposta complexa, que deverá atender exigências de três pontos de vista:

o ponto de vista antropológico, como uma dimensão humana a ser educada; do ponto de vista epistemológico, como uma área de conhecimento com estatuto próprio, conforme indica a Resolução 2/98 da Câmara de Educação Básica; e do ponto de vista político, como uma tarefa dos sistemas de ensino e não das confissões religiosas(PASSOS, *Op. cit.*, p. 21).

Mas, para chegar a esta formulação, além de debater aspectos históricos, culturais e religiosos já vistos é preciso debater os três aspectos decorrentes dos pontos de vista: o Estado ter clareza institucional quanto ao estatuto básico que rege a vida dos cidadãos, o de seres humanos (antropológico) como sujeitos de direito (jurídico). Isso conduz ao segundo aspecto, que é a definição da área de conhecimento mais adequada, a partir da qual suscitar e sustentar o debate acadêmico-científico, como base para uma nova legislação e prática (epistemológica). E, por último, a estratégia para convencer elites políticas, setores intelectuais e profissionais e os

poderes Executivo e Legislativo acerca da necessidade de assumir o débito educacional religioso histórico (política).

A constante ênfase das instituições religiosas na laicidade, no respeito às liberdades religiosas e na separação de Igreja e Estado, não pode permanecer exclusivamente no discurso, no qual repousa sonolenta há 123 anos, mas precisa tornar-se política pública de Estado com validade em todo o território nacional. O simulacro de “pluralidade” é o reflexo mais enganoso de estruturas política e religiosa amalgamadas como se fossem uma única e, ainda mais nefasto, como se assim sempre fossem desde e por toda a eternidade. Mas o conjunto de mudanças políticas, econômicas e sociais vividas, especialmente na última década, colocam a cidadania brasileira em condições de superar séculos de dependência, conquistando finalmente o direito ao ER no espaço que deve ser tornar o fundamental no Estado Republicano, a sala de aula.

Os dois primeiros dilemas a serem vencidos são a conquista da laicidade de fato – já que é de direito há mais de um século –, que dispensa a intervenção das religiões na formulação de políticas para o setor, e a mudança dos fundamentos epistemológicos desta área do conhecimento.

Ao defender o debate deste tema no campo específico da educação, o pedagogo Mário Sérgio Cortella afirma que a etimologia da palavra é “a ideia de deixar uma marca distintiva, dado que ensinar (*insignire*) é gravar um sinal, uma impressão proposital” (CORTELLA, 2007, p. 11-12). Isso impõe o dever da gestão para a qual só o Estado laico está equipado e autorizado a exercer. Sobre não fugir à tarefa domandato recebido da população, preservando o interesse público, deve considerar que “se o Ensino Religioso é componente curricular que deve juridicamente estar presente na organização escolar como caminho deliberado para o exercício da educação religiosa, cabe verificar o mérito e a pertinência tanto dessa educação quanto desse ensino” (CORTELLA, *Op. cit.*, p.13).

Para o pedagogo, essas são razões básicas para afirmar sem “constrangimento ou cautela envergonhada, que a persistência da presença deste fenômeno exige a permanência da educação em

torno dele” (CORTELLA, *Op. cit.*, p. 17), indo adiante de forma peremptória e segura:

Se a religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, a educação religiosa é imprescindível, vê-se que o Ensino Religioso, como a ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico, obrigando-nos a desenvolver a nossa competência para tal empreita. Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão (CORTELLA, *Op. cit.*, p.19-20).

Isso implica na construção política da diretriz comum que vai gerar uma prática docente consistente no ER em todo o território nacional. Mas, antes que isso aconteça, enfatiza Passos, é necessário lidar com duas questões estruturais. A primeira é a afirmação de uma consistente noção de laicidade que afaste os conteúdos religiosos como “ameaça aos princípios ‘fundantes’ do Estado moderno” (PASSOS, *Op. cit.*, p.23) e as bases epistemológicas do ER afirmadas como uma subárea da educação. Para tanto, será necessário um esforço para afirmar os Estudos da Religião, enfatizando que se trata de “uma área de conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, sendo capaz de subsidiar práticas de Ensino Religioso dentro dos sistemas de ensino laicos, sem nenhum prejuízo de suas laicidades” (*Ibid*).

A questão em jogo não é a religião nem a confessionalidade, mas a cidadania como conquista recente e muito cara à sociedade brasileira, sem amarras, com definições legais claras e sem “brechas”, que acabam por possibilitar acordos políticos à revelia da lei, acumulando lucros e vantagens, e socializando perdas, a principal marca das nossas oligarquias. Para tal, o Estado não pode exigir a fé como pressuposto, porque reduziria o ER à catequese, nem a religiosidade, porque tornaria a catequese um pré-requisito, mas somente o pressuposto pedagógico já comum a todas as áreas de saber sobre as quais o Estado legisla ou oferece, tornando o ER uma disciplina comum, integrada ao currículo por ser um valor fundamental da educação.

3. Ciências da Religião como base epistemológica do ER

A escolha da área que elaborará a base epistemológica tem um elemento de semelhança: a resposta à demanda científica. Para uma área de conhecimento obter reconhecimento e poder ser ministrada regularmente no país, precisa ter um arcabouço de saber, objeto de pesquisa, metodologias e uma base teórica consistente e coerente que a gabarite para tal e a credencie a receber o *status* de ciência. Assim, “o que é ensinado nas escolas deve estar substancialmente embasado numa tradição científica; numa referência explicativa e valorativa que vá além do senso comum e de interesses individuais e de grupos” (PASSOS, *Op. cit.*, p. 25).

Isso determina que o ER não pode ser instrumento de afirmação ou negação de doutrinas religiosas, nem de confronto com tradições religiosas e familiares dos educandos, mas somente de uma proposta pedagógica que possibilite um espaço de cidadania básico, politicamente neutro e pedagogicamente estruturado que lhe possibilite uma cosmovisão articulada da realidade, que integre o religioso, no espaço conjunto da cidadania.

O quadro disponibilizado em seguida mostra a relação entre as características e os modelos, possibilitando vislumbrar as diferenças práticas entre os três modelos vigentes. Esse panorama nos permite ver as dificuldades amplas, que vão demandar desconstruções e novas construções epistemológicas. As desconstruções passam inevitavelmente pelo modelo catequético, enraizado na cultura brasileira há cinco séculos, e o modelo teológico que, conquanto tenha feito avanços na cosmovisão moderna no discurso dialogal com a Pedagogia e outras ciências, e também na construção de uma Antropologia baseada nas Ciências Humanas, ainda sofre limites como ver o institucional religioso como parâmetro, a educação como valor transcendente e a religiosidade como dimensão a ser educada.

Esses limites de natureza cultural, social e política são contados na avaliação das características de cada modelo, datado pela cronologia da sociedade brasileira, em busca do que melhor responda ao momento presente.

É o que o leitor passa a vislumbrar, a partir de suas especificidades, no quadro composto de características dos diversos modelos:

Características\ Modelos	Catequético	Teológico	Ciências da Religião
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto Político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos Doutrinários	Antropologia Teológica e Pluralismo	Ciências da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das Igrejas	Formação Religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade Científica e Estado
Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações, epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia(org). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 30-31.

A escolha de um modelo toma em consideração diversos aspectos. O primeiro é sua datação na história, especialmente na da sociedade brasileira. Os modelos catequético e teológico têm sua origem no período medieval, devedores de epistemologias como a Escolástica e com base na perspectiva da lógica binária de Aristóteles, que determinam sua cosmovisão já desgastada

por séculos, assim como a associam ao modelo de saber em que *philosophia ancilla theologiae*, através do qual o poder eclesial se sobrepunha ao temporal, num esforço de manutenção da influência política e sustentação econômica. No caso da realidade brasileira, se perpetuaram e obtiveram vantagens culturais, políticas, e através destas, as econômicas.

O segundo aspecto é a dificuldade da manutenção das relações de orientação política e acadêmica que não passem pela comunidade científica e estatal, através de uma política pública de Estado Laico. A mudança de paradigmas político, social e econômico gerou um novo horizonte em que afirmar o direito do cidadão à religião e à fé por ela professada, ou mesmo assumir como legítima a defesa da religiosidade – que, já se sabe, é inerente à condição humana – ou ainda postular seu direito de educá-la, ou num argumento ainda mais genérico, mostrar a religião como fundamento último dos valores da educação. Em tempos da lógica ternária baseada na mecânica quântica, da transdisciplinaridade baseada na complexidade, nos níveis diferentes de realidade e no terceiro elemento que integra e altera a lógica das mudanças, os argumentos sustentados pela instituição religiosa passam a ser vistos como um dado antropológico e sociocultural a ser debatido pelo conjunto das ciências, gerando nova normatividade pela apresentação de novas razões cognitivas e pedagógicas na área da Educação.

O terceiro argumento é o conjunto da base epistemológica, no sentido teórico e metodológico trazido pela abordagem do religioso a partir da sua articulação com a educação.

A laicidade se mostra desde o início, ao assumir o religioso como dado comum às demais áreas, com origem histórica e cultural, que delimita a natureza deste saber, aspecto fundamental à ética educacional. Não pretende que o ensino do religioso seja um saber neutro – seja pela impossibilidade, já que a atividade humana é marcada sempre pela vontade individual e coletiva, seja pela intenção educativa que a preside – que coloca um patamar transcendente da perspectiva das religiões particulares, pela necessária perspectiva das diversidades e das singularidades, único meio de superar limites

históricos, de leituras da realidade herdadas de outras regiões, aqui consolidadas em estratégias missionárias.

A perspectiva transreligiosa, afirma o terceiro argumento, nutre um grau de sintonia com a visão epistemológica atual, como fundamental à educação como resposta às condições sócio-econômico-culturais da vida dos educandos, mas que busca inclui-los pedagogicamente, integrando-os na educação que forma sujeitos históricos, abertos às diversas manifestações de vida e com responsabilidade social. Essa perspectiva é inovadora em relação à autonomia epistemológica desta área da educação, que precisa de espaço criacional e liberdade de leitura das demais áreas do saber humano, com as quais relacionar este novo saber, já que esse diálogo sofre de significativa defasagem histórica.

O quarto argumento é que a escola ganha ao trazer a religião para o seu campo de leitura. Mais interessadas na relação entre a religiosidade e o universo dos objetos debatidos na escola, às Ciências da Religião interessam menos os fundamentos últimos da ação pedagógica, preferindo partir de pressupostos como os valores pedagógicos, teóricos, sociais e políticos do estudo da religião. Isso significa que tem mais interesse em incluir a religião na educação pública do que lutar teologicamente em termos escolásticos para “educar a religião” ou “aprimorar a religiosidade”, já que esses embates por séculos não se mostraram produtivos. Antes, prefere lidar com o tema da religião, com vistas a debater a cidadania e apostar na humanização dos estudantes.

Isto exige lutar pela educação como espaço fundamental da cidadania e da sociedade, o quinto argumento, já que a religião com sua pretensão de religar as pessoas ao criador não pode ser um contratestemunho, especialmente entre cristãos. Isto toma em conta que a religião “não é coisa somente do indivíduo, da igreja e instituições confessionais, mas fato antropológico e social que permeia ativamente todos os âmbitos de vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico” (PASSOS, *Op. cit.*, p. 35-36). Isto determina que o debate sobre a religião não se estabeleça a partir do direito à religiosidade, mas no do direito à educação pública e de

qualidade, com o objetivo de equipar o cidadão para o conjunto das possibilidades e opções que tem diante de si.

O sexto argumento é a epistemologia do conhecimento pedagógico que, enfatiza Passos,

se destina à formação do sujeito, carregando de valores e finalidades o ato de ensinar e aprender. Toma em conta que o conhecimento moderno carrega em sua dinâmica interna uma transitividade prático nos aspectos econômico (inserção no mercado de trabalho), sociopolítico (modo de ascensão social), cultural (elitização intelectual) e tecnológico (instrumentalização para intervir na realidade) (PASSOS, *Op. cit.*, p.36).

O ensino escolar não assume uma postura de neutralidade – o sétimo argumento –, mas promove uma ação e motiva ao engajamento, como resultantes de um fluxo de valorações e alternativas que se colocam na relação entre indivíduos e sociedade. O valor da intervenção pedagógica é o estabelecimento de relação entre conhecimento e função formativa. A importância da visão pedagógica no ensino religioso é objetivar a

maior consciência do significado da vida do indivíduo e seu papel na sociedade, discernir o dado religioso e assumir posturas cidadãs perante as manifestações e relações com as diversas dimensões da vida humana é uma habilidade indispensável à educação de cidadãos, não importa seu credo (PASSOS, *Op. cit.*, p.37).

O que torna esse fato extremamente relevante numa realidade de globalização, de convivência das pessoas de diferentes culturas e religiões em espaços físicos e virtuais em diversas situações cotidianas, que exigem dos grupos humanos uma resposta e posicionamento sobre elas, que inclua a compreensão das alteridades, o desenvolvimento da tolerância e uma visão crítica de si e dos outros.

Estes fatos fundamentam e apontam a necessidade e até mesmo a urgência de uma educação para a convivência com os diferentes, adotando uma postura ecologicamente correta, entre outras razões, por causa da crise planetária. Uma visão do religioso é fundamental

para compreender as particularidades e o conjunto, desenvolvendo uma postura globalmente aceitável.

Conclusão

Para lidar com este tema, que recentemente tem trazido novos elementos ao debate, decidi mapear e registrar historicamente a presença da religião cristã nos períodos da colônia, dos reinados, do Império e das repúblicas, buscando entender como o Ensino Religioso nunca chegou a ter prevalência entre os temas político-sociais do Brasil.

Estes, entre outros limites dos respectivos períodos de gestão política, nunca criaram as condições para que o Estado pudesse assumir pleno protagonismo histórico, especialmente no campo da laicidade. No entanto, os avanços políticos, econômicos e sociais da últimadécada criaram a demanda para ocuparem politicamente mais uma vez o Estado.

As conquistas feitas e mesmo o nível dos debates criam novas dinâmicas frente às quais as antigas fragilidades de normatização ganham novas articulações e exigem discussões acadêmicas e científicas que estabeleçam bases consistentes para uma nova legislação e prática. E rejeita uma falsa "pluralidade" do período colonial, de base escravocrata de um lado, e elitista de outro, sob amálgama político-religioso.

Com embasamento, pesquisa e articulação social, a sociedade rejeita o modelo vigente. Sabe que o Estado não pode exigir a fé como pressuposto, nem mesmo a religiosidade como pré-requisito, mas somente estender ao ER o pressuposto pedagógico já comum a todas as áreas de saber.

As Ciências da Religião têm-se mostrado neste contexto como a mais convincente base epistemológica para o ER, por ter condições de responder às demandas estatais e científicas do reconhecimento, por poderem ser ministradas em salas de aula, ter objeto de pesquisa, metodologias e uma base teórica consistente, que as credenciam ao *status* de ciência.

Em tempos nos quais a afirmação ou negação de doutrinas religiosas perderam o sentido, assim como o confronto entre tradições religiosas, por remeterem ao individual, deve-se pensar na atividade educacional a partir de uma proposta pedagógica. Isso criou óbices tidos como insuperáveis pelos modelos catequético e teológico, mesmo com a historicidade do primeiro e os avanços do segundo.

E, por último, a eleição do Estado e da comunidade científica como elementos mais confiáveis, pela diversidade de sua composição e constituídos pelo arcabouço legal e gestões sob escrutínio popular, vistos como mais confiáveis para a laicidade, a orientação política e acadêmica confiabilidade à ética educacional.

Referências

BRANDÃO, Marcella de Sá. A maçonaria e os bispos ultramontanos na segunda metade do século XIX: breveanálise a partir do jornal religioso O Apostolo. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* 2011/3 (5): 138-140.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, ensino e formação docente. In: SENA, L. (org). *Ensino religioso e Formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

DOMINGOS, Marília de Francheschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. *Rever/PUC-SP* (1): 45-70, 2009.

DREHER, M. N. *Igreja e Germanidade*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: EST São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: EDUCS, 1984.

GRUMAN, M. O lugar da cidadania: Estado moderno, pluralismo religioso e representação política. *Rever/PUC-SP* (1): 95-117, 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORREA, R.L.T.; HOLANDA, A.M.R. Ensino Religioso; aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, Karla Denise. Dai a César o que é de César e a Deus o que é de Deus: relações entre a Igreja e o Estado no Pará oitocentista. *Revista de História Regional* 2008/13(2): 75-77.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (org). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

RIBEIRO, Antonio Carlos. *Como cantar a canção do Senhor?* Rio de Janeiro: PUC-Rio (Dissert. Mestrado em Teologia), 2005.

SOARES, Afonso M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação docente. *Rever/PUC-SP* (1): 1-18, 2009.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia (org). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Marian. *Padroado*. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação - UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm> Data: 15/06/2014.