

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFIA

Departamento de Filosofía I (Metafísica y Teoría del Conocimiento)



**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**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Anisia de Paulo Figueiredo

Bajo la dirección del doctor:
Eloy Rodríguez Navarro

Madrid, 2007

ISBN: 978-84-669-3111-3

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA
Departamento de Filosofía I
(Metafísica y Teoría del Conocimiento)**

**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**

**TESIS DOCTORAL
VOL. 1**

ANÍSIA DE PAULO FIGUEIREDO

Madrid, 2006

**FUENTES ANTROPOLÓGICAS Y SOCIOLOGICAS DE LA
EDUCACIÓN RELIGIOSA EN EL SISTEMA ESCOLAR BRASILEÑO,
EN LA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

**LA EVOLUCIÓN DE UNA DISCIPLINA ENTRE RELIGIÓN
Y ÁREA DE CONOCIMIENTO**

TESIS DOCTORAL

VOL. 1

**PROGRAMA "FILOSOFÍA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD"
(2000 - 2006)**

Director: Dr. D. Eloy Rodríguez Navarro

Autora: Anísia de Paulo Figueiredo

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA
Departamento de Filosofía I
(Metafísica y Teoría del Conocimiento)**

2006

**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**

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado a los estudiosos y militantes del siglo XX y XXI que intentaron comprender y reglamentar la disciplina «Enseñanza Religiosa» en el sistema escolar brasileño. Actualmente, esta disciplina convive con otras tendencias divergentes en el proceso de su transición entre religión y área de conocimiento. Está, pues, en la búsqueda de su espacio definitivo como parte de una educación comprometida con la formación de todos aquellos que, en la escuela, necesitan encontrar algo más que les ayude a llegar al pleno ejercicio de la ciudadanía.

Es necesario destacar especialmente a los educadores y educandos como sujetos de la organización y consolidación de una educación de buena calidad en las escuelas brasileñas. La «Enseñanza Religiosa», ampliada y configurada como área de conocimiento, puede ofrecer una significativa contribución para esta finalidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer es mucho más que simplemente reconocer la importancia de todas las personas que han participado, a su modo, para que el presente estudio llegase hasta aquí y sea ahora ofrecido como una contribución a la sociedad brasileña en su derecho y deber de acompañar, con interés, las iniciativas que buscan la educación de los nuevos pueblos. En este agradecimiento destaco:

Al Prof. Dr. Eloy Rodríguez Navarro, por la dedicación en acompañar, con atención y mucha competencia, todo el transcurso de la elaboración de este estudio, del comienzo al final. Junto a él su dedicada esposa María Pilar de la Riva, por la presencia amiga y apoyo durante las comunicaciones necesarias, que han disminuido la gran distancia entre Brasil y España.

Al Prof. Dr. Geraldo Magela Teixeira (Pe.) por el esfuerzo en la realización del Proyecto del Curso de Doctorado en Filosofía.

Al Prof. Dr. Eustaquio Afonso Araújo, Magnífico Rector de la PUC-Minas, por su interés y por el apoyo dado al referido Curso.

Al Prof. Dr. Javier Bustamante, por el servicio prestado en la organización y realización del Curso de Doctorado en el Programa «Filosofía, Tecnología y Sociedad», estableciendo un amistoso intercambio entre brasileños y españoles.

A la Prof^a Dr^a Stela Beatriz Tôrres Arnoud, digna directora del Curso en Brasil, por el interés en acompañar las actividades del Programa «Filosofía, Tecnología y Sociedad», integrado en el Doctorado, asumido por la PUC-Minas.

Al Prof. Dr. Hugo Pereira do Amaral, apreciado coordinador del Curso en Brasil, por su gran dedicación y atención dispensadas a los doctorandos.

A la Prof^a Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves, por su empeño en mantener las articulaciones con el Ministerio de la Educación, y los contactos con el Rectorado de la UCM, en todas las fases del Curso.

A los miembros del Secretariado del Curso de Doctorado de la PUC – MG, por su apoyo logístico a través del desempeño de las tareas estructurales.

Al Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, muy digno intelectual brasileño en la educación, por las informaciones en cuestiones relacionadas con la actual reforma de la enseñanza en Brasil.

A los Profesores del CRE (PUC-SP), especialmente a Maria José Fontellas Rosado Nunes, por habernos despertado a buscar en Michel Foucault

fundamentos teóricos, ante la necesidad de la comprensión de la problemática de la ER en Brasil.

A los amigos y/o colegas Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira y Prof. Dr. Dimas Ferreira Lopes, Prof^a Maria Lygia Rodrigues Leão, por los incentivos y el apoyo dados desde el comienzo hasta el final del Curso.

Al apoyo y acompañamiento de mis familiares, principalmente al de mi hermano, Paulo Valadares Figueiredo, y mi sobrino, Denilson Oliveira Figueiredo, por la infraestructura mantenida, en la fase de elaboración de este estudio.

A la Archidiócesis de Diamantina, a través del Arzobispo Dom Paulo Lopes de Faria, por el apoyo concedido en los dos años iniciales de las investigaciones.

A la Comisión de la Regional Este II de la CNBB, especialmente a su coordinador Dom Eurico dos Santos Veloso, al Prof. Dr. Wolfgang Gruen (Pe.) por el apoyo, durante las actividades de investigación hasta la finalización del presente estudio.

Al Pe. Luiz Alves de Lima y a las amigas Giseli do Prado Siqueira, Lilian Blanck de Oliveira y Lurdes Caron, por habernos ofrecido sus trabajos de investigación, que nos han servido como algunos puntos de referencia.

A la CNBB, especialmente al GREERE, órgano de dicha institución en los años 1985 a 1989 (cf. Anexo nº K.5, ítem "a" del vol. 2), por el despertar e incentivo, para que esta investigación.

Al Prof. Rodolfo Lautner y Maria Elza Souto de Souza por la colaboración en la traducción del inglés de obras inéditas, necesarias para la investigación en algunos fundamentos teóricos utilizados en el presente estudio.

Al Equipo de apoyo técnico en informática, revisión de textos y servicios gráficos: Evaldo Denilson Pereira Rosa, Gissélida do Prado Siqueira, Cláudia Aparecida Izidorio, Angélica dos Santos Rosa, Izabel Bonnín, Márcia Izidorio, Clarice Araújo.

“La procedencia permite reencontrar, bajo el aspecto único de un carácter o de un concepto, la proliferación de los acontecimientos mediante los cuales ellos se formaron. La genealogía no pretende retroceder en el tiempo para restablecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido; su tarea no es la de mostrar que el pasado aún está ahí, bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto, después de haber impuesto a todos los obstáculos del recorrido una forma delineada desde el inicio. [...] Seguir el hilo complejo de la procedencia es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia. Es demarcar los accidentes, los insignificantes desvíos –o al contrario, las inversiones completas– los errores y las imperfecciones en la apreciación, los malos cálculos que dieron nacimiento a lo que existe y tiene valor para nosotros. Es descubrir que en la raíz de aquello que nosotros conocemos y de aquello que somos –no existen la verdad y el ser, sino la exterioridad del accidente. [...] Peligrosa herencia ésta que nos es transmitida por una tal procedencia. [...] La investigación de la procedencia no funda, sino, al contrario, agita lo que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; ella muestra la heterogeneidad de lo que se imaginaba en conformidad consigo mismo”¹.

¹ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organización y traducción de Roberto Machado. 1ª edición, en portugués, 1979; Graal. 11ª reimpresión. 1995: 20-21.

RESUMEN

Para tratar de la evolución, continuidad, discontinuidad y otros aspectos de la inclusión y transición de una disciplina garantizada en el sistema público de enseñanza –que ni siquiera alcanzó su madurez como tal, y que ahora es absorbida y ampliada por la Educación Religiosa (EDUR) como área de conocimiento– son tomados algunos caminos que permiten ir al núcleo de una problemática secular.

La Enseñanza Religiosa (ER) en el Brasil, disciplina del currículo escolar, tiene una trayectoria que se inició con su comprensión como Enseñanza de Religión (EDR) y proseguimiento en la Educación Religiosa (EDUR) como área de conocimiento, según la Resolución CEB/CNE nº 02/98.

Para elaborar este tratado filosófico-jurídico construido con algunas teorías que permiten la contextualización y la comprensión de la problemática en pauta, fue necesario utilizar conceptos de Michel Foucault, entre otros, los de procedencia, continuidad y discontinuidad, seguidos de las categorías o concepciones de poder y de saber. Tales conceptos son utilizados para la constatación de la realidad en que se encuentra una disciplina en el actual sistema escolar brasileño, en fase de configuración y ampliación, desde que absorbida por un área de conocimiento, que también convive con el problema epistemológico al definirse como tal. Las concepciones de “poder” y “saber”, favorecen el análisis del discurso que preside toda la trayectoria que circunda la naturaleza de la materia en cuestión.

La problemática constatada es de naturaleza epistemológica que procede de fuente antropológica. Esta se bifurca en vertientes socio-político-culturales que se orientan hacia una confluencia jurídica. La procedencia de los elementos que impiden la eventual normalidad de la disciplina y su absorción y ampliación como área de conocimiento tiene como punto de partida la comprensión del principio de la libertad religiosa, inseparable del principio de la laicidad de un Estado Republicano.

El presente estudio es resultado de un esfuerzo en buscar horizontes que indiquen que dirección tomar para la superación de los antagonismos y divergencias que impiden el consenso entre corrientes de concepciones filosóficas opuestas. El diálogo entre las partes involucradas es fundamental, para que la Educación Religiosa, como área de conocimiento, pueda abrir espacio para la disciplina Enseñanza Religiosa, absorbiéndola en toda su extensión, con el fin de encaminarla para su finalidad en el conjunto curricular, debidamente configurada, desde que se encuentre la solución para las dificultades constatadas.

ABSTRACT

The present study is about Religious Teaching (ER), a discipline which, though warranted in the Brazilian public school system, has not yet reached maturity as such. At the beginning of its trajectory, Religious Teaching was understood as being the Teaching of Religion (EDR); later on, it was seen as Religious Education; presently, it is absorbed into and expanded by Religious Education (EDUR), classified as a knowledge area, according to Resolution CEB/CNE n.02/98.

In order to treat of the evolution, continuity, discontinuity and other features of the inclusion and transition of this discipline, we settled on procedures most suitable to attain the kernel of this century-old problem. As a means to elaborate this our juridical and philosophical study, built up from theories which allow for contextualization and comprehension of the problem in question, we deemed it necessary to resort to some of Michel Foucault's concepts, such as provenance, continuity and discontinuity, followed by the categories or concepts of power and knowledge. These concepts are made use of so as to find out the real situation, in the present Brazilian school system, of this discipline, still in a stage of configuration and development since when it was absorbed into a knowledge area, which, in turn, having taken up this distinctive feature has, itself, to cope with the problem of its epistemology. The concepts of power and knowledge favor the analysis of speech, which steers all the trajectory surrounding the nature of the matter under consideration.

The problem we found out is of an epistemological nature, with its source in anthropology. The latter, in turn, branches off into socio-political-cultural ramifications, oriented towards a juridical confluence. The provenance of the elements that hinder the eventual normality of the discipline, and their absorption and extension as a knowledge area, has as its starting point the comprehension of the principle of religious freedom, inseparable from the principle of the laicity of a Republican State.

The present study is the outcome of an effort to find horizons that point out the direction to be taken in order to overcome antagonisms and dissensions which hinder consensus among trends in opposite philosophical conceptions. Dialogue between parts asunder is fundamental for Religious Education, as knowledge area, to be able to open due space for the discipline Religious Teaching, absorbing it into all its extension, in order to steer it toward its goal, configured within the whole of the curriculum, provided the solution to the ascertained difficulties be found.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ABESC	Asociación Brasileña de Escuelas Superiores Católicas
AEC	Asociación de Educación Católica del Brasil
AL	Alagoas (Estado de la Federación Brasileña)
ASSINTEC	Asociación Interconfesional de Educación de Curitiba
AEVB/MG	Asociación Evangélica del Brasil – Sección Minas Gerais
BOE	Boletín Oficial del Estado
Capex	Consejo Nacional de Coordinación del Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior
CBE	Conferencia Brasileña de Educación
CEB	Cámara de Educación Básica
CEDI	Centro de Documentación e Información
CEDES	Centro de Estudios Educación y Sociedad
CEE	Consejo Estatal de Educación
CNE/CES	Consejo Nacional de Educación/Cámara de Enseñanza Superior
CELADEC	Comisión Evangélica de Educación Cristiana (LA)
CELAM	Consejo Episcopal Latino Americano
CES	Cámara de Enseñanza Superior
C.E.Su.	Centro de Estudios Supletorios
CEP	Comisión Episcopal de Pastoral
CIER	Consejo de Iglesias para la Educación Religiosa (SC)
Cf.	Véase (Conferir)
CF	Constitución Federal
CFE	Consejo Federal de Educación
CME	Consejo Municipal de Educación
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNBB	Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil
COBEMGE	Convención de las Iglesias Batistas Nacionales del Estado de

	Minas Gerais
CONIC	Consejo Nacional de Iglesias Cristianas
CONER	Consejo de Enseñanza Religiosa
CNPq	Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
CONSED	Consejo de los Secretarios de Educación
CRE PUC-SP	Curso de Ciencias de la Religión de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo
C.R.P.	Crítica de la Razón Pura
DCNEM	Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media
DGAE	Directrices Generales de la Acción Evangelizadora de la Iglesia en el Brasil
DF	Distrito Federal
DH	Dignitatis Humanae
D.O.E	Diario Oficial del Estado
D.O.M	Diario Oficial del Municipio
D.O.U.	Diario Oficial de la Unión
DOT/SME	Directoría de Orientación Técnica/Secretaría Municipal de Educación
DRE	Delegacia Regional de Enseñanza
ENERs	Encuentros Nacionales de Enseñanza Religiosa
ERE	Educación Religiosa Escolar
ER	Enseñanza Religiosa
Ed	Editora /Ediciones
EDR	Enseñanza de la Religión
EDUR	Educación Religiosa
Erep	Enseñanza religiosa en la escuela pública
Et alli	Y otros
E.U.A.	Estados Unidos de América del Norte
FAPERGS	Fundación de Amparo a la Investigación del Estado del Rio Grande do Sul
Finep	Financiación de Estudios y Proyectos

FONAPER	Forum Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa
FURB	Fundación Universidad Regional de Blumenau
GRERE	Grupo de Reflexión para la Enseñanza Religiosa
GE	Gravissimum Educationis
GS	Gaudium et Spes
IES	“Institución de Enseñanza Superior”
IRPAMAT/MS	Instituto Regional de Pastoral de Campo Grande, Mato Grosso do Sul
ISSN	Internacional Standard Serial Number
IVHC	Instituto Virtual de Ciencias Humanas
LA	Latinoamérica
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación
LDBEN	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
MEC	Ministerio de la Educación y Cultura
MEC/SEF	Ministerio de la Educación y Cultura – Secretaría de Enseñanza Fundamental
MED	Ministerio de la Educación y del Deporte
MG	Minas Gerais (Estado de la Federación Brasileña)
MOFIC	Movimiento Fraternal de las Iglesias Cristianas
NA	Nostra Aetate
O.c.	Obra citada
PCN/PCNs	Parámetros Curriculares Nacionales
PCNER	Parámetros Curriculares Nacionales de Enseñanza Religiosa
p.	Página (página)
PDT-RJ	Partido Democrático del Trabajador - Rio de Janeiro
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (United Nations Development Programme)
PT	Partido de los Trabajadores
PT - PR	Partido de los Trabajadores - Paraná
PUC - MG	Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais

RJ	Rio de Janeiro (Estado de la Federación Brasileña)
RN	Rio Grande del Norte (Estado de la Federación Brasileña)
SC	Santa Catarina (Estado de la Federación Brasileña)
SDI/MD	Secretaría Especial de Desarrollo Industrial del Ministerio del Desarrollo Industrial
SDB	Salesianos de Dom Bosco
SNER	Secretariado Nacional de Enseñanza de Religión
SED	Secretaría de Estado de la Educación y del Desporte
SE	Secretaría de Educación
SEE	Secretaría de Estado de la Educación
SEE-MG	Secretaría de Estado de la Educación de Minas Gerais
SP	São Paulo (Estado de la Federación Brasileña)
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UFG	Universidad Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidad Federal del Paraná
UFMG	Universidad Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal del Rio Grande do Sul
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organización Educacional, Científica y Cultural de las Naciones Unidas.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Protección a la Infancia (United Nations Children's Fund)
UR	Unitatis Redintegratio
USP	Universidad de São Paulo

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL	23
1. El tema y su procedencia.....	28
2. Planteamiento del problema.....	29
3. El objeto en medio de la problemática	31
4. Las hipótesis pertinentes a los principales aspectos abordados.....	33
5. Fundamentos teóricos: principales elementos	35
6. La metodología y las fuentes	37
6.1. Etapa inicial	38
6.2. Etapa segunda	39
6.3. Etapa tercera.....	39
6.4. Etapa cuarta	40
6.5. Etapa quinta	40
6.6. Etapa sexta	41
6.6.1. Primer pilar	41
6.6.2. Segundo pilar	42
6.6.3. Complementación de los pilares	43
6.6.4. Selección de textos	43
6.6.5. Juicio crítico	43
6.6.6. Catalogación y registro	43
6.7. Etapa séptima	44
7. Las partes del desarrollo de la investigación	44
PARTE I	
CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEÑO.....	51
CAPÍTULO 1	
LA ENSEÑANZA RELIGIOSA: CONTINUIDAD, EVOLUCIÓN Y DISCONTINUIDAD EN CLAVE DE LECTURA FOUCAULTIANA.....	53
Introducción.....	53
1. La ER en el imaginario brasileño: una realidad contradictoria.....	56
1.1. Contribuciones de Michel Foucault	57
1.1.1. Los Métodos.....	57
1.1.2. El porqué de la entrevista de junio de 1975 en el presente estudio.....	63
1.1.3. La realidad contradictoria y diversificada	67
1.2. ER: continuidad y discontinuidad en su reglamentación y práctica.....	71
2. La ER en el imaginario de la Comunidad Mineira	82
2.1. La contribución de Mario de Lima a la ER	87
2.2. Los intelectuales en el Congreso Católico Nacional de 1937	120
2.3. Continuidad y consolidación de la confesionalidad en los años 60.....	134
2.4. Años 70: La marca divisoria, discontinuidad y el nuevo paradigma.....	140
2.5. La contribución del Pe. Gruen para el movimiento de la ER.....	150

2.6. La ER en MG en los últimos 20 años: discontinuidad, continuidad.....	154
2.7. Contribuciones del pensamiento de Michel Foucault aplicadas a la problemática de la ER en MG	168
3. El núcleo de una problemática secular.....	176
3.1. Problemática de naturaleza filosófica y de cuño ideológico	178
3.2. Concepción de la libertad religiosa como principio filosófico-jurídico.....	191
4. Resumen y reflexiones	201
4.1. La ER en el Brasil: una problemática secular	202
4.2. El pensamiento de Michel Foucault en el curso de las reflexiones	203
4.3. La influencia de MG en la construcción del imaginario sobre la ER	207

CAPÍTULO 2

GENEALOGÍA E IMPLANTACIÓN DE LA ER.....209

Introducción.....	209
1. La Ley nº 9475/97: el marco de la transición entre dos siglos.....	216
1.1. Razón de la nueva redacción del artículo 33 de la LDB	217
1.2. La Movilización Nacional en medio de los conflictos	222
1.3. El vínculo de la Ley 9475/97 con los Sistemas de Enseñanza.....	230
1.4. Fundamentos para la comprensión de la naturaleza de la materia.....	231
1.5. La ER remitida a los Sistemas de Enseñanza.....	234
2. La Educación Religiosa en las Directrices Curriculares Nacionales	239
2.1. La definición de la ER como Área de Conocimiento.....	239
2.2. Clasificación general de las Áreas de Conocimiento en Brasil.....	242
2.3. La nueva situación de la ER en el Brasil	243
2.4. Ausencia de la ER en las Directrices Curriculares en el nivel medio	249
2.5. Comparación entre aspectos legislativos, en épocas sucesivas.....	251
2.6. La búsqueda de comprensión de la ER como Área de Conocimiento	255
3. Área de Conocimiento en la concepción del MEC.....	256
3.1. Aspectos filosóficos en proceso evolutivo	259
3.2. El Núcleo Común y la Parte Diversificada en la Ley nº 5692/71	265
3.3. La Base Nacional Común y la Parte Diversificada en la Ley nº 9394/96	273
3.4. Consecuencias operacionales.....	276
3.4.1. El Parecer CNE/CEB nº 04/98 y la Resolución CNE/CEB nº 02/98.....	278
3.4.2. El Parecer CNE/CP nº 97/99	282
4. Resumen y reflexiones	285
4.1. Consecuencias para la reglamentación de la ER en los Estados	286
4.2. Consecuencias para la Formación de Profesores de ER.....	286

PARTE II

ER, UNA DISCIPLINA ENTRE RELIGIÓN Y ÁREA DE CONOCIMIENTO: CONCEPCIONES, FUNDAMENTOS, PERSPECTIVAS.....289

CAPÍTULO 3

EI DISCURSO SOBRE LA ER EN COMPARACIÓN CON ASPECTOS DE LAS FORMACIONES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN MICHEL FOUCAULT291

Introducción.....	292
1. La contribución de Foucault para el análisis del discurso sobre la ER	294
1.1. El Orden del Discurso y sus principales enfoques	297
1.2. El resurgimiento del discurso de los intelectuales sobre la ER	303
2. La trayectoria de la ER en medio de las diferentes prácticas discursivas.....	306
2.1. Educación Escolar: espacio de desarrollo e integración de la ER y de la EDUR, al servicio de la Educación en su sentido amplio.....	307
2.1.1. El ciclo de los esfuerzos iniciales en la implantación de la ER.....	309
2.1.2. El ciclo intermedio en la trayectoria de la ER en Brasil	317
2.1.3. La ER en la actualidad: 1996 a 2004	328
3. La comprensión de la ER en la CNBB	330
3.1. El discurso de la Iglesia Católica durante la elaboración de la LDB	332
3.1.1. Proyecto de la nueva LDB en la 26ª AG de la CNBB	336
3.1.2. Notas del Consejo Permanente de la CNBB sobre la ER	337
3.1.3. Los fundamentos para la ER en el documento nº 47 de la CNBB	340
3.2. Aspectos del discurso de intelectuales favorables a la ER.....	343
3.3. El significado del discurso del GREERE durante 20 años	365
3.3.1. La creación y organización del “Grupo de Reflexión” sobre la ER.....	366
3.3.2. La formación discursiva del GREERE en los primeros años	370
3.3.3. El contenido del discurso del GREERE desde la creación hasta 2004	371
3.3.4. La ER, tema destacado en las reuniones del GREERE	372
3.3.5. El propio GREERE, un asunto de gran evidencia en las reuniones	372
3.3.6. La contextualización del discurso del GREERE.....	373
3.3.7. El significado del GREERE en la formación discursiva sobre la ER	375
4. El discurso de otros intelectuales sobre la ER en Brasil.....	375
4.1. Aspectos del discurso de intelectuales contrarios a la forma de conducir la ER, pero vinculados a instituciones religiosas	377
4.2. Aspectos del discurso de intelectuales contrarios a la forma de conducir la ER, no vinculados a instituciones religiosas.....	379
5. El FONAPER en la transición del discurso sobre la ER en Brasil.....	394
5.1. Iniciativas del FONAPER ante el nuevo paradigma para la ER	397
5.2. La formación discursiva del FONAPER.....	398
6. Resumen y reflexiones	403
6.1. Juicio crítico sobre la posición de los favorables a la ER	405
6.2. Juicio crítico sobre la posición de los contrarios a la ER	408

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA ER: HACIA NUEVO PARADIGMA.....410

Introducción.....	411
1. Fundamentos epistemológicos para la comprensión de la ER.....	416
1.1. Importancia del concepto de Episteme en Foucault	418
1.2. Conocimiento: concepciones y aspectos fundamentales para la ER.....	423
1.3. Formaciones discursivas, episteme y territorios arqueológicos	424
1.3.1. Formación discursiva y episteme.....	425

1.3.2. Los «territorios arqueológicos».....	429
2. Argumentos para clarificación de la ER como disciplina	431
2.1. Conceptos esenciales y aspectos metodológicos.....	431
2.1.1. La “arqueología”, categoría fundamental en el análisis del saber.....	432
2.1.2. El saber en medio a las prácticas discursivas	433
2.1.3. La genealogía, una táctica empleada en la constitución del saber	436
2.1.4. El saber y la ER como disciplina ante los argumentos analizados	439
3. Contribución de estudiosos con teorías del conocimiento.....	445
3.1. Presupuestos teóricos	445
3.1.1. Significado de la epistemología en la configuración de la ER	446
3.1.2. Diferentes teorías del conocimiento y su aplicación en la ER	449
3.2. El conocimiento en distintas corrientes	454
3.2.2. El modelo epistemológico de Kuhn comparado con el de Foucault.....	457
3.2.3. La ER absorbida y ampliada por la Educación Religiosa.....	463
4. El sujeto y el objeto de la ER en el contexto de las prácticas discursivas	466
4.1. El sustrato de la ER como sujeto y objeto hacia el saber escolar.....	469
4.2. La espiritualidad y el sujeto del conocimiento ante la verdad.....	472
5. Resumen y reflexiones	475
5.1. La metodología: una alternativa posible para la concreción de la ER.....	476
5.2. Un nuevo paradigma para la ER en la Educación Escolar.....	477

PARTE III

EL FENÓMENO DE LA ER EN BRASIL: REALIDAD Y POSIBILIDADES	479
---	------------

CAPÍTULO 5

LA ER EN EL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA: IMPLANTACIÓN DE LA DISCIPLINA COMO ÁREA DE CONOCIMIENTO.....	481
---	------------

Introducción.....	482
1. Realidad de la ER en los Estados ante la aplicación de la Ley 9475/97	486
1.1. Rio de Janeiro	488
1.2. Bahía	490
1.3. São Paulo.....	492
1.4. Minas Gerais	494
1.5. Alagoas	499
1.6. Rio Grande do Sul.....	503
1.7. Paraná.....	504
1.8. Distrito Federal.....	507
2. La práctica discursiva sobre la ER en la formación de los profesores	509
2.1. Modalidades de los Cursos de Formación de Profesores de ER.....	513
2.2. La configuración de los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena.....	517
2.3. La configuración de los Cursos ER en Postgrado (<i>lato sensu</i>).....	526
3. La Legislación de la ER en España en comparación con el Brasil.....	530
3.1. Boletines Oficiales de Enseñanza de España que incluyen la ER	534
3.2. La Propuesta de Formación de Profesores de ER en España.....	540

4. Modalidades de ER: los paradigmas dominantes y sus fundamentos	544
4.1. La modalidad confesional de ER y el paradigma teológico	546
4.2. La modalidad interconfesional y el paradigma ecuménico.....	560
4.3. La modalidad interreligiosa y el paradigma antropológico.....	566
5. El paradigma emergente hacia la ER como área de conocimiento.....	581
5.1. La modalidad fenomenológica y el paradigma cultural vinculado a la(s) Ciencia(s) de la Religión.....	583
5.2. La modalidad interdisciplinar y el paradigma pedagógico vinculado al Currículo Escolar como un todo	588
6. Resumen y reflexiones	595
6.1. Continuidades y discontinuidades en la ER hacia un nuevo paradigma.....	597
6.2. Comparación entre los estudiosos de las teorías presentadas anteriormente	601
CONCLUSIONES.....	606
1. La aplicación de los métodos y teorías de Michel Foucault.....	615
2. En qué aspectos los análisis de Foucault son insatisfactorios	620
3. Itinerario de la investigación a partir de la propuesta inicial	623
3.1. La realidad brasileña en un contexto socio-político-cultural	623
3.2. La implantación de la ER en los Estados y Municipios	627
3.3. El discurso sobre la ER hacia la búsqueda de un nuevo paradigma	628
3.4. De la realidad hasta nuevas posibilidades	630
4. Perspectivas operacionales	631
4.1. El paradigma emergente para la ER	632
4.2. Directrices Nacionales para la Enseñaza Superior y el espacio para la ER	633
BIBLIOGRAFIA GENERAL	639

INTRODUCCIÓN GENERAL

Al introducir el presente estudio de la temática de la Educación Religiosa en el sistema escolar brasileño –una disciplina entre Religión y Área de Conocimiento–, es necesario considerar que la referida ER fue utilizada como uno de los principales instrumentos para el desencadenamiento de todo el proceso de la civilización brasileña: del régimen monárquico hasta la implantación del régimen republicano.

Aunque la disciplina permanezca, en el imaginario colectivo brasileño, como una materia propia de la religión o directamente dependiente de ella, revela al mismo tiempo que siempre estuvo revestida por un ropaje político, en medio de unas circunstancias socio-culturales, sin pérdida de los aspectos económicos que han interferido en su inclusión, o exclusión, en el currículo escolar. Y, sin embargo, también ha estado revestida con la presencia de aspectos filosóficos, encaminados a su configuración bajo la intervención de un soporte jurídico, con la intención de salvaguardar principios de naturaleza religiosa. Estos últimos han convivido con una realidad de naturaleza laica, o sea, aquella que es propia de un Estado Republicano y de las instituciones por él mismo administradas.

El presente estudio ha permitido una investigación involucrada en cuestiones de naturaleza antropológica y sociológica, como dos carriles sobre los cuales se desliza el tren de la reglamentación e implantación de la Educación Religiosa en Brasil, hoy considerada área de conocimiento. Ese tren ha empezado un viaje secular, en el que distintos vagones conducen a un determinado destino, por medio de la locomotora gubernamental, la cual tiene como conductoras, en casi todo el tiempo del viaje, a las entidades religiosas, con sus concepciones teológicas y filosóficas.

El carril antropológico sustenta las cuestiones relacionadas con el ser humano

en cuanto destinatario de la educación ofrecida por las instituciones oficiales, por deber del Estado y derecho del ciudadano. En la educación considerada integral está incluida la educación religiosa, cuando es del interés de la sociedad. Ésta admite la intervención del Estado en las cuestiones pertinentes, como administrador de sus bienes. Pero la Educación Religiosa en Brasil no es bien comprendida. Ha sido organizada e implantada, en medio de innumerables conflictos, a lo largo de los respectivos regímenes políticos, principalmente en las sucesivas fases del régimen republicano.

El carril sociológico es el soporte de las cuestiones culturales, políticas, jurídicas y de las que proceden de éstas.

Los dos carriles deberán conducir el tren para llegar a su destino, que es la educación escolar, con naturaleza pedagógica, impregnada de una filosofía educacional, socio-política y económico-cultural que le es propia; pero deberá lograr remitir la Enseñanza Religiosa al espacio propio de una institución de enseñanza. Por otro lado, ni siempre es claro, para los conductores del tren, el camino por el que deberán pasar para conducir la referida enseñanza, ni es nítida la delimitación del espacio mismo que ha de ocupar dicha disciplina.

Lo que se constata en las investigaciones realizadas es que el viaje, por el camino político-económico y socio-cultural, no transcurre tranquilo, por lo que son necesarias muchas intervenciones de naturaleza jurídica.

Esta intervención jurídica estará determinando las estaciones en que el tren deberá hacer parada para las discusiones realizadas, a cada cierto tiempo, en determinadas circunstancias, siendo la principal el cambio del régimen monárquico al republicano. Seguidamente, la parada continúa en todas las Asambleas Constituyentes y en las fases sucesivas en que son emprendidos los procesos de

elaboración e implantación de las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional y de las Leyes subsiguientes del proceso reglamentar de la materia.

En el paso del siglo XX al siglo XXI se vislumbra ya el destino de la Enseñanza Religiosa –que en este estudio será nombrada con la sigla ER–, para que la disciplina pueda ocupar su espacio pedagógico, involucrado en proyectos políticos orientados por un determinado tipo de filosofía más adecuada a la institución escolar. En medio de las diferentes tendencias filosóficas hay indicadores que encaminan hacia la búsqueda de su comprensión como disciplina, absorbida por el área de conocimiento denominada Educación Religiosa, que, al mismo tiempo, la amplía y la absorbe. Es decir, es una disciplina que está llamada a ocupar todo el espacio de un área de conocimiento, sin pérdida de su naturaleza primera.

Para llevar a cabo la tarea de investigar las posibilidades y las dificultades encontradas en el transcurso² de la reglamentación e implantación de la Educación Religiosa (EDUR), en su condición de disciplina, entre Religión y Área de Conocimiento, se han utilizado las siguientes categorías o elementos estructurales. **El tema**, que es proveniente de un problema filosófico-jurídico, tomado como hilo conductor de las cuestiones analizadas; **el planteamiento del problema**, en medio de los más variados conflictos; **el objeto de estudio**, construido entre los límites del problema original, de la continuidad y discontinuidad³ en medio del movimiento que

² El “tren” fue tomado, inicialmente, simplemente como signo de un transporte, como aquel medio utilizado en el transcurso del camino hecho, que hace proseguir todo un proceso que tiene punto de partida y sabe hasta donde llegar; también, por otro lado, prosigue sin rumbo por la ausencia de los indicadores claros, precisos, delante de las muchas tendencias que, a cada momento, son resucitadas por los intelectuales que lideran el movimiento de la ER en diferentes regiones del país.

³ Los conceptos de continuidad y discontinuidad son encontrados en Michel Foucault como herramientas para tratar de la evolución y del retroceso de la ER en Brasil, a transcurrir en todas las fases de su reglamentación, con la finalidad de percibir la disciplina como un problema, “a la manera de un filósofo que ejercita las funciones de historiador”.

se ha dado durante el cambio de paradigma entre Religión y Área de Conocimiento, en el que entran en juego otros aspectos del pensamiento de Michel Foucault, con los que es posible percibir muchas tramas socio-políticas alrededor de la disciplina ER, movimiento que, sin embargo, mantiene algunas características peculiares desde el final del siglo XX hasta el momento actual, pasando por el cambio solamente de la tela de fondo; **las hipótesis**, auxiliadas por cuestiones pertinentes a los principales aspectos abordados en la estructura general de la Tesis, los cuales se presentan como ideas posibles a la solución de la problemática a partir de la contextualización y comprensión de la naturaleza de la materia; **los fundamentos teóricos** que se han seguido para hacer explícitos los principales elementos que rodean el tema escogido para el presente estudio, en medio de la problemática constatada; **la metodología y las fuentes**, que incluyen los instrumentos utilizados y los contenidos elegidos para los análisis. En esta metodología están incluidos la organización y los datos, las etapas del desarrollo del trabajo, en sucesivas etapas, constanding las actividades realizadas, con el fin de situar los respectivos asuntos de forma más precisa, por tratarse de gran cantidad de documentos o fuentes utilizadas. En este transcurso, la bibliografía es mencionada con la respectiva clasificación, proveniente de las obras utilizadas, catalogadas y relacionadas por categoría y procedencia. Gran parte de las fuentes utilizadas componen el volumen dos de la presente tesis. Son anexos que corresponden a documentos originales: las leyes que han estado vigentes en el Brasil para garantizar y reglamentar la educación, incluyendo la ER; los documentos que han comprobado los procedimientos y expedientes relacionados con la organización e implantación de la disciplina ER; y esta organización e implantación por medio de un itinerario que tiene su origen, su centro y apogeo en el movimiento de la transición de la referida

disciplina. En medio de tal conjunto de Leyes Reglamentares de la materia, procedentes del Gobierno, ha sido necesario incluir documentos que permitan mostrar la participación de diferentes sectores de la sociedad brasileña en dicho proceso, con la finalidad de acompañar y asesorar a los parlamentarios y a los órganos oficiales de la educación durante la elaboración de la legislación actual y de su consecuente implantación en las escuelas y en el sistema de enseñanza en general. Como principales sectores destacamos: la Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil (CNBB), el Forum Nacional Permanente de la Enseñanza Religiosa (FONAPER) y las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), que mantienen Cursos de Formación de Profesores de ER. De estas IES fue posible registrar los contenidos de la formación de profesores de ER, de un tiempo y de otro, que tiene el marco divisor en la legislación actual. Los documentos anexos, incluyendo las tablillas e ilustraciones, han permitido una comparación de la situación de las propuestas de organización de los currículos para la ER, en el ámbito de las escuelas públicas, así como de la formación de profesionales para la docencia de la disciplina en Brasil, con los datos disponibles en lo Boletín Oficial Estado (BOE) n. 158 de 3/7/2003⁴ y Boletín Oficial Estado (BOE) n. 159 de 4/7/2003⁵. En España se constata, por medio de dicha legislación, un esfuerzo para la renovación de la ER; pero sin pasar por las divergencias muy características de un país continental y de una cultura construida con los más diversificados

⁴ BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) n. 158 de 3/7/2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria, p. 25683 – 25743. Disponible en: <<http://filosofia.org/mfa/e2003b.htm>> Véase, aún: <filosofia.org/mfa/20030831.pdf>. Acceso el: 22 dic. 2005.

⁵ BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) n. 159 de 4/7/2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, p. 26039 – 26100, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. Disponible en: <<http://filosofia.org/mfa/e2003a.htm>>. Acceso el: 22 dic. 2005.

elementos, como es el caso del Brasil.

Por último, el séptimo paso está dedicado a las **etapas del desarrollo de la investigación**, incluyendo la distribución del contenido en tres partes; las dos primeras continen dos capítulos cada una de ellas; el último capítulo, o sea, el quinto, junto con las conclusiones, forma la tercera parte .

1. El tema y su procedencia

La elección del tema “Fuentes Antropológicas y Sociológicas de la Educación Religiosa en el Sistema Escolar Brasileño en la perspectiva Foucaultiana” y el complemento explicativo –“La evolución de una disciplina entre Religión y Área de Conocimiento”– proviene de una concepción filosófica que ha penetrado todo el proceso de la civilización brasileña. Este proceso incluye la educación escolar, desde los inicios de la formación de esta población, con la llegada de los europeos a esta tierra, en su gran mayoría oriundos de Portugal. Pero este pueblo procede de diferentes razas y pasó por etapas sucesivas hasta constituirse como nación. Y como nación, marcada por múltiples culturas con sus diferentes creencias, convive todavía, con las consecuencias que de tal hecho se derivan. Entre dichas consecuencias está la forma como fue y continúa siendo concebida la ER en las escuelas. Lo que ha sido posible suponer y constatar, a través de las investigaciones, tiene raíces en la monarquía absoluta, fortaleciéndose en las leyes que entran en vigor en la monarquía constitucional de la segunda mitad del siglo XIX. Y adquiere una nueva concepción en medio de los conflictos políticos que se dan como efecto del cambio del régimen político y que prosigue en todo el siglo XX hasta el siglo XXI. En otras palabras, es un movimiento que tiene su comienzo con la instalación del régimen republicano y que se ha sido intensificado en los momentos de elaboración, promulgación, implementación e implantación de las Cartas Magnas,

hasta la Constitución de la República Federativa del Brasil, vigente desde 1988.

Conviene considerar, desde el comienzo, que esa problemática, cada vez que entra en la pauta de las discusiones, conlleva implícitamente lenguajes de fondo ideológico, que también cumplen su papel en la configuración de esta disciplina en el proceso de la definición de su identidad.

Si consideramos que *“el intérprete interpreta siempre desde un determinado horizonte intelectual, práxico, espiritual, etc., que se amplía, rectifica, confirma, etc., a partir de la significación interpretada”*⁶, esta identidad tiene que ver con la configuración dada por los respectivos actores sociales y políticos involucrados en la cuestión, según sean sus concepciones ideológicas, la formación religiosa y el contexto sociopolítico del que parten sus conceptos.

El tema que complementa el título principal del presente estudio –*“La Evolución de una Disciplina entre Religión y Área de Conocimiento”*– se confronta con la cuestión epistemológica: la definición y comprensión de los elementos que permitan ampliar y absorber una disciplina en un área de conocimiento, en toda su extensión, para ser configurada como tal, aunque permanezca dependiente de una legislación que la garantiza inicialmente con los aparatos de su comprensión como Enseñanza de Religión (EDR).

2. Planteamiento del problema

La ER como disciplina del sistema educacional brasileño, convive con los más

⁶ MACEIRAS, Manoel Fafián. *El Paradigma Hermenéutico: La interpretación*. Madrid. UCM. Departamento de Filosofía III. Fotocopia: 2000. Texto fotocopiado y presentado, durante las clases de la disciplina “Identidad y lenguaje: multiculturalismo y hermenéutica”, impartidas en el Curso de Doctorado en Filosofía, Tecnología y Sociedad. Facultad de Filosofía, UCM. Belo Horizonte: 2000, p. 57 – 58.

variados conflictos existentes, desde las respectivas fases de su organización hasta las fases de su concreción en las escuelas públicas oficiales, y se admite extenderlos a las escuelas del sistema particular, sea a colegios mantenidos por instituciones religiosas, sea a otras escuelas comunitarias. En el centro de la cuestión está la comprensión equivocada –y, consecuentemente, el tratamiento inadecuado– que se le confiere a una disciplina que, aunque incluida en el conjunto de las demás áreas del conocimiento, no es comprendida como tal, es decir, no es aún configurado con claridad, dando origen a otros innumerables problemas educacionales. Éstos son, normalmente, problemas de naturaleza jurídica, de los cuales proceden los administrativos y pedagógicos. Todos ellos tienen su raíz en el imaginario colectivo que se ha construido a lo largo de los cinco siglos de formación religiosa y cultural brasileña. Para atenuar la problemática que procede de la diversidad cultural se atribuye a cada Estado o Municipio la función de buscar la solución interna para la cuestión de la admisión del profesor de ER en el cuadro del magisterio público; es decir, que esta tarea es transferida, legalmente, a cada sistema de enseñanza en sus respectivos ámbitos, estatal o municipal.

La oposición pública presupone la habilitación específica en la respectiva área de actuación del profesor, al plantear la ocupación del cargo para la pretendida función de forma efectiva, teniendo como foco la estabilidad profesional.

Sin embargo, en algunos de los Estados o Municipios se da lo contrario, dada la ausencia de organización administrativa y, sobre todo, por la legalización necesaria a la apertura de oportunidades para la referida oposición. Tal situación genera una total inseguridad profesional para los profesores que hacen opción por la ER, aunque estén preparados con carácter de emergencia y sean procedentes de otras áreas de conocimiento para actuar en la docencia de ER, como está permitido

por la vigencia del Parecer CNE/CP nº 97/99⁷. En consecuencia, en estos últimos años, persisten acontecimientos que conforman una problemática interna, propia de casi la totalidad del sistema público de enseñanza, en la que entran en juego los mismos actores sociales y políticos presentes en las épocas anteriores, sea como protagonistas o como víctimas de un sistema que ha promovido la exclusión social. Normalmente, la problemática se intensifica en los momentos en que se realizan las discusiones, la organización y consolidación de la ER en las escuelas públicas.

En esta investigación se ha propuesto la tentativa de demostrar que los contenidos y las metodologías de la ER, así como la formación de profesores para la docencia de la disciplina, deberán estar más próximos a lo que es adecuado al campo de la educación tanto en su sentido estricto como en su sentido amplio, es decir, al campo de la educación escolar, involucrado en un sistema de enseñanza específico por su naturaleza y su organización. Porque la Religión o las Religiones o una Religión tienen también su campo, su naturaleza y su organización. Hay momentos en los que los destinatarios son los mismos y los contenidos también. Pero los objetos, la metodología, el lenguaje, la finalidad de las cuestiones trabajadas, las fuentes de estudio y otros aspectos son distintos.

3. El objeto en medio de la problemática

Una investigación que ha tenido como objetivo la búsqueda y exploración de las raíces o “Fuentes Antropológicas y Sociológicas de la Educación Religiosa en el Sistema Escolar Brasileño” ha intentado elegir como objeto de estudio la propia disciplina “ER” entre “Religión” y “Área de Conocimiento”. Para tal estudio tuvo que

⁷ El Anexo F, in vol.2, incluye, en la íntegra, el texto del Parecer CNE/CP nº 97/99, que trata de la Formación de Profesores para la ER.

tomar en consideración una problemática secular y delimitarla en un campo específico: el de la Educación Escolar, con sus concepciones filosóficas y ordenamientos jurídicos, en los últimos treinta y cinco años aproximadamente.

En el referido campo, el sistema público de enseñanza está localizado en dos tiempos distintos: primero, en el que estuvo en vigor la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1971 (Ley nº 5.692/71) y, segundo, en el que se encuentra la actual LDB, o sea, la Ley nº 9.394/96, ambas reglamentadas y aplicadas por innumerables leyes menores, que incluyen, en su secuencia, Pareceres y Resoluciones Federales, Leyes Estatales de diversas categorías y Leyes Municipales. En medio de estos instrumentos legales de la enseñanza han estado en vigor las leyes de ER. Ha sido necesario buscar entender lo que acontece hoy, en esta transición de la ER, entre concepciones muy divergentes: desde las que parten de "Religión" hasta las que están, al mismo tiempo, en la búsqueda de su comprensión y práctica como "área de conocimiento". Se ha prestado una atención constante a las fuentes, de las que proceden las concepciones actuales, bajo las categorías de Michel Foucault, que permiten ir a la procedencia de los hechos y de los datos analizados. De esta forma, se incluye aquí el análisis de las dificultades y posibilidades para la configuración de un "área de conocimiento" y para la identificación de las estructuras fundamentales para su normalidad en el sistema de enseñanza brasileña.

Para todo esto, ha sido necesario sacar a la superficie elementos que componen el imaginario colectivo que se ha construido y mantenido hasta el momento en torno de una disciplina que ha constado en Ley, pero sin las condiciones necesarias para su normalidad, en la práctica escolar, como área de conocimiento.

4. Las hipótesis pertinentes a los principales aspectos abordados

En todo el transcurso de la investigación ha sido posible percibir que el juego del poder interno ha tenido como consecuencia el fenómeno de la resistencia⁸. Ésta ha encontrado soporte en el saber propio sobre temas de religión, que en el sistema de enseñanza deberá transformarse en saber escolar. Las corrientes que se han formado para definir lo que ella es o no es, su tema o contenido, o la metodología de ER, son excluyentes, dado que evocan la idea de poder que mantiene un tipo de saber. Y, al mismo tiempo, someten a la disciplina, y también a los sujetos involucrados en el proceso de su enseñanza y aprendizaje, a esquemas de determinadas formas de control de los profesionales que imparten clases de ER.

En el espacio en que se da la dialéctica de los que tienen el poder sobre lo que hay que enseñar, por medio de una disciplina incluida en el sistema de enseñanza, pero dependiente del sistema religioso, es en el que se promueven también la inclusión y exclusión de los profesores de ER.

Es en el acto de incluir y excluir la disciplina, lo mismo que a los actores sociales y pedagógicos con ella relacionados, donde se puede percibir el desempeño de las funciones de los intelectuales que construyen un tipo de saber, el cual se debe practicar con la garantía de uno u otro tipo de poder manteniendo la ER en las escuelas del sistema público de enseñanza. Ésta, entre otras, ha sido la cuestión planteada al inicio de la investigación con la finalidad de analizar algunos de los aspectos que nos incomodaban:

⁸ El tema de la resistencia es también objeto de estudio de Michel Foucault, pues está íntimamente relacionado al tema del poder. Este tema es una de las principales herramientas que dicho filósofo utiliza para explicar la formación tanto del sujeto, cuanto de los dominios del saber, que para él tiene su génesis en el poder. Cf. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, (Introdução), 11ª reimpressão em português. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. 14; 21 - 22.

¿Por qué motivos la ER es articulada, organizada e implantada en medio de tantas modalidades de saber, que mantienen determinados tipos de poder y tantas formas de resistencia? Los profesores de ER, ¿son también un resultado de relaciones de poder y de resistencia? ¿A qué relaciones de poder están sometidos?

Estas preguntas han encontrado respuesta a partir de dos vertientes, aunque podrían obtenerla también por otras. Aquí, la búsqueda se ha hecho por las dos elegidas. La primera es de origen histórico y ha permitido investigar sobre el sujeto y el objeto de la ER al mismo tiempo.

La segunda vertiente es de naturaleza filosófica. De ella procede el enunciado jurídico, a partir del Decreto de 30 de abril de 1931⁹, para dar garantía al principio de la libertad religiosa, que es un rasgo importante en la configuración del Estado Republicano. El Estado democrático es constituido por ciudadanos libres, y éstos, al mismo tiempo, con derecho a elegir el tipo de educación que pretenden para sus hijos y su descendencia, ya que ésta es considerada un valor cultural imprescindible para la consolidación de la democracia como tal.

En esta segunda vertiente, la evidencia está en el sujeto de la educación con derecho a la ER, pero en otra circunstancia: la de la libertad religiosa, procedente de la laicidad del Estado, la cual, sin embargo, trae como perspectiva de fondo el Estado republicano, con sus aspectos socio-culturales, impregnados del substrato religioso cristiano, intercalado por elementos de la raza negra, indígena y otros, ya presentes en Brasil. El cristianismo es, además, el substrato de mayor peso por su influencia, no sólo religiosa, sino también política y cultural, como consecuencia del régimen de patronato que estuvo en vigor antes del régimen republicano, es decir,

⁹ BRASIL. *Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931*. Cf. Anexo B.2, letra "b", in vol.2.

durante cuatro siglos consecutivos.

5. Fundamentos teóricos: principales elementos

En el núcleo de la investigación para la búsqueda de la comprensión de la problemática de la Educación Religiosa en el sistema escolar brasileño y de los elementos presentes en la transición de la disciplina “ER”, de “Religión” a “Área de Conocimiento”, está el ser humano, considerado como sujeto y como objeto de conocimiento. Es decir, el ser humano visto como un proceso de desarrollo de la sensibilidad religiosa, propia de su naturaleza, y en cuanto portador de potencialidades inherentes a su condición, desde el punto de vista antropológico y sociológico. El problema aquí se centra en el análisis de los fundamentos de la noción de *ser humano*, tanto en la dimensión del conocimiento de sí mismo como en la dimensión de que forma parte del mundo en el que está involucrado. En este sentido, es visto como aquel ser que tiene una esencia humana original, o sea, que va de dentro hacia fuera y que, una vez desarrollada, puede manifestarse y ser comprendida por la antropología filosófica, la psicología, la genética y otras partes de las ciencias humanas, e incluso también por las llamadas ciencias exactas. Es posible imaginar un puente entre las influencias que recibe desde fuera de su ser y lo que es propio de su esencia, incluso del ser trascendental; entre lo que es propio de su naturaleza y lo que es cultural, o sea, lo que se halla entre la antropología general y la antropología filosófica; y, en fin, entre lo que es transitable, además, entre otras importantes ciencias que influyen en la cultura.

En la búsqueda de referencias más precisas para la comprensión de los elementos que han alimentado la fuente y las vertientes de la problemática de la ER en Brasil, hemos elegido como principal aliado en este estudio a Michel Foucault, filósofo que contribuye con fundamentos que serán aplicados durante todo el

trayecto de la presente Tesis. Él empleó métodos adecuados a la necesidad que hemos experimentado al hacer un camino semejante: el de la arqueología y el de la genealogía. La una y la otra han actuado como herramientas científicas, pedagógicas, políticas, históricas y otras.

Sigue, en efecto, el método adecuado para el planteamiento de la problemática ante la gran cantidad de conflictos en torno a la ER. Y está auxiliado por el método de la contextualización y de la confrontación a la vez, dado que la ER está situada en un espacio delimitado, pero bajo dos sistemas administrativos: el religioso y el escolar, este último dirigido por el Gobierno.

Todos estos elementos han ayudado en el análisis de los hechos: en el análisis del contexto socio-político-cultural, con el empleo de los conceptos de continuidad y discontinuidad, de procedencia, de resistencia y de emergencia, presentes en todo el transcurso de la aparición de nuevos elementos y de lo que ha caracterizado la transición de la disciplina ER de “Religión” a “Área de Conocimiento”.

Como herramientas muy oportunas se señalan también las categorías de “poder” y “saber”, íntimamente relacionadas entre sí, para el análisis de las actitudes y las concepciones de los agentes sociales y políticos involucrados en la organización e implantación de la ER en el sistema escolar brasileño. Estas dos categorías –saber y poder– han prestado una gran contribución al análisis del estado de las cuestiones constatadas. Todas ellas, en su conjunto, están implicadas en el proceso de la definición de los conceptos, así como en las formas de conducir la formación y admisión de profesionales para la función de la docencia de la ER.

Foucault, aisladamente, no pudo presentar *todos* los fundamentos teóricos que hemos necesitado para la comprensión de la problemática, de la naturaleza de

la ER y para la búsqueda de soluciones de otros aspectos relacionados con las teorías del conocimiento. Entre tales fundamentos teóricos están los que ayudan: 1) a llegar al conocimiento del sujeto religioso dentro y fuera de la religión, de las religiones o de una religión; 2) a encontrar los puntos de encuentro o relación de la ER con otras áreas de conocimiento; y 3) a obtener conocimiento de aspectos que se refieren a la expresión “enseñanza religiosa”, es decir, “enseñanza” + “religiosa”, expresión que hemos tomado, no para explicar solamente el objeto, sino también para explicar el sujeto de la ER. Se trata del sujeto y del objeto en un ambiente escolar, donde se entrecruzan otras áreas de conocimiento con lenguaje y metodologías propias.

En fin, ha habido necesidad de hacer la interlocución de dicho filósofo con otros estudiosos de diferentes áreas de conocimiento, que trabajan, específicamente, determinados fundamentos epistemológicos, partiendo de las necesidades surgidas en el curso de la investigación, comprobación y elucidación de los hechos, conceptos o formulación de nuevos conceptos, hasta el juicio crítico de las proposiciones de los respectivos autores. Destacamos los que son tomados en el capítulo cuarto, que trata de los fundamentos epistemológicos para la configuración de la ER hacia nuevo paradigma, y en el capítulo quinto que trata de su consecuente implantación en las escuelas, en diferentes modalidades, todas ellas conducidas por paradigmas diversos: John Dewey, Thomas Kuhn, Francisco Ângelo Coutinho, Ernst Cassirer, Wolfgang Gruen, Immanuel Kant, Paul Tillich, Carl Gustav Jung, Émile Durkheim, Mircea Eliade, Henrique Cláudio de Lima Vaz, Willian Jammes, Batista Mondim y otros.

6. La metodología y las fuentes

El itinerario que ha permitido realizar la investigación, para constatar las

hipótesis formuladas al comienzo de este estudio sobre las “Fuentes Antropológicas y Sociológicas de la ER en el Sistema Escolar Brasileño”, con su tema complementario, “La evolución de una Disciplina entre Religión y Área de Conocimiento”, ha intentado seguir las etapas que se describen a continuación.

6.1. Etapa inicial

Esta etapa incluye el alzamiento, la organización, catalogación, lectura e interpretación de diferentes tipos de documentos, todos ellos considerados fuentes primarias, que comprueban la inclusión e implantación de la ER en Brasil. Entre tales documentos están los artículos de las Leyes que garantizaron y garantizan a la ER como disciplina del currículo escolar, del sistema público de enseñanza en los dos regímenes políticos: el de la Monarquía Constitucional y el de la República. Empiezan por las disposiciones de las Cartas Magnas y prosiguen con las disposiciones de las Constituciones Estatales, y todas ellas se complementan con las Leyes Reglamentarias de la materia, inclusive de la ER, al tratar, específicamente, de la “Educación” como parte de los derechos sociales. A continuación se añaden dos grupos o bloques de Leyes de Enseñanza, subsiguientes a las respectivas Leyes Mayores. El primer grupo es el de las Leyes Reglamentarias, correspondientes a la vigencia de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN), que estuvo en vigor de 1971 a 1996; y el segundo grupo es el de las Leyes de Enseñanza que están en vigor, a partir de la sanción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN), desde 1996 al momento actual. En este segundo grupo se incluye un tercer bloque de Leyes Reglamentarias de la ER de siete Estados y del Distrito Federal, que representan las diferentes tendencias o formas diversificadas de tratar la ER en las respectivas regiones del Brasil. Como resultado de la interpretación de los datos, han sido

elaboradas las tablillas y consecuentes ilustraciones para demostrar, con más precisión, la realidad local y nacional de la ER en los respectivos períodos de vigencia de la legislación estudiada.

6.2. Etapa segunda

Como parte del conjunto de documentos originales, considerados fundamentales en la investigación sobre la comprensión, organización e implantación de la ER en Brasil, se incluyen algunas muestras de la participación de la Conferencia Nacional de los Obispos Brasileños (CNBB), como uno de los órganos representativos de la sociedad brasileña de mayor peso social, político y religioso, en el proceso de la reglamentación e implantación de la ER en Brasil en los últimos treinta y cinco años. Las tablillas e ilustraciones que constan del vol. 2 confirman algunas de las formas de participación o acompañamiento de dicha Institución en las actividades de organización e implantación de la ER en las escuelas públicas, principalmente en los momentos de elaboración de la legislación o de cambio de modalidad de la ER en Brasil.

6.3. Etapa tercera

El Forum Nacional Permanente de ER (FONAPER) constituye otro órgano de influencia sobre la organización y acompañamiento de la ER en el Brasil, en el momento actual. Desde que fue creado en 1995, este Forum ha pretendido ser un espacio abierto de discusiones de los interesados en comprender y buscar nuevos caminos para dicha enseñanza en el Brasil. Así, constan en esta investigación algunas muestras de las contribuciones que ha prestado este mismo órgano a la reflexión sobre la ER, en el paso de la disciplina entre Religión y Área de Conocimiento, a través de las respectivas tablillas e ilustraciones.

6.4. Etapa cuarta

De estos documentos originales forman parte, además, algunas muestras de cómo diversas Instituciones de Enseñanza Superior están prestando servicio, con diferentes modalidades de Formación de Profesiones para la docencia de ER, con la intención de superar una gran carencia constatada en los últimos años en Brasil, ya que la reforma de la enseñanza, que está aconteciendo en estos últimos años, no ha contemplado a la ER, como ya ocurre con las demás áreas de conocimiento. Las tablillas e ilustraciones tienen como objetivo elucidar importantes informaciones sobre los Cursos de ER, sus contenidos y las Instituciones que los promueven. Éstas son comentadas en el cuerpo de la Tesis.

6.5. Etapa quinta

Conviene destacar que todos estos documentos originales componen el volumen 2 de la Tesis, en forma de “Anexos”, clasificados por orden alfabético: desde la letra “A” hasta la letra “M”.

El volumen 2 ha constituido un gran soporte histórico y jurídico para situar la problemática de la ER en Brasil. Reúne los documentos más significativos de los archivos de las Instituciones involucradas con la ER: Biblioteca del Congreso Nacional, incluyendo la del Senado Federal y Cámara de los Diputados; Archivos de la Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil; Acervo histórico del período Colonial e Imperial de la Curia Metropolitana de la Archidiócesis de Diamantina; Anales de Eventos Nacionales, Estatales y Locales de los últimos 35 años; Proyectos y respectivas Propuestas Pedagógicas de Instituciones de Educación y de Enseñanza Religiosa, de los cuales participamos con funciones propias de asesoría, redacción de los informes, emisión de conferencias, consultorías en la organización

y coordinación de grupos de trabajo. En los últimos cinco años, además, con la participación en la organización y realización de Cursos de ER en el nivel de posgraduación.

Estos y otros subsidios, producidos por los Grupos de Trabajo en los que participamos y que hemos conseguido reunir para el presente estudio, con la finalidad de una mayor comprensión de toda la problemática constatada, han sido utilizados en el análisis documental. De esta forma, han constituido un servicio completo para el análisis del contenido de la Tesis, confrontado con el estudio de las categorías de los autores elegidos, para explicar los hechos, los fenómenos, para construir los conceptos esenciales de la misma y para hacer el juicio crítico de diferentes concepciones sobre la evolución de la disciplina “ER” desde “Religión” hasta “Área de Conocimiento”.

6.6. Etapa sexta

La segunda fase de esta investigación ha tenido la finalidad de analizar la producción de los autores que hemos seleccionado, con el objetivo de encontrar los principios y conceptos iluminadores del objeto de la Tesis, en los límites del tema principal y del tema complementario. El estudio de las obras de Foucault ha establecido una confrontación con los hechos constatados en el sistema educacional brasileño, desde el análisis de los documentos originales que componen el volumen dos de la Tesis.

6.6.1. Primer pilar

El primer pilar utilizado para fundamentar los conceptos pertinentes a la comprensión de la naturaleza de la ER, y de la problemática que la circunda, se ha construido sobre la base de un conjunto de escritos de Michel Foucault, que reúnen

los conceptos que mejor clarifican el objeto de la investigación en curso. Todos ellos están, obviamente, relacionados, en parte, en la bibliografía y clasificados como obras fundamentales y obras complementarias. En este pilar están implícitos los aspectos filosóficos que traducen el modo de pensar del citado filósofo y, según él, el modo de enseñar a pensar. Esto es aplicable a la problemática de la ER y a los actores sociales y políticos involucrados en una disciplina que toma diferentes caminos, hasta llegar a su destino y a su destinatario como Área de Conocimiento. Falta aún considerar lo que acontece con los sujetos éticos y con las prácticas discursivas que ordenan el saber sobre el objeto de la investigación en la presente Tesis.

6.6.2. Segundo pilar

El segundo pilar se compone de otras fuentes, de las que provienen diversas vertientes que se han bifurcado, en la medida de las necesidades, para encontrar explicaciones para esta o aquella concepción. Así, han entrado, en el palco de las ponderaciones y de los análisis, diferentes áreas y algunas de sus ramas, como el Área de la Antropología, de la Sociología, de la Psicología, de la Historia, de la Teología, de la Pedagogía, es decir, de las Ciencias Humanas en general y de forma específica. La intención ha sido conseguir una aproximación razonable de los hechos investigados a partir de Michel Foucault; pero en interlocución también con otros estudiosos y bajo diferentes ópticas, en una relación de causa y efecto, o sea, de emergencia y consecuencia, de procedencia y de permanencia, de continuidad y discontinuidad, de lo innato a lo adquirido, de lo subjetivo a lo fenomenológico, de lo inmanente a lo trascendente, de lo que viene de la fe a lo que se refiere a la simple religiosidad, de las potencialidades que emanan del sujeto –en condiciones diversificadas– a las que dependen de intervenciones del medio cultural.

6.6.3. Complementación de los pilares

Los dos pilares anteriormente citados han sido complementados con el cruzamiento de otros autores de diferentes procedencias, formando un bloque de apoyo al tratar de asuntos relevantes, pero que han constituido el conjunto de obras complementarias consultadas, aunque sean considerados de gran valor en las argumentaciones constatadas en sus investigaciones o estudios. Han sido tomados como auxiliares en aspectos relacionados con las cuestiones tratadas por los demás autores anteriormente referidos. Ellos componen la bibliografía en la parte de las obras complementarias.

6.6.4. Selección de textos

La selección de los textos para justificar los fundamentos teóricos ha ido pasando por diversas alternativas. Hemos partido de las distintas necesidades que han surgido en todas las fases de búsqueda de comprobación de las hipótesis y de los consecuentes esclarecimientos de los principales aspectos abordados. Y hemos buscado el aprovechamiento de las propuestas surgidas como alternativas necesarias a otros estudios o para la superación de la problemática actual.

6.6.5. Juicio crítico

El juicio crítico de algún hecho no ha pretendido desconsiderar la visión según la realidad constatada en una respectiva época o situación ya pasada. Sin embargo, ha tenido, desde luego, la intención de elucidar lo que se encuentra aún latente en la realidad actual, manteniendo tendencias o determinados vicios de raíz.

6.6.6. Catalogación y registro

La catalogación y registro de las principales ideas de las obras de los autores

estudiados, sea como fuentes principales o como fuentes complementarias, ha permitido la articulación de los datos más próximos con los más distantes, sin pérdida del rumbo de los límites del tema o el foco del objeto de estudio. Y a la inversa, nos hemos permitido sacar una radiografía de la ER, de lo que pasa en su interior, y no solamente lo que presenta superficialmente, al margen de leer las entrelíneas de los acontecimientos, para comprobar con madurez todo lo que tuvo inicio y prosigue hasta el momento como una problemática secular.

6.7. Etapa séptima

Para completar la bibliografía, hemos recurrido a las publicaciones de los principales periódicos del país, que han circulado en los últimos años, es decir, en el paso del siglo XX al XXI, período en el que se han retomado los debates sobre el cambio en la manera de entender y organizar la ER: entre Religión y Área de Conocimiento.

Además, hemos agrupado aspectos considerados esenciales en el discurso de diversos sectores de la sociedad brasileña: intelectuales, profesores universitarios, parlamentarios, autoridades religiosas, periodistas y educadores en general.

7. Las partes del desarrollo de la investigación

Para situar mejor las *fuentes* antropológicas y sociológicas de la ER en el sistema escolar brasileño, el presente estudio ha sido dividido en tres partes que nacen del contexto socio-político-económico-cultural, manteniendo determinados elementos que acompañan toda la investigación. Tales fuentes siguieron también el pensamiento de aquellos que han intentado llevar a la práctica sus opiniones sobre el referido asunto. La continuidad de esta situación es muy acentuada en el

momento presente, en el que se da la búsqueda de comprensión de la disciplina entre “Religión” y “Área de Conocimiento”. Esta comprensión es una transición desde la forma como está garantizada en la Carta Magna al nuevo paradigma dado por leyes menores como área de conocimiento. La intención es reglamentar la materia, de modo que se integre en el currículo escolar, como las demás áreas de conocimiento.

La **primera parte** ha seguido el criterio de describir la realidad brasileña en las facetas del contexto ya citado y también sus aspectos filosóficos, jurídicos e históricos. Esta parte incluye los capítulos primero y segundo. Ambos están orientados a plantear *el estado de la cuestión*, considerando las concepciones actuales sobre la ER en el sistema escolar brasileño. Estas concepciones no han llegado hasta este momento por acaso. Estos dos capítulos necesitaron, durante el análisis, de los Anexos contenidos en el vol. 2 de la presente Tesis.

El **primer capítulo** ha intentado percibir y analizar la concepción actual de la ER. Pero ha necesitado encontrar la fuente que dio origen a la problemática en que se encuentra involucrada en la actualidad. De este modo, rescata aspectos filosóficos y jurídicos que orientan toda la reglamentación de la disciplina, teniendo como principio básico la naturaleza de la materia, bajo la concepción de Estado Republicano. El **segundo capítulo** ha pretendido situar la ER en la legislación que ha estado en vigor, aproximadamente, en los últimos 35 años, sin olvidar la influencia de aquellas que la precedieron. En los dos períodos se han destacado las acciones políticas y los pensamientos que los caracterizaron a través del análisis de los documentos y de su contenido.

Para el análisis de contenido se han utilizado algunas de las herramientas de Michel Foucault y, con preferencia, los métodos genealógicos y arqueológicos;

seguidamente, algunas de las teorías por él presentadas en sus principales obras, ya comentadas anteriormente.

La **segunda parte** ha priorizado algunos fundamentos epistemológicos, tomando los puntos de soporte de la ER, desde su inclusión en el sistema escolar como Enseñanza de Religión, hasta la concepción actual como Área de Conocimiento.

Esta segunda parte incluye los **capítulos tercero y cuarto**. El **capítulo tercero** se ha inspirado en la intención de analizar el pensamiento de diferentes sectores de la sociedad brasileña sobre la Enseñanza Religiosa (ER) como Enseñanza de Religión (EDR), Educación Religiosa (EDUR), Disciplina y Área de Conocimiento. El significado del discurso de la CNBB tuvo mayor repercusión nacional, a través de intelectuales vinculados a dicha institución, principalmente del Episcopado Brasileño, del GRERE (Grupo de Reflexión sobre la Enseñanza Religiosa) –como grupo de reflexión y asesoría de la Institución– y de otras entidades afines. La CNBB, sin embargo, es la institución de liderazgo de todo el movimiento favorable a la ER en el Brasil. Solamente, en 1995, surgió el FONAPER (Forum Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa) como nuevo espacio de discusión y de liderazgo de las acciones más recientes, en torno de la reglamentación e implantación de la ER en el Brasil, bajo un nuevo paradigma.

Hasta aquí hemos hecho una tentativa de confrontar tales puntos de vista con el pensamiento de diversos representantes de la sociedad brasileña, que componen los grupos portadores de concepciones o tendencias diferenciadas, al tratar la disciplina ER bajo la óptica de Religión. Se analiza, por tanto, el entrecruzamiento entre algunos puntos de vista comunes, o los puntos de vista específicos, de cada uno de dichos sectores. Por otro lado, demostrar el esfuerzo hecho para que dicha

disciplina ocupe su espacio en el currículo escolar como área de conocimiento.

En el **capítulo cuarto**, se intenta rescatar los fundamentos teóricos presentados por algunos estudiosos sobre las teorías del conocimiento y otras cuestiones relacionadas con aspectos del discurso de la sociedad, analizados en el capítulo anterior, con la intención de clarificar o comprender tales aspectos en el contexto socio-político cultural, ahora a la luz de concepciones epistemológicas. En el análisis no se ha perdido de vista, obviamente, el diálogo entre ellos mismos, y de ellos con Michel Foucault, para comprobar desde qué prisma observan al ser humano como sujeto de su desarrollo, incluso como ser religioso desde dentro, o también desde fuera de la religión, de las religiones o de una religión.

Se consideran la contribución de otros estudiosos en su interlocución no solo con dicho filósofo, pero entre ellos mismos, con el objetivo de percibir las razones que llevan a los educadores, hoy en día, al esfuerzo del cambio de paradigma de la ER como “área de conocimiento”. Pero, eso sí, teniendo ante la vista una mayor comprensión del sujeto y del objeto de un área de conocimiento en proceso de configuración, para el desempeño adecuado de su función en una institución escolar que cuenta con la presencia de alumnos de diferentes creencias o concepciones filosóficas, o que se dicen ateos, indiferentes o agnósticos.

A continuación, en el resumen y reflexiones, es presentada la idea central del pensamiento de Michel Foucault, que ve al ser humano como sujeto y objeto de conocimiento.

La **tercera parte**, que incluye lo **capítulo quinto y las conclusiones**, se dedica a los fundamentos de Religión, para que la distinción entre Enseñanza de Religión (EDR) y la disciplina ER, ampliada y absorbida por la EDUR como área de conocimiento, favorezca la comprensión o interpretación del fenómeno de dicha

EDUR en Brasil, en medio a las modalidades cuyas matrices son formadas por los referidos fundamentos, añadidos de las nuevas concepciones de tales categorías, conducidas por sus respectivos paradigmas. Presenta, por eso, las variantes entre lo real y lo ideal, en medio de las dificultades de naturaleza socio-político y económico-cultural y de los nuevos horizontes que apuntan a perspectivas de naturaleza epistemológica, considerando la oportunidad que ofrece la Reforma de la Enseñanza en Brasil. Esta parte se basa en un soporte epistemológico ofrecido por estudiosos de diferentes áreas de conocimiento y de fundamentos sacados de las Directrices Curriculares Nacionales para los sucesivos niveles de enseñanza. Tales fundamentos tienen en vista la comprensión de la ER como área de conocimiento, aunque hasta el momento no ha utilizado el acervo de que dispone la propia legislación brasileña, para aplicarlo a la referida disciplina, absorbida y ampliada como área de conocimiento, como se ha aplicado a las demás áreas del currículo escolar.

De esta forma, en el capítulo quinto, se ha servido de las propias perspectivas presentadas por los instrumentos ofrecidos por la legislación reglamentar de la educación escolar brasileña, en sus respectivos ámbitos de enseñanza fundamental, media y superior. Estos instrumentos forman parte del vol. 2. A partir de los Pareceres y Resoluciones del CNE y de otras leyes menores consiguientes, y a la luz del pensamiento de Michel Foucault, auxiliado por otros estudiosos procedentes de diferentes áreas de conocimiento, algunas propuestas se han presentado como sugerencias metodológicas y como fundamentos epistemológicos, necesarios en la elaboración de directrices para la implantación de un nuevo paradigma de ER en los respectivos niveles de enseñanza. Como punto de partida, ha surgido la necesidad de orientar a las propuestas para el cambio de concepción de Educación Escolar,

Educación Religiosa, Enseñanza Religiosa para los nuevos tiempos.

En este capítulo hemos intentado introducir elementos de la propuesta de organización de la ER en el sistema de enseñanza de España, tomando como elemento de apoyo las publicaciones contenidas en la revista “Educadores”¹⁰, la contribución del Prof. Dr. Eloy Rodríguez Navarro titulada “Sociedad, Cultura y Religión”, añadida del Programa que se ajusta a las normas publicadas en los BOE (3-VII-2003 y 4-VII-2003), citados anteriormente.

Diferentes caminos se han presentado como posibilidades para llegar al destino pretendido, o sea, a escuelas abiertas a todos los ciudadanos que necesitan de una formación adecuada a sus necesidades actuales, y a los educadores, que tienen la urgencia de una formación profesional que les conceda la habilitación para el desempeño de su función como docentes en la ER.

Las conclusiones generales no tienen la pretensión de cerrar la reflexión. Al contrario, se han presentado como un incentivo a la continuidad del presente estudio y con la intención de una mayor profundización de las reflexiones y de una ampliación de las propuestas ofrecidas a título de sugerencias.

Cada capítulo se ha iniciado con una pequeña introducción y se ha finalizado con la inserción de los elementos esenciales, relacionados con cada uno de ellos, en forma de resumen y reflexiones. Los **epígrafes**, en la introducción general del estudio y en la apertura de cada capítulo, han tenido como objetivo destacar ideas o argumentaciones relacionadas con los asuntos desarrollados en el cuerpo de las respectivas partes.

¹⁰ Educadores: *Revista de Renovación Pedagógica*. Diversos Autores. Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. Octubre-Diciembre, Año 41. Vol. 41. Número 192, 1999.



PARTE I

**CONCEPCIONES SOBRE
LA ENSEÑANZA RELIGIOSA
EN EL SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEÑO**

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA: CONTINUIDAD, EVOLUCIÓN Y DISCONTINUIDAD EN CLAVE DE LECTURA FOUCAULTIANA

“Ahora bien, más o menos en la misma época, en esas disciplinas llamadas historias de las ideas, de las ciencias, de la filosofía, del pensamiento y de la literatura (la especificidad de cada una puede ser olvidada por un instante), en esas disciplinas que, a pesar de su título, escapan, en gran parte, al trabajo del historiador y a sus métodos, la atención se dislocó, al contrario, de las vastas unidades descritas como “épocas” o “siglos” para fenómenos de ruptura. Bajo las grandes continuidades del pensamiento, bajo las manifestaciones macizas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectiva, bajo el devenir obstinado de una ciencia que lucha apasionadamente por existir y por perfeccionarse, desde su comienzo, bajo la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, se busca ahora detectar la incidencia de las interrupciones, cuya posición y naturaleza son, además, bastante diversas”¹¹.

Introducción

La ER, disciplina del currículo escolar, como ya se ha comentado en la introducción general, es un asunto que ha motivado una gran polémica en todos los momentos de la organización e implantación de una nueva política educacional en el Brasil. En el imaginario colectivo de la sociedad brasileña, esta disciplina figura, casi siempre, como “enseñanza de religión en la escuela”, aunque la religión sea un elemento propio de una comunidad de fe, con base, estructura, lenguajes,

¹¹ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª ed. brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 4. Traducido del original francés “*L’Archéologie du Savoir*”.

organización, finalidad, fuentes y otras diferencias más. Convive, aún, con cuestiones de naturaleza socio-política, al hacer su travesía entre el sistema religioso propio de las religiones y el sistema de enseñanza escolar público, o incluso de institución privada, como es el caso de las escuelas confesionales.

Como disciplina ha estado siempre garantizada en el sistema de enseñanza, en las consecutivas fases de los regímenes políticos. En los últimos años, ha sido absorbida y ampliada por la Educación Religiosa, como “área de conocimiento” en el conjunto curricular; pero sin la presencia de enunciados epistemológicos explicitados, al estar reglamentado el dispositivo que la mantiene en la Ley Mayor. Esta ausencia de elementos claros que orienten la comprensión de la esencia de la materia dificulta su configuración, sea como disciplina, sea como área de conocimiento. De tal hecho proceden las diferentes tendencias o modalidades de ER. Consecuentemente, el sistema público de enseñanza, a nivel nacional, no ha establecido aún los parámetros que posibiliten la admisión de los profesores para esta área en el cuadro del magisterio, como acontece con los profesionales de las demás áreas, principalmente al tratarse de oposición pública.

El profesor continúa dependiendo de los dos sistemas al mismo tiempo: del sistema estatal y del sistema religioso, ya que, en la Ley Mayor, la garantía de la libertad religiosa –a través de la expresión “facultativa”– deja margen para la interpretación de la disciplina como enseñanza de la religión. Si es religión, permanece dependiente del sistema religioso; de este último proceden las denominaciones religiosas, convocadas a intervenir en la cuestión, aunque no ubicadas en el espacio escolar, pero siempre bajo la intervención del sistema religioso, o relativamente dependiente del mismo. Existe, por tanto, una situación conflictiva entre lo que se establece en la legislación –que garantiza una disciplina

como parte del currículo escolar, absorbida y ampliada como área de conocimiento— y las dificultades relacionadas con la admisión de profesionales habilitados a asumirla y a ejercer su función según la normalidad de las demás áreas.

No es sin motivo que Foucault llame la atención sobre las metáforas que organizan el discurso histórico, a través de las cuales intentamos hacer antiguas preguntas al pasado y damos explicaciones también antiguas, más preocupados en construir líneas de continuidad entre hechos, articulándolos intentando nivelarlos de forma forzada. No hay que interpretar los hechos, ni establecer una conexión evolutiva entre ellos, y mucho menos atribuir todas esas nuestras operaciones a una necesidad interna de hechos históricos. En ese sentido explica:

“Ora, por un cambio que no es de hoy, más que sin duda, aún no se ha concluido, la Historia cambió su posición sobre el documento: ella considera como su tarea primordial no interpretarlo, no determinar se dice la verdad ni cual es su valor expresivo, más sí trabajarlo en el interior y elaborarlo: ella lo organiza, recorta, distribuye, pone en orden, y reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente de lo que no es, identifica elementos, define unidades, describe relaciones organizados en conjuntos”¹².

No obstante, a pesar de permanecer tal insistencia en mantener el orden de los hechos constatados, a volver con más fuerza de una época a otra, se percibe un gran esfuerzo, por parte de algunos sectores educacionales de la sociedad, por cambiar esta visión de ER, que, según ellos, para los tiempos actuales, parece un tanto equivocada. Hay entidades y grupos que buscan elementos nuevos para su configuración, a partir de la interpretación de los propios documentos legislativos, considerando, preferentemente, la función pedagógica que permita presentar la

¹² Íbidem, p. 7.

disciplina con una fisonomía adecuada a la institución escolar, es decir, con la fisonomía de un componente curricular, como los otros componentes del sistema de enseñanza: con naturaleza, objeto, lenguaje, metodología, estructura pedagógica y fundamentos epistemológicos que la configuren como disciplina o área de conocimiento, aunque los destinatarios lleguen a coincidir en los dos casos. En el primero caso, están los que conviven con la religión y pretenden utilizar el espacio escolar como lugar de la institución religiosa, empezando por el lenguaje, los contenidos o la fidelidad a las costumbres que traen de la comunidad de fe. En el segundo caso, se encuentran los que conviven con la escuela como lugar público, con características que le son peculiares y que debe tener en cuenta el principio republicano de la libertad religiosa, pertenezcan o no a una institución religiosa, o que se dicen indiferentes. Pero los elementos que componen el sistema religioso –y el local al que se adaptan– y los elementos que componen el sistema escolar –que también tienen su local al que se acomodan– son distintos y deben ser comprendidos con claridad. Ésta es una cuestión que será desarrollada en la segunda parte del presente estudio.

1. La ER en el imaginario brasileño: una realidad contradictoria

Antes de introducir determinados elementos que constituyen la tela de fondo en que ha sido construido el imaginario de la sociedad brasileña sobre la ER, conviene verificar qué contribuciones ofrece Michel Foucault para llegar a comprender mejor los elementos que están presentes en dicho imaginario. Esto, en efecto, afecta a la mayoría de los sectores involucrados en la educación en general, con las leyes y con las entidades religiosas, durante el transcurso de la organización e implantación de dicha disciplina en el sistema público de enseñanza.

1.1. Contribuciones de Michel Foucault

El empleo de los métodos procedentes de la reflexión y práctica de este gran filósofo, principalmente el método genealógico y el arqueológico, ha conducido la investigación y ha concurrido a la comprensión del procedimiento utilizado y de los aspectos abordados en el presente estudio.

Esto se ha hecho sin minusvalorar otros métodos, como los que toman, como presupuestos, los acontecimientos y los problemas como puntos de referencia, principalmente en la búsqueda del núcleo de la reflexión, hacia la verdad.

La historia de los sistemas de pensamiento obliga a reflexionar. En efecto, entre las principales herramientas para comprender la sociedad contemporánea están las prácticas discursivas que ordenan el saber hacia las relaciones de poder.

1.1.1. Los Métodos

De Foucault aprendemos a tomar la genealogía como procedimiento para leer los hechos históricos, principalmente cuando él trata del poder, de forma innovadora¹³, a la vez que esta misma genealogía deriva de una orientación

¹³ SANTOS, Felisa. *Foucault pensou com todos e contra todos (Entrevista)*. In: Michel Foucault e as urgências da atualidade. 20 anos depois. Revista do Instituto "Humanitas": IHU On-Line. São Leopoldo, nº 119, p. 12, out. 2004. Véase, también, in: "The Subject and Power" ("Le sujet et le pouvoir"; trad. F. Durand-Bogaert), in Dreyfus, H. et Rabinow, P., Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, Dits et Ecrits, IV, p. 208-226. (Apunte de la entrevistada). Disponible en: www.ihu.unisinos.br. Acceso el: 20 dic. 2004. La entrevistada presenta la siguiente consideración sobre un de los principales conceptos de Foucault sobre el poder: "*Foucault definía el poder en un texto publicado en 1982: Acción sobre acción. Y subrayaba que 'el poder no existe más que en acto, incluso si, es obvio, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes.' Eso le permite: 1º- Distinguir nítidamente entre la dominación que no es una acción sobre acción, es acción sobre los cuerpos, sobre las cosas y, por tanto, excluye cualquier otra cosa que no sea la pasividad, la impotencia. Una relación de poder exige que 'el otro' (aquél sobre el cual se ejerce) sea reconocido y mantenido hasta el fin como sujeto de acción, y que se abra, delante de la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles. 2º- Explicitar, entonces, la libertad de los sujetos operantes. Libertad entendida como espacio de libertad concreta, es decir, de transformación posible*".

epistemológica, a través de la cual busca hacer, no la historia del pasado, para percibir cómo se configura el presente, sino para constatar la historia del pasado a partir del presente. Foucault considera *“el momento presente como siendo, en la historia, el momento de la ruptura, o de la consumación, o del cumplimiento de la aurora que vuelve”*, aunque le parezca un estigma y, al mismo tiempo, una invitación a la modestia que motiva el interés en analizarlo, descomponerlo, a partir de algunas preguntas.

“Es preciso destacar que Foucault no es como proponen algunas lecturas, especialmente las norte-americanas, un filósofo pos-moderno, es un crítico. Alguien que desprecia la sinuosa trayectoria de los hermeneutas que hacen proliferar la filosofía en todas partes, manteniendo su lugar de “maître”, que no es sólo maestro, sino también dueño o señor, por lo menos de los textos, disimulando su lugar de poder. [...] Dijo que considerar ‘el momento presente como siendo en la historia el de la ruptura, o el de la consumación, o el del cumplimiento, o el de la aurora que regresa’ le parece un estigma, al mismo tiempo nos invita; ‘es necesario tener la modestia de decir al mismo tiempo en que – incluso sin esa solemnidad – el momento en el cual se vive, es muy interesante, y demanda ser analizado, y demanda ser descompuesto, y que, en efecto, tenemos que preguntarnos: ¿Qué es el hoy?’ [...] la tarea de la filosofía es responder [...] ¿qué somos nosotros hoy? Y esta función de diagnóstico ‘no consiste en caracterizar simplemente lo que somos, sino, siguiendo las líneas de fragilidad de hoy, llegar a captar por donde lo que es, como lo que es podría no ser lo que es’. Por último Foucault aborda la obra kantiana como el eje que permite a él mismo dedicarse a la filosofía crítica”¹⁴.

En otro momento, Foucault presenta el concepto de genealogía, muy adecuado también al análisis de la situación de la ER en Brasil, si se le toma como método en cuestiones pertinentes al objeto del presente estudio. Para él, la

¹⁴ Ibidem, p. 10 – 11.

genealogía ofrece la posibilidad de pensar el poder como una malla en la que el hombre está involucrado y es visto como sujeto y objeto de las prácticas del poder. Por otro lado, la genealogía no es opuesta a la historia. Para Foucault, la genealogía es contraria a los desdoblamientos meta-históricos de las significaciones ideales y de las teleologías¹⁵ indefinidas. De esta forma, simplemente, no admite la investigación del origen. Prefiere el concepto de “procedencia”, como veremos más adelante.

En la obra *Vigilar y Punir* es visible el método genealógico, aplicable hoy en muchas situaciones, incluso en la educación en general. Esta obra explica la situación específica de la ER en algunos de sus aspectos, principalmente en las sucesivas circunstancias, épocas y formas de organización de esta disciplina en el sistema público de enseñanza, como intentaremos demostrar, a través del análisis de la realidad constatada desde el inicio.

Entre tanto, es a través del método arqueológico cómo Foucault trata de los “saberes” que circundan al ser humano como sujeto y objeto de las prácticas discursivas, lo cual implica el no tratar simplemente de verdades sobre el mismo hombre. Éste es tomado como objeto de interés independiente de cualquier ciencia, puesto que no puede “ser localizado”, simplemente, a través de lo que este poder ofrece.

Entre las principales herramientas para comprender la sociedad contemporánea están las prácticas discursivas que ordenan el saber hacia las

¹⁵ La palabra procede de lo vocablo teleológico y presenta la explicación en seguida: “(Comp. con las raíces grs. «TEL-» y «LOG-»; [véase...]) Parte de la metafísica que se ocupa de las causas finales o *finalidad. «Finalismo». Doctrina *filosófica de los «finalistas», que, por oposición al mecanicismo, sostiene la existencia de una finalidad en la marcha del universo”. Cf. MOLINER, María. Diccionario. Novell, Inc. 1996. 1 CD-ROM.

relaciones de poder.

Por otro lado, Foucault construye su narrativa sirviéndose del siguiente procedimiento: toma como objeto “el saber”, no “la ciencia”, a través de una multiplicidad de discursos y sin ninguna jerarquía entre ellos. Así, esta arqueología del saber ha consistido en la descripción y el análisis de los diferentes saberes en una multiplicidad de tipos. Deduce, pues, que:

“la arqueología es una relación de un discurso con otro discurso, lo que es concebido como ‘formaciones discursivas’ como ha sido evidenciado, en sus más variadas posibilidades. La arqueología es considerada, también, desde el inicio, las interfaces de diferentes discursos con las prácticas sociales y con las instituciones de una determinada época”¹⁶.

En resumen, el método arqueológico es bien visible en algunas de las principales obras de Foucault, entre ellas *La Arqueología del Saber*, en la que pretende sintetizar las dos anteriores: *Historia de la Locura* y *Las Palabras y las Cosas*.

En la primera obra, adoptó una lógica en acto: privilegió la propia investigación; primeramente, realiza la investigación y, enseguida, reconstruye los procedimientos. En la segunda, hace una reflexión sobre la razón. Parte de la experiencia de la exclusión de los locos del mundo de la razón, lo cual posibilita constituir la razón cartesiana en la perspectiva del sujeto que se piensa a sí mismo y, después, llega a transformarse en el sujeto del conocimiento. Pero la cuestión se prosigue cuando Foucault analiza las condiciones sociales de la existencia de

¹⁶ SANTOS, José Vicente dos. *Michel Foucault: um pensador das Redes de Poderes e das Lutas Sociais*. Original: português. In “Educação, Subjetividade & Poder”. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. ISSN 0104-6357. Porto Alegre, nº 3, jan. /jun., 1996, p. 9, col. 1.

determinados “saberes” en una determinada época histórica. Intenta aplicar los elementos que habían concurrido en la formación de la manera de producción capitalista como condiciones sociales de la existencia de esos “saberes”; y prosigue con las condiciones sociales que le dan una significación posible a tal conjunto de saberes. Tomando como punto de partida el confinamiento de la no-razón en el espacio de la exclusión, Foucault ha trazado la manera en que la sociedad capitalista, en proceso de formación, antes mismo de incluir a los que serían explotados por los diversos mecanismos del capital, ha tenido que excluir también a otros más: los locos, las mujeres, las hechiceras, los magos, algunos escritores y otros personajes que necesitaban ser descartados de la sociedad moderna. En esta consideración está presente el punto principal de su itinerario, las indicaciones para el análisis de las prácticas sociales y de las formaciones discursivas, a la vez que estas mismas involucraban una relación con personajes de la sociedad y de ellas con las instituciones.

La entrevista con Michel Foucault, en junio de 1975, publicada en el periódico “Le Monde” (19 y 20 de septiembre de 2004), recoge, en gran parte, algunos de esos aspectos retomados aquí. Figura, por tanto, como uno de los puntos de referencia para justificar la razón de por qué hemos elegido a este filósofo para acompañar el análisis de los hechos en torno a las cuestiones relacionadas con el imaginario colectivo que se ha formado sobre la ER en Brasil. Y esto, desde las concepciones mismas hasta las acciones involucradas con las políticas públicas, que tienen como foco la concreción de una disciplina “sui generis” en las escuelas del sistema público de enseñanza.

En Brasil, la función del intelectual que habla y escribe sobre la ER es ejercitada por personas, individualmente o involucradas en grupos, que persisten en

mantener posiciones divergentes sobre la ya citada disciplina, no sólo al tratar de su inclusión o exclusión del sistema público de enseñanza, sino también cuando presentan los más diversificados aspectos que caracterizan la modalidad de ER al ser aplicada en las escuelas. Esos aspectos determinan, de alguna forma, el carácter epistemológico de la disciplina, bifurcado y orientado por diferentes caminos o metodologías. Esto conlleva una nueva preocupación: la ausencia de los profesores de ER –o de los educadores involucrados en la referida área– en las principales discusiones o reflexiones que pretenden llevar a cabo su configuración, desde que ha sido absorbida y ampliada como área de conocimiento. La fuerza del discurso, casi siempre, continúa en los intelectuales de fuera del contexto escolar. Esto significa que los que se apropian el discurso sobre la ER no son aquellos que imparten las clases de dicha disciplina, sino los que representan a sectores de la sociedad, portadores de una gran carga socio-político-cultural.

La resistencia es una categoría, entre otras, consecuencia del ejercicio de poder en todas las fases de cambio de políticas públicas o de Gobierno Estatal en sus respectivos niveles. Los profesores sin voz acaban por no tener su oportunidad como profesionales de la educación, sea al tratarse del derecho a que les sea concedida, sea por derecho en fase de conquista, puesto que también ellos son ciudadanos pertenecientes a una clase social. Acaban por ser víctimas de innumerables tramas políticas, en las que se ejercita el juego del poder y de la resistencia.

La riqueza de la producción de Michel Foucault sobre la fuerza del discurso en circunstancias que se aplican a la ER es muy significativa. Cuando habla de las nuevas atribuciones de los intelectuales, su postura es de equilibrio. El intelectual, para dicho filósofo, no deberá hacer prevalecer su discurso sobre el discurso de los

demás. Deberá, antes, abrir espacio para el discurso de los otros, sin que, con esta actitud, haya motivo para que pierda su propio espacio de realizar su discurso. Para esto, ante los acontecimientos, debe ser sensato: saber pensar, intervenir debidamente y expresarse con honestidad en el momento oportuno.

Es posible captar algunos puntos de vista en este sentido, cuando él observa la práctica del discurso en instituciones como la medicina, principalmente en los hospitales psiquiátricos, en los presidios y en otras instituciones, que mantienen el control de personas que no tienen la vez para hablar y hacer oír su voz. En otras palabras, son personas que no tienen la fuerza del discurso, porque están bajo el control de esquemas de poder relacionados con el dominio del saber de otros. No son consideradas personas que saben y mucho menos que pueden ser oídas. Esto acontece ante los que se dicen que saben y ocupan los espacios de discusión. Son espacios privilegiados de poder, ocupados también por personas privilegiadas, a la vez consideradas como las que saben. Esos espacios, en general, son dependientes de instituciones de poder bajo los aspectos sociales o políticos. Quienes los ocupan son aquellos que representan o están al servicio de esas instituciones. Por eso, son reconocidos como aquellos que saben y pueden. Así mantienen el discurso y son escuchados. Apropiándose del saber, mantienen el poder por medio del discurso sobre las cuestiones de interés en determinada área del saber. Esto es perfectamente aplicable a la ER en el Brasil, como intentaremos demostrar.

1.1.2. El porqué de la entrevista de junio de 1975 en el presente estudio

La entrevista de junio de 1975, ya citada, publicada en el periódico "Le

Monde” (2004) una vez pasados veinte años de la muerte de Michel Foucault¹⁷, nos ayuda a comprender, en ese t3pico, el pensamiento de ese gran fil3sfo que, aunque ausente f3sicamente, contin3a muy vivo en medio de las grandes cuestiones pol3ticas y sociales por las que est3 pasando la sociedad actual. Entre estas cuestiones incluimos, obviamente, la ER en Brasil, que conlleva una problem3tica de naturaleza mucho m3s pol3tico-cultural que religiosa, aunque est3 orientada a la cuesti3n educacional, a la vez que tiene tambi3n la preocupaci3n de transformar el saber religioso en saber escolar.

En medio de la fuerza del discurso, en la perspectiva foucaultiana, se han formado las corrientes de pensamiento, y algunos grupos de intelectuales mantienen el control sobre la manera de comprender y orientar la implantaci3n de la ER entre Religi3n y 3rea de Conocimiento. 3ste es un hecho que tiene su inicio en el comienzo del siglo XX y que mantiene su continuidad hasta el momento actual. Se convierte en un rasgo muy significativo en la construcci3n del imaginario colectivo de la sociedad brasile3a: la presencia del intelectual –desde fuera de las clases de ER– es lo que aporta siempre la fuerza del discurso sobre la referida cuesti3n, incluso la compresi3n de la libertad religiosa bajo concepciones divergentes y, despu3s, el ropaje con que es vestida la disciplina ER como elemento propio del sistema religioso a desempe3ar, con gran esfuerzo, una funci3n pedag3gica en la escuela.

Algunos aspectos de la misma entrevista se utilizar3n no s3lo en el presente t3pico, sino tambi3n durante el desarrollo de los dem3s t3picos de este cap3tulo, siempre que ocurra la necesidad de retomarlos.

¹⁷ FOUCAULT, Michel. *Entrevista de junio de 1975, realizada por Roger-Pol Droit. EE.UU.* “Le Monde”, de 19 y 20 de septiembre de 2004. Original de dicha entrevista, en franc3s, disponible en: <<http://foucault.info/documents/foucault.entretien1975.fr.html>>. Acceso el: 08 enero 2005.

Hemos destacado desde el inicio la importancia de su contribución en el presente estudio. Algunas consideraciones sobre la persona y obra de este gran filósofo, ayudan situarlo en el tiempo y espacio en el que vivió y actuó con tanta sensibilidad en medio de las tramas sociopolíticas de su época¹⁸.

¹⁸ Paul-Michel Foucault nació en Poitiers, Francia, el 15 de octubre de 1926. Hijo de Paul Foucault – médico cirujano y profesor de Anatomía en Poitiers– y de Anna Malapert. Por tanto, la familia se constituía de una generación de médicos de apellido Foucault. Pero, Michel Foucault prefirió trazar su propio camino. Desde que se interesó por la Historia, recibió la influencia del padre de Montsabert, motivo que lo llevó a dedicarse a investigaciones en torno a esta área de conocimiento. Enseguida surgió el interés por la Filosofía, principalmente ante las conmociones de la II Guerra Mundial. En 1945 pasó a París. Allí intentó ingresar en la Escuela Normal de la “rue d’Ulm”, pero fue suspendido en su primer intento. En el Liceo, donde fue a estudiar a partir de ese suspenso, tuvo la oportunidad de ser alumno de Jean Hyppolite, importante filósofo que trabajaba el hegelianismo en Francia. Su próximo paso fue estudiar, a partir de 1946, en la Escuela Normal Superior de Francia –la “École Normal de la rue d’Ulm”. Dos años después, recibió su licenciatura en Filosofía en la Sorbonne. En 1949 obtuvo la Licenciatura en Psicología y su Diploma en Estudios Superiores de Filosofía con una tesis sobre Hegel bajo la orientación de Jean Hyppolite. Foucault se dedicó a la lectura de Platón, Hegel, Kant, Marx, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Freud, Bachelard, Lacan, etc. Pero prefirió profundizar en los estudios de las obras de Kant. De aquí, el motivo de por qué admitió su filosofía como una crítica a Kant en lo que respecta a la noción de sujeto como mediador y referencia de todas las cosas, puesto que, para Foucault, “*el hombre es producto de las prácticas discursivas*”. Pero afirmaba que su pensamiento estuvo impregnado de las concepciones de Heidegger, de quien era asiduo lector. Su vida recibió, también, gran influencia de Nietzsche y Bachelard.

Ha convivido con intelectuales importantes de su época, entre los cuales podemos citar a Jean-Paul Sartre, Jean Genet, Ganguilhem, Gilles Deleuze, Merleau-Ponty, Henri Ey y Lacan. En 1951, Foucault pasa a ser profesor de Psicología en la Escuela Normal Superior, donde tuvo como alumnos a Derrida y Paul Veyne, entre otros. Este mismo año actuó como profesional junto al Hospital Psiquiátrico de Saint-Anne. Maurice Blanchot y Georges Bataille aproximaron a Foucault al pensamiento de Nietzsche, al mismo tiempo que él recibió su diploma en Psicología Experimental. En ese período empezó la fase más productiva de su carrera.

En 1971, Foucault asume la cátedra de Jean Hyppolite en la disciplina Historia de los Sistemas de Pensamiento. La clase inaugural de Foucault en esa cátedra fue la famosa exposición “El Orden del Discurso”. Con la obra “Histoire de la Folie à l’âge Classique” (Historia de la Locura en la Edad Clásica), en 1961, su tesis de doctorado en la Sorbone, cuando consolidó su papel como filósofo. En este libro analizaba las prácticas de los siglos XVII y XVIII, que llevaron a la exclusión de la convivencia social los “*desprovistos de razón*”. Foucault prefería ser llamado “arqueólogo” dedicado a la reconstitución de lo más profundo que existe en una cultura – arqueólogo del silencio impuesto al loco desde la visión médica. Es el que se percibe en “Naissance de la Clinique” (Nacimiento de la Clínica), publicada en 1963, en la obra que dedica a las ciencias humanas: “Les Mots et les Choses” (Las Palabras y las Cosas), en 1966, y en la que trata del saber en general: “L’Archeologie du Savoir” (La Arqueología del Saber), en 1969; y “Surveiller et Punir” (Vigilar y Punir), en 1975. Foucault analizó los procesos disciplinarios empleados en las prisiones, considerándolos un ejemplo de imposición a las personas y unos patrones “normales” de conducta establecidos por las ciencias sociales, lo que le permitió partir de este estudio para explicitar la noción de las formas de pensamiento que establecen relaciones de poder, hasta llegar a la coerción y la imposición.

Tuvo como compañero e interlocutor sobre estos y otros asuntos a Gilles Deleuze, con quien estableció un diálogo profundo durante la reflexión acerca de la referida cuestión. Filósofo francés, Gilles Deleuze ha sido uno de los más brillantes comentaristas de Foucault, incluso su amigo y

De todos los hechos a destacar de su vida y obra, conviene considerar que, en 1972, Foucault inauguró una nueva concepción de poder y un nuevo análisis de las relaciones entre “los intelectuales y el poder”, para dar énfasis al propio título de una de las más importantes entrevistas que él concedió¹⁹.

Para el autor de “*Historia de la Sexualidad*”, “*El uso de los Placeres*”, “*La Voluntad de Saber*”, “*El cuidado de sí*” y otras importantes obras, la ética es la posibilidad que tiene el hombre de tomar conocimiento de sí mismo como sujeto de las prácticas sociales. Como sujeto, es llevado a establecer criterios de un modo de subjetividad, en el que la libertad ocupa su espacio sin objeción.

Estos procedimientos anteriormente comentados son destacados por sus relaciones con la problemática de la ER en Brasil en su doble aspecto: el de la

admirador.

En sus escritos sobre medicina, Foucault criticó la psiquiatría y el psicoanálisis tradicionales. Dejó inacabado su más ambicioso proyecto: “*Historie de la Sexualité*” (Historia de la Sexualidad), a través de la cual pretendía mostrar cómo la sociedad occidental hace del sexo un instrumento de poder, no por medio de la represión, sino de la expresión. El primero de los seis volúmenes anunciados fue publicado en 1976 con el título “*La Volonté de Savoir*” (La Voluntad de Saber), hecho que ha despertado duras críticas. En 1984, poco antes de morir, publicó otros dos volúmenes, rompiendo un silencio de ocho años: “*L’Usage des plaisirs*” (El uso de los Placeres), en el que analiza la sexualidad en Grecia, y “*Le souci de Soi*” (El cuidado de Sí).

Varias veces estuvo en Brasil donde pronunció las conferencias sobre “La verdad y las formas Jurídicas”, en la PUC del Rio de Janeiro. En Belo Horizonte (MG), el 1973, estuvo en el Hospital Espírita “André Luiz”, donde reunió a una multitud para escucharle y aplaudirle. Después emprendió una importante visita al Hospital Psiquiátrico “Santa Clara”, lo que le permitió hacer una dura crítica sobre el modo de tratar a los locos, en concreto por las prácticas de confinamiento que presenció allí.

En 25 de junio de 1984, Foucault tuvo septicemia, y esto provocó su muerte por supuración cerebral. Discutido y estudiado en varias áreas del saber y del poder, Foucault ha sido presentado como un pensador notable, un intelectual preocupado por cuestiones muy propias de su época, pero que están muy presentes en la sociedad en el momento actual, principalmente en lo que se refiere a los “saberes” bajo “los esquemas de poderes y prácticas que los subyugan”, sometiendo con ellos a los hombres y mujeres de su tiempo y del nuestro.

Disponible en: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/bio1.html>>. Acceso el: 20 oct. 2004. Véase, aún: <<http://www.unb.br/fe/te/filoesco/foucault/bibliografia.html>>. Acceso el: 20 oct. 2004. <www.ihu.unisinos.br>. Acceso el: 18 oct. 2004. <<http://www.pucsp.br/~filopuc/verbete/foucault.htm>>. Acceso el: 15 dic. 2004.

¹⁹ La referida entrevista, publicada en el nº 49 de L’Arc, el 4 de marzo de 1972, está incluida en los “*Dits et Ecrits de Michel Foucault* (Galimard). Cf. aún: DROIT, Roger-Pol. *Un entretien inédit avec Michel Foucault, enregistré en juin 1975*. Disponible, en: <<http://foucault.info/documents/foucault.entretien1975.fr.html>>. Acceso el: 8 jan. 2005.

estructura u organización y el de la epistemología.

1.1.3. La realidad contradictoria y diversificada

La naturaleza de la materia ER en sí misma siempre ha sido portadora de una concepción filosófica de cuño ideológico. Esta concepción, hasta los últimos tiempos, ha conducido todo el ordenamiento jurídico por el que la disciplina ER está sometida a dos “sistemas” al mismo tiempo, como ya se ha dicho en la introducción general.

De estas dos situaciones ha derivado un gran movimiento, suscitado por sucesivos acontecimientos, demarcando la continuidad de la concepción de la referida disciplina como objeto de la religión o dependiente de ella y, al mismo tiempo, la discontinuidad de esta posición, provocada por concepciones divergentes, opuestas a la que ha persistido muchos años consecutivos. Tal movimiento no acontece sin el ejercicio del poder de las partes que lo representan. Es de aquí de donde surge el fenómeno de la resistencia. La lucha por mantener esta disciplina en el currículo escolar es una acción política que se ha repetido en las sucesivas épocas; pero mucho más por su naturaleza sociocultural que pedagógica, aunque los dos aspectos conviven, sin muchas interrogaciones, sobre lo que es o no es político o social o cultural o pedagógico. La resistencia de los sectores de interés en la reglamentación e implantación de esta disciplina, según los parámetros considerados como los más adecuados o como aceptables por ellos como tales, se manifiesta en las *modalidades de poder* ejercidas por los que sostienen que saben qué tipo de ER deberá ser aprobada e implantada en las escuelas.

Para algunos de esos sectores, la **modalidad confesional** –la más tradicional– es aún aceptable, e incluso defendida, como la más apropiada según las concepciones que intentan defender. Así se le da continuidad a lo que ha estado en

vigor en todo el siglo XX hasta comienzos de los años 70.

Para otros, la **modalidad** de enseñanza religiosa **interconfesional** parece corresponder a la realidad de los nuevos tiempos a partir de los años 70. Esta modalidad sustituye o corresponde, en cierta forma, a la enseñanza *ecuménica*. En Brasil, la expresión “interconfesional” es considerada como la más adecuada al espacio escolar, a la vez que la palabra “ecuménica” en el caso de la ER en Brasil es propia del lenguaje eclesial. La ER, en ese caso específico, es impartida a grupos de alumnos de diferentes denominaciones cristianas. El profesor de la disciplina pertenece a una de ellas; pero hay que saber convivir con todos los puntos de vista de los alumnos matriculados y participantes de las clases. Él mismo debe ser capacitado para transmitir el contenido de la ER sin connotación proselitista. Todos los involucrados deberán saber respetar las diferencias de concepciones en cuestiones doctrinarias, ejercitando la actitud de tolerancia, de comprensión, a las razones de creer por motivos diversificados. Deberán interesarse por las expresiones propias de cada denominación, sin que con esta actitud lleguen a minusvalorar a la que pertenecen por convicción propia.

La **tercera modalidad** es calificada como enseñanza **interreligiosa**. Se refiere a la ER en cuanto practicada con la participación de alumnos que proceden de diferentes tradiciones religiosas, filosofías de vida y grupos diversificados, incluso de los ateos o indiferentes, motivo por el que hay que considerar el diálogo entre todos ellos, de modo que se fomente el respeto mutuo y la valoración de las respectivas creencias de todas las raíces culturales. En esta modalidad, hay que considerar las religiones institucionalizadas de los diversos orígenes, así como las que no mantienen vínculos con una institución religiosa o filosófica, reconocida como tal. La libertad de cada uno de poder manifestar las razones de ser de su relación

con lo sagrado –por medio de ritos y costumbres peculiares de esta o de aquella modalidad, sin pérdida del clima de respeto y tolerancia– es condición indispensable para la armonía entre todos. Tanto los grupos emergentes como los de concepciones tradicionales están llamados aquí a la comprensión mutua. Normalmente, los grupos religiosos emergentes que integran a los grupos dominantes son sustentados por narrativas y costumbres que ellos consideran sagradas, mientras que las religiones más antiguas o tradicionales son sustentadas por un sistema de creencias con su cuerpo doctrinal definido y asumido por todos los adeptos. En contrapartida, esos grupos, sean emergentes o antiguos, o también los que no son portadores de ninguna creencia, deberán aprender en la escuela a mantener el respeto y la buena convivencia a través del diálogo, de la solidaridad y el interés por lo que es diferente.

La **cuarta modalidad** procede de la *propuesta* del Forum Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa (FONAPER). Es la que caracteriza a la ER, en la escuela del sistema público, como “una enseñanza a partir del hecho religioso”, definido éste como “*la búsqueda del Ser frente a la amenaza del No-Ser*”²⁰. Esta cuarta modalidad es vista por gran parte de sus defensores como enseñanza religiosa **fenomenológica**. En el Cuaderno Temático nº 2 del mismo Forum, destinado a la formación de profesores, se destaca el pensamiento del filósofo Enrique D. Dussel, entre otros estudiosos, como el apropiado para explicar la línea de opciones asumidas por el Grupo, que ha conducido la reflexión sobre la modalidad de ER propuesta por el FONAPER y algunos de los aspectos filosóficos y

²⁰ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso (versión nov. de 1996). São Paulo, Ave Maria, 1997, p. 6; 32.

metodológicos ante la realidad socio-cultural de Latinoamérica²¹.

La **quinta modalidad** de ER se anuncia en la *legislación reglamentaria* de dicha disciplina en el Estado de Bahía. La Ley nº 7.945, de 13 de noviembre de 2001, del Gobierno del Estado garantiza la “enseñanza religiosa **confesional pluralista**”²². Sin embargo, no determina con qué contenidos y con qué tratamiento metodológico específico se aplica esta modalidad.

La **sexta modalidad** se refiere a la educación de la religiosidad desde la perspectiva de una concepción *antropológica*. Considera el desarrollo de la sensibilidad religiosa del ser humano, el cual, al buscar la superación de su límite, es decir, al pasar por la necesidad de superar la realidad inmanente con la experiencia de lo trascendente, ejercita su deseo de proseguir rumbo a infinitos horizontes, hasta la plenitud del ser, sea dentro o fuera de la religión, sea antes o a partir de la religión, o incluso sin opción por ninguna institución religiosa. Todos los contenidos son motivo para las propuestas curriculares de ER, incluso los de la religión y las religiones, lo que permite la práctica de la interdisciplinariedad, de la transdisciplinariedad y otras metodologías.

Hay regiones que mantienen, en la práctica, **otras modalidades** no caracterizadas por una sola categoría. De todas formas, seleccionan contenidos y elaboran propuestas curriculares siguiendo un procedimiento que permita la asociación de métodos y los referidos contenidos más adecuados a los intereses y necesidades de los alumnos. Para tal fin, encuentran una base en las propuestas pedagógicas de las escuelas. Esto, principalmente, cuando se trata de instituciones

²¹ Ídem. Ensino Religioso, Culturas e Tradições Religiosas. Caderno Temático nº 2. Curitiba. FONAPER, 2001, p. 70 – 75.

²² El texto de la Ley nº 7.945/2001 del Gobierno del Estado de Bahía corresponde al Anexo G.2, in vol.2.

del sistema particular de enseñanza, o incluso del sistema público, interesadas en mantener la fidelidad al proyecto político-pedagógico en la educación escolar como un todo orgánico, que prioriza el proceso participativo de la comunidad educativa. Hay regiones o escuelas que no pierden de vista el proyecto político-pedagógico en los sucesivos niveles de su construcción: local, regional, estatal, nacional y mundial. Este último, casi siempre en torno a la propuesta del Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, con un énfasis en el cuarto capítulo²³.

La Ética es otro aspecto considerado en el presente estudio, una vez relacionado con la libertad. Pero no para tratar directamente de las cuestiones de la sexualidad, del cuidado de sí, como es presentada en muchos escritos de Foucault. La Ética, aquí, considera el principio de la libertad religiosa como derecho del ciudadano y como deber del Estado de garantizarla. Esto cuando se tiene en cuenta el respeto mutuo ante las diferencias. Es también un punto de partida para la construcción de las concepciones que circundan el problema epistemológico vigente en Brasil durante todo el siglo XX, acentuado en el paso de dicho siglo al siglo XXI. De este principio proceden algunas de las corrientes de pensamiento que mantienen, en varias regiones del país, distintos paradigmas para la ER.

1.2. ER: continuidad y discontinuidad en su reglamentación y práctica

La educación en Brasil, actualmente, se encuentra en fase de renovación y de adaptación a las necesidades de los nuevos tiempos y, asimismo, tiene en cuenta la filosofía que rige a la propia Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional –

²³ DELORS, Jacques (Org.) Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional de Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

en vigor desde 1996. Sus artículos 2º y 3º – que retoman aspectos de los artículos 205 y 206 de la Constitución Federal– aportan orientaciones y dispositivos, que merecen especial atención, al discutirse cualquier proyecto pedagógico que implique la educación escolar de forma más completa, considerando que al Estado le está delegada la función de administrador cualificado de los bienes públicos, entre los cuales está la propia educación.

En tal fase, la ER continúa inserta en situaciones que implican continuidad y discontinuidad en la comprensión de la naturaleza de una disciplina, o área de conocimiento, en proceso de construcción.

Es así que la ER busca ajustarse a un nuevo paradigma en los términos de las Directrices Curriculares Nacionales, fundamentadas por el Parecer CNE/CEB nº 04/98, e instituidas por la Resolución CNE/CEB nº 02/98, como ya ha sido comentado en la introducción general. Este cambio de paradigma no acontece sin retomar las discusiones y en medio de nuevos conflictos, establecidos entre los sectores divergentes, es decir, sin la vuelta de las tendencias ya pasadas y que ahora continúan muy vivas en el presente. El continuo y el discontinuo son dos aspectos del pensamiento foucaultiano que se entrecruzan en el esfuerzo por mantener, bajo el ejercicio de poder de las partes interesadas, la implantación de dicha disciplina, con esta o aquella modalidad pedagógica, alimentada por substratos filosóficos.

Por un lado, en efecto, están las raíces que se alimentan en la fuente de la religión como matriz de la disciplina y que le dan sustento en esta condición. En este caso, el sistema religioso está llamado a responsabilizarse del tipo de tratamiento que se le ha de dar a la materia y a los elementos que la circundan, de la teoría a la práctica. Esto es un hecho, que provocó la más acalorada polémica en el inicio de la

República y continúa provocando equívocos en su reglamentación y práctica, tanto en sectores educacionales como en diferentes representaciones de la sociedad implicadas en la cuestión. Por otro lado, y por la fuerza de la legislación vigente, están las raíces que beben en la fuente del sistema escolar con su naturaleza propia. Este sistema escolar está orientado por los principios constitucionales de libertad, libertad religiosa, libertad de creencia, libertad de culto, derechos individuales, derechos sociales, incluyendo la educación, la familia y otros sectores que están relacionados con el ejercicio de la ciudadanía. A todos estos principios le son añadidos aspectos metodológicos indispensables, que forman parte de la configuración del referido sistema: enseñanza / aprendizaje, contenido / método, sujeto / objeto, escuela / proyecto-político-pedagógico, educando / educador. Este último –como profesional de la educación– conlleva otros tantos elementos esenciales para el ajustamiento de la disciplina en el conjunto de las demás áreas del currículo. Empieza por la necesidad de solucionar un problema social: la admisión del profesor habilitado en ER como área de su actuación en el cuadro del magisterio público, es decir, en la condición de profesional cualificado para desempeñar la función docente en la disciplina. Es una necesidad precedida de otra más urgente aún: la organización e implantación de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena en ER, para la habilitación específica del profesional en ejercicio o candidato a la docencia de esta disciplina o área.

La segunda bifurcación emerge del modo cómo se entiende la educación, en la mayor amplitud del término, de la “Educación Religiosa”, como área de conocimiento en la coyuntura escolar, y de la propia disciplina ER, que busca su configuración, al ser absorbida y ampliada por la referida área de conocimiento, la cual también necesita ser caracterizada y mejor perfilada para los fines a que se

destina. Se trata de una configuración sobre la base de fundamentos epistemológicos, que la encaminen a una adecuada función en el ambiente escolar, regida por el mismo compás ordenador de la orquesta educacional en su totalidad. En caso contrario, ocurrirá una cierta disonancia. Una disciplina en el conjunto de las demás, regida por un compás aparte, no puede concurrir para la armonía deseada. Si se mantiene en un compás adecuado a toda orquesta educacional, ciertamente la melodía proporcionada por las respectivas disciplinas probará que las mismas tienen, consecuentemente, su configuración propia, su naturaleza específica, su función determinada, apoyándose sobre una plataforma escolar más firme, donde se sitúa el profesional capaz de identificar, con lucidez, el objeto de su materia en el contexto del proyecto político-pedagógico de la institución educacional.

La ER, en el conjunto de las demás áreas de conocimiento, legalmente garantizada y consolidada como parte del sistema de enseñanza, con naturaleza explicitada en tono metodológico, no pierde la oportunidad del diálogo e interacción continua con todas las áreas de conocimiento, valiéndose de diferentes caminos y oportunidades que la lleven a desempeñar adecuadamente su papel pedagógico.

Sin embargo, no ha sido suficiente para su garantía, de forma jurídicamente correcta, una Ley Mayor e innumerables Leyes Menores o Reglamentarias, que buscan la consolidación de un orden democrático; pero que han permitido la inclusión de elementos entorpecedores para su implantación. La mayor dificultad, en este punto, es de naturaleza filosófica, con consecuencias pedagógicas no sustentables, principalmente en estos últimos años. Esto no quiere decir, sin embargo, que no hayan ocurrido algunos avances sobre la comprensión y práctica metodológica, empezando por su inclusión, en las Directrices Nacionales para la Enseñanza Fundamental, como disciplina absorbida y ampliada como área de

conocimiento.

A pesar de esto, en algunas situaciones, su comprensión y práctica no tienen en consideración esta posibilidad, ofrecida por la legislación reglamentaria vigente. Hay Estados que prefieren la modalidad confesional. Esto implica su tratamiento como “enseñanza de la religión” en la escuela.

El texto citado, a continuación, presenta una de las concepciones de Foucault sobre la continuidad, que permite reflexionar sobre la insistencia en mantener la modalidad confesional de ER, que ha persistido durante más de cuatro siglos y medio en Brasil. Es una modalidad no aceptable en la mayoría de las regiones brasileñas. Pero, en Rio de Janeiro y Bahia, donde están dos de las más antiguas capitales de las unidades de la Federación brasileña, la ER confesional es considerada la forma más adecuada a la realidad de los dos Estados y garantizada, a la vez, en Ley estatal de esta forma, aunque se constate el fenómeno de la pluralidad religiosa y cultural, intensificada en los últimos treinta años. En otros Estados, hay Entidades Religiosas y Educativas interesadas en la implantación de esta misma modalidad. Los fundamentos de esta concepción son atribuidos a intelectuales religiosos y laicos, comprometidos con sus respectivas instituciones religiosas. Por un lado, está la Gobernadora de Río de Janeiro, que es evangélica de la línea “pentecostal”, la cual reúne a los profesores de ER para eventos de connotación evangélica. Por otro lado, la Iglesia Católica mantiene la organización que mejor promueve la admisión en el sistema público de enseñanza de los profesores de ER, para la consolidación de esta misma modalidad, o sea, la confesional. La fuerza del discurso proviene de intelectuales pertenecientes a organizaciones religiosas confesionales por fuerza de la tradición. Esta cuestión será retomada en otros tópicos, al analizar la forma cómo los Estados están promoviendo

la reglamentación de la ER, a partir de 1997, a la vez que son diversificadas las concepciones que orientan las diferentes modalidades vigentes en todo el país. En la trayectoria de esta implementación e implantación de la ER podemos recurrir a las teorías de Michel Foucault:

“Esas formas previas de continuidad, todas esas síntesis que no problematizamos y que dejamos valer de pleno derecho, es preciso, pues, mantenerlas en suspenso. No se trata, claro, de rehusarlas definitivamente, sino de sacudir la quietud con la cual las aceptamos; mostrar que ellas no se justifican por sí mismas, que son siempre el efecto de una construcción cuyas reglas deben ser conocidas y cuyas justificaciones deben ser controladas; definir en que condiciones y en vista de que análisis, algunas son legítimas; indicar las que, de cualquier forma, no pueden más ser admitidas. Sería bien posible, por ejemplo, que las nociones de “influencia” o de “evolución” originasen una crítica que las colocase – por un tiempo más o menos largo – fuera de uso. [...] ¿Será preciso tomarlas por ilusiones, construcciones sin legitimidad, resultados mal alcanzados? ¿Será preciso desistir de buscar cualquier apoyo en ellas, aun provisionalmente y de darles una definición? Se trata, de hecho, de arrancarlas de su casi-evidencia, de liberar los problemas que colocan; reconocer que no son el lugar tranquilo a partir del cual otras cuestiones pueden ser levantadas (sobre su estructura, su coherencia, su sistematización, sus transformaciones), pero que colocan por sí mismas todo un conjunto de cuestiones (¿Qué son? ¿Cómo definir las o limitarlas? ¿A qué tipos distintos de leyes pueden obedecer? ¿Que fenómenos específicos hacen aparecer en el campo del discurso?) [...] Se trata de reconocer que ellas tal vez no sean, finalmente, lo que se creía que fuesen a primera vista. En fin, que exigen una teoría; y que esa teoría no puede ser elaborada sin que aparezca, en su pureza no-sintética, el campo de los hechos del discurso a partir del cual son construidas. [...] Una vez suspendidas esas formas inmediatas de continuidad, todo un dominio se encuentra, de hecho, liberado”²⁴.

Hay argumentos que sustentan que son correctas las diferentes modalidades

²⁴ FOUCAULT, Michel. O. c., p. 29-30.

desde el punto de vista pedagógico, aunque están destinadas al ambiente escolar, ya que estamos en un país democrático. Esta visión considera lo político, lo social, lo cultural, la demarcación de las diferencias de cada Estado, la práctica del respeto mutuo y otros innumerables aspectos que informan sobre el contenido de la ER y determinan su naturaleza ante su destinatario y ante su inserción en un mundo pluralista –pautado por las más diversificadas concepciones religiosas y filosóficas. La propia Ley nº 9475/97, que delega a los respectivos sistemas de enseñanza la función de definir qué programas adoptar y qué profesores admitir para la docencia de los contenidos de la disciplina, deja abierta la cuestión. Cada Estado puede escoger su camino. Hay libertad de interpretación de la materia de una u otra forma; pero hay límites para las mismas modalidades escogidas.

“El empleo de los conceptos de discontinuidad, de ruptura, de frontera, de límite, de serie, de transformación, coloca, a cualquier análisis histórico, no solamente cuestiones de procedimiento, sino también problemas teóricos. Son estos los problemas que van a ser aquí estudiados (las cuestiones de procedimiento serán consideradas en el curso de las próximas investigaciones empíricas, sí yo tengo, por lo menos, la oportunidad, el deseo y el coraje de emprenderlas). Sin embargo, solo serán considerados en un campo particular: en esas disciplinas tan inciertas de sus fronteras, tan indecisas en su contenido, que se llaman historia de las ideas, o del pensamiento, o de las ciencias, o de los conocimientos”²⁵.

Aquí, nuestra intención es dejar claro que hay situaciones que son continuas para unos y discontinuas para otros. La modalidad confesional es continua en algunas regiones. En otras, esta continuidad es interrumpida por la adopción de otras modalidades. El tratamiento de la disciplina como área de conocimiento se

²⁵ Ibidem, p. 23.

mantiene en una posición de discontinuidad. En la teoría, el discurso la presenta en las modalidades o bien interreligiosa, o bien fenomenológica, u otras más; pero, en la práctica, se adopta la modalidad interconfesional, o incluso confesional. Los hay que optan por la modalidad confesional, pero que, en la práctica, adoptan la interconfesional u otras, o el cruzamiento de dos o más formas. Continuidad y discontinuidad son dos categorías constantes en la organización y práctica de la ER en Brasil en estos últimos treinta y cinco años.

El momento actual se caracteriza por el esfuerzo de encontrar elementos que ayuden a desatar el nudo epistemológico que se ha formado en la confluencia de dos vertientes, de las cuales proceden las tendencias anteriormente comentadas. Éstas, en un momento oscurecen la comprensión de la naturaleza de la materia –como área de conocimiento–; y, en otro, promueven una especie de juego de poder interno. La consecuencia de esto son dificultades que retardan los avances en la elucidación de las ideas, la búsqueda de consenso, la colaboración en las acciones e iniciativas que apuntan a una educación completa y de buena calidad.

En síntesis, el esfuerzo por desatar el nudo epistemológico puede llegar a justificar el propio nombre que la disciplina tiene y proyecta en la educación escolar: “enseñanza / religiosa” –o sea, enseñanza dirigida a lo “ser religioso”–, aunque se diga sin ninguna religión; enseñanza dirigida a “cuestiones religiosas”, para la lectura o comprensión del fenómeno religioso. En fin, de una enseñanza que tiende a ser transformada en saber escolar, es decir, en saberes orientados a los intereses y necesidades de los educandos y de la sociedad donde se encuentran insertos. La escuela, como institución de enseñanza, es un local donde los educandos aprenden a conocer –en un acto de interacción entre el pasado, el presente y el futuro, sin pérdida de la sensibilidad de lo que se fue, pero que aún está influyendo en el

presente— que el presente proyecta con densidad el futuro, si es sustanciosamente construido sin bloqueos, y que el futuro es una prueba de la búsqueda del translímite, de la sed de infinito, muy propia del ser humano, único a considerar desde la perspectiva del horizonte.

En Michel Foucault, los conceptos de continuidad y discontinuidad son fundamentales para la percepción de los aspectos presentes en todo el movimiento de la ER, al mismo tiempo que dichas categorías irán a desaguar en otras concepciones del ilustre filósofo, que permitirán mayor claridad de lo que está siendo constatado.

“El rechazo a pensar la Historia como procesos continuos hizo del término discontinuidad un referencial determinante para averiguar la concepción de Historia presente en su itinerario filosófico. En este sentido, formula una concepción de la Historia como procesos discontinuos e inéditos, que ocurren regidos por el acaso y con un tiempo de duración determinado. Si el conocimiento deriva del pensar, es preciso caracterizarlo por la teoría como representación. La representación de la Historia implica en pensar en rupturas y cortes, lo fuera y lo dentro, las doblas y las bisagras, en fin, lo continuo y lo discontinuo, siendo fundamental la noción de discontinuidad, para comprender que la Historia es constituida de procesos finitos. Cuando se rompe un proceso, otros no pensados y planeados entran en escena. No hay, en Foucault, como pensar procesos que se constituyen y que se desdoblan y se complementan. Un proceso histórico no se encierra en sí, pero por los acontecimientos y por la ruptura por ellos provocados; algo del orden de lo imprevisible se instala, el escenario se modifica y la Historia adquiere otro significado”²⁶.

La comprensión de las categorías “continuidad” y “discontinuidad” no está aislada de las concepciones del “saber” y el “poder”, que el mismo filósofo nos presenta como otras claves de lectura de la situación de la ER en el sistema

²⁶ Ibidem, p. 12-13.

educacional brasileño.

Si continuamos recorriendo a Foucault, podemos considerar que intentó entender, y hacernos entender, lo que acontece hoy en las prácticas discursivas que ordenan el saber sobre que modalidad de ER a implantar en las escuelas brasileñas. Es más, a qué relaciones de poder están sometidas estas modalidades. Son innumerables los escritos de Foucault sobre el “poder”, como ya ha sido constatado anteriormente. Su concepción del poder es innovadora, ya que le abren espacio a las más diversas interpretaciones. Pero aquí, propiamente, estamos preocupados por utilizar la herramienta de Foucault con la que se verifica la manera de conducir las cuestiones sobre la ER en Brasil. Foucault presentó una de sus definiciones de “poder” en un texto publicado en 1982²⁷.

“Es verdad que libros como Vigilar y Punir y la Voluntad de Saber, así como también entrevistas, artículos o cursos de este período no han reflexionado explícitamente sobre el Estado y sus aparatos, como han hecho con relación a la cuestión de los poderes más directamente vinculados a los objetos de sus investigaciones.[...] Lo que se pretendía era insurreccionarse contra la idea de que el Estado debería ser el órgano central y único de poder, o de que la innegable red de poderes de las sociedades modernas sería una extensión de los efectos del Estado, una simple prolongación o una simple difusión de su modo de acción, lo que sería destruir la especificidad de los poderes que el análisis pretendía focalizar. De ahí la necesidad de utilizar una demarcación inversa: partir de la especificidad de la cuestión planteada, que para la genealogía que él ha realizado es la de los mecanismos y técnicas infinitesimales de poder que están íntimamente relacionados con la producción de determinados saberes – sobre lo criminal, la sexualidad, la enfermedad, la locura, etc., y analizar

²⁷ Cf. “The Subject and Power” (“Le sujet et le pouvoir”; trad. F. Durand-Bogaert), in Dreyfus, H. Et Rabinow, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, *Dits et Écrits, IV*, p. 208 – 226. Citado por Santos, F. in *Foucault pensou com todos e contra todos*, IHU On-Line, São Leopoldo, 18/10/2004. Disponible en: www.uhu.unisinis.br Acceso el: 20 oct. 2004.

*como esos micro-poderes, que poseen tecnología e historia específicas, se relacionan con el nivel más general del poder constituido por el aparato del Estado*²⁸.

Durante el transcurso de la organización de la ER, incluyendo la reglamentación y definición de las modalidades de la disciplina, en vista de su implantación, de esta o de aquella forma, entra en liza la dialéctica del poder interno a determinar qué tipo de saber es conveniente o no. Realmente, no es la propia comunidad educativa, compuesta por los educadores, los educandos y las familias, la que tiene el poder sobre las definiciones de la modalidad de ER a ser adoptada en la escuela. El sistema de enseñanza y las entidades determinadas en Ley son los que tienen el poder delegado o atribuido para dicha función. En la práctica, la resistencia ocurre bajo diferentes formas de reacción, e incluso con el silencio o la adopción de prácticas pedagógicas muy diferentes de las que son presentadas por los que tienen el poder, principalmente por la Ley reglamentar, y que se apropian de él, excluyendo a los que tienen la función de transmitir el saber y a los que tienen el derecho de recibirlo de acuerdo con sus intereses y necesidades.

“Lo interesante del análisis de Foucault es justamente que los poderes no están localizados en ningún punto específico de la estructura social. Funcionan como una red de dispositivos o mecanismos a que nada o nadie escapa, a que no existe exterior posible, límites o fronteras. [...] Rigurosamente hablando el poder no existe; existen sí prácticas o relaciones de poder. Lo que quiere decir que el poder es algo que se ejerce, que se efectúa, que funciona. [...] No es un objeto o una cosa, sino una relación. Y ese carácter relacional del poder implica que las propias luchas contra su ejercicio no puedan ser hechas de fuera, de otro lugar, del exterior, pues nada está exento de poder. Cualquier lucha es siempre una resistencia dentro de la propia red de poder, tela que se arrastra por toda la

²⁸ MACHADO, Roberto. Introdução. In: *Microfísica do Poder*, p.13.

sociedad y a la que nadie puede escapar: él está siempre presente y se ejerce como una multiplicidad de relaciones de fuerza. Y como no hay poder sin resistencia, no existe propiamente el lugar de la resistencia, sino puntos móviles y transitorios que también se distribuyen por toda la estructura social. [...] Él se ejerce, se disputa. Y no es una relación unívoca, unilateral; en esa disputa o se gana o se pierde”²⁹.

Aquí estamos considerando, también, otros aspectos de la Entrevista de 1975, relacionados con las cuestiones que nos proponemos examinar en este capítulo primero.

Sin duda, la ER ha convivido, en todo el siglo XX y hasta el momento actual, con diferentes concepciones políticas y tendencias filosóficas divergentes. Hasta hace pocos años, dos corrientes antagónicas mantenían posiciones divergentes sobre si dicha disciplina debe ser pagada, o no, con las finanzas públicas. Hoy, las divergencias tienen el refuerzo de nuevas concepciones. Ahora, el problema es de naturaleza epistemológica, y de él resultan diferentes modalidades para la comprensión, configuración e implantación de la disciplina.

La “frecuencia facultativa”, en función de la libertad, incluye y excluye la disciplina al mismo tiempo. El paso entre Religión y Área de Conocimiento no ha anulado la fuerza de la expresión “facultativa”, que informa sobre su condición en el sistema escolar. En consecuencia, establece de esta forma el nudo epistemológico que le impide ser perfilada como área de conocimiento.

2. La ER en el imaginario de la Comunidad Mineira

En la construcción del imaginario colectivo de la sociedad brasileña sobre la

²⁹ Ídem, o.c. (*Introdução*), p.14 – 15.

ER, Minas Gerais es, inevitablemente, uno de los Estados de la Federación que, inicialmente, mayor influencia ha ejercido en dicha construcción. Su participación en la discusión sobre la inclusión o permanencia de la disciplina en el currículo escolar del sistema público, ha sido decisiva, principalmente en la primera mitad del siglo XX. Para constatar este hecho hay que rescatar datos históricos muy significativos, en los que los pensamientos y las acciones de los intelectuales de aquella época ocuparon un espacio de discusión, marcado por la más calorosa polémica. Desde el inicio de la implantación del régimen republicano, o sea, en el paso del siglo XIX al siglo XX, acentuadamente en las tres primeras décadas del último siglo –hasta, aproximadamente, los años 40– han sido de gran influencia las posiciones de juristas y de otros intelectuales de Minas Gerais, en los actos legislativos que han tenido, como motivación, la búsqueda de garantía de la ER en la segunda Carta Magna republicana. Es necesario recordar que en la primera Constitución del nuevo régimen, la cláusula *“será laica la enseñanza impartida en los establecimientos públicos”*³⁰ ha suscitado, por tanto, el más extenso debate nacional sobre la ER, principalmente en algunos de los Estados de la Federación, como ha sido el caso de Minas Gerais. Este hecho es la fuente de donde brotan las ideas que han producido el mayor acervo literario de naturaleza filosófica, jurídica, e incluso pastoral, sobre el referido asunto, en la primera mitad del siglo XX, en la que dicho Estado pasa a ser un terreno fértil para este debate, como será constatado a partir del próximo tópico.

A continuación, las discusiones se vuelven a recuperar, con nuevos aspectos de naturaleza epistemológica y pedagógica, solamente en los años 70, bajo las

³⁰ La tablilla 1, del vol. 2, trae el artículo nº 72, § 6º de la Constitución Federal de 1891, con la intención de mantener la neutralidad en materia de enseñanza en el sistema público, como forma de garantizar la “libertad religiosa” - principio que procede de otro principio fundamental en la implantación de un Estado Republicano: el de la “laicidad”.

concepciones introducidas en los debates educacionales por el Pe. Wolfgang Gruen, en Minas Gerais, como habremos de destacar y analizar en el presente estudio. Pero también, de un modo global, por las concepciones de otros mentores, que tratan directamente de la cuestión o que contribuyen a su comprensión con fundamentos esenciales para la comprensión del ser humano como portador de potencialidades que lo capacitan incluso en la dimensión religiosa. En el capítulo en curso, la discontinuidad constatada figura como signo de interrupción de lo que aparentaba ser inmóvil por muchos y muchos años.

En los últimos 35 años, destacan diversas iniciativas tomadas por entidades religiosas –como las del Regional Leste II de la CNBB– y por órganos gubernamentales con relieve en la Asamblea Legislativa, empezando por el período de los debates constituyentes de 1987 a 1988. La misma Asamblea renueva la discusión en 2003, con dos Audiencias Públicas de gran significado político, dedicadas a la reglamentación de la ER en Minas Gerais.

El movimiento en favor de la seguridad de la ER en las escuelas públicas del Brasil encontró entonces, en Minas Gerais, un terreno fértil para el lanzamiento de semillas que, al germinar, fueron cultivadas y transformadas en árboles fructíferos, de las que nuevas semillas, a su vez multiplicadas, llegaron a las más lejanas regiones del país. Esta trayectoria empieza con el Decreto del 30 de abril de 1931, del Presidente de la República, Getúlio Vargas, inspirado en la legislación vigente en Minas Gerais, cuyo contenido ha sido utilizado como sugerencia para la redacción del dispositivo sobre la materia del citado Decreto, considerado como primera Ley

Reglamentar de la ER en el régimen republicano³¹. Tal Decreto, tres años después, influyó en la redacción del artículo sobre la ER, incluido en Carta Magna de 1934, y, consecuentemente, en toda la legislación posterior. Aunque la intención de los interesados fue incluirla en el sistema de enseñanza, desde el origen de tales actos, como medio de reforzar la garantía pretendida, lo que ha sucedido de hecho, a lo largo de todo el siglo XX y hasta el XXI, es que la disciplina ha sido mantenida en el sistema escolar, pero sin la normalidad propia de las demás del conjunto curricular. Según el contenido de la propia Ley, hasta más allá de la mitad del siglo XX, continúa recibiendo un tratamiento como algo propio de la Iglesia Católica³², principal institución que reivindica, con una cierta insistencia, el citado acto³³, aunque ella misma se ha abstenido de la exclusividad o del privilegio para los católicos, desde el inicio de los debates, de manifestar su interés por la garantía del derecho a la ER de los ciudadanos de cualquier confesión religiosa³⁴. Entre los intelectuales de la Iglesia Católica, Dom Joaquim Silvério de Souza, Arzobispo de Diamantina y miembro de la

³¹ El referido Decreto, a garantizar la ER en el currículo escolar, puede ser considerado como el primer instrumento jurídico, elaborado oficialmente en período republicano. Su texto completo consta del Anexo nº B.2, alinea “b” del vol.2.

³² Verdaderamente, al tratarse de enseñanza de religión, el Estado no es la entidad autorizada a ejercer funciones propias de las entidades religiosas o confesionales. Pasaría por la amenaza de incurrir en actitudes paternal, como afirma Cifuentes: *“El Estado no puede tomar actitudes de paternidad religiosa de estilo regalista, acometiendo funciones eclesiásticas”*. Cf. Cifuentes, R.L. *Relações entre a Igreja e o Estado*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p.155.

³³ LIMA, Mario de. *A Escola Leiga e a Liberdade de consciência*. Belo Horizonte: Moderna, 1914, p. 20-21. “Trae la circular del episcopado la observación: Cumple, entonces, que de todos los puntos de Minas Gerais se susciten pedidos al Congreso del Estado en el sentido de poder los profesores enseñar la doctrina católica a los niños cuyos Padres no se oponer a esa enseñanza en la ocasión de matricularen sus hijos o pupilos. Además esta enseñanza sea dada dentro de la hora reglamentar al menos una vez por semana y durante una hora [...]”

³⁴ *Ibidem*, p. 9-10. “Pugnando contra la neutralidad escolar, fórmula engañosa y peligrosa, como habremos ocasión de probar, el episcopado no pretende un privilegio exclusivista para los católicos, pero insiste por la verdadera libertad de conciencia que es, no la abstención, por el desconocimiento de las creencias religiosas, como publican los corifeos de la escuela laica, lo que importa en un ateísmo malo simulado, en la expresión francamente agnóstica, pero, la consideración y el respeto a todos los credos, a todas las creencias, en la su justa y natural expansión”.

Academia Mineira de Letras, desempeña un importante papel en el Movimiento Nacional promovido en función de la reglamentación de la ER en Brasil, comenzando por su inclusión en la Ley Mayor. Actuó, para esta finalidad, al lado de otros dos incansables prelados, que se han dedicado a la misma causa: Dom João Becker, en Rio Grande do Sul y Dom Sebastião Leme, en Rio de Janeiro. La Oración Congratulatoria proferida por él referido Arzobispo, con ocasión de que el Presidente Antonio Carlos asume el gobierno de Minas Gerais, incluye la petición insistente, en nombre del Arzobispado Mineiro, de la inclusión de la ER en las escuelas. En la obra de Mario de Lima constan diversos pronunciamientos de dicho Arzobispo, entre los cuales citamos el siguiente:

“Proteger los derechos naturales de la familia a la educación y los sobrenaturales de la Religión, he aquí la función jurídica del Estado. Como la sociedad civil no destruye los derechos y los deberes de las familias, al Estado compete suplir su insuficiencia, favoreciendo, promoviendo la instrucción y la educación de la prole, respetados los derechos de la conciencia. Es función social del Estado, pues la escuela es institución necesaria a la educación nacional, al bien común de la sociedad. En esta materia, que es de vida o de muerte, los católicos, en todos los tiempos, en todas las naciones, jamás dejaron de vibrar sus armas cada vez que sentían amenazados los derechos de los padres, a la libertad de la conciencia”³⁵.

Tal hecho es repetido hoy por diversos sectores del Episcopado Brasileño, añadiendo determinados elementos que le han servido de complemento, como se constatará aún en otros tópicos del presente estudio. Se trata de nuevos aspectos que o bien acentúan la desintegración continuada de la ER del sistema público de enseñanza, o la remite a la condición de disciplina *sui generis* en el ambiente

³⁵ SOUZA, Dom Joaquim Silvério de. *Ao Leitor*. In: LIMA, Mario de. *“O Bom Combate”*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1929, p.13.

escolar.

Conviene recordar que el dispositivo constitucional sobre la ER, incluido por primera vez en una Carta Magna en 1934, se ha inspirado en la legislación de Minas Gerais, en vigor desde 1920³⁶, puesto que, en esta época, ya se incluía la ER en las escuelas públicas, después de muchas luchas, hasta llegar al que, en aquella ocasión, se consideraba como conquista. Estas luchas se transformaron en un gran movimiento, intensificado en los años 20 y 30, reuniendo pronunciamientos de la Iglesia, de congresos de educación, leyes estatales, publicaciones en periódicos de la época, publicaciones en el Periódico Oficial del Estado y otras actividades sociales y políticas.

2.1. La contribución de Mario de Lima a la ER

Es un gesto muy significativo presentar al ilustre profesor y jurista, Dr. Mario de Lima (1886 – 1936), como el intelectual de mayor interés e influencia en las cuestiones de la ER, en Minas Gerais a partir de los años 10 y, seguidamente, en los años 20 y hasta el inicio de los años 30, cuando ocurrió su fallecimiento, precoz e inesperado. En plena juventud invirtió todo su talento y competencia en las cuestiones de la educación, comunicación, políticas públicas y, especialmente, las relacionadas con la jurisprudencia, sobre la base de su formación académica, notable por su elevado nivel. Miembro de la Academia Mineira de Letras y Director del Periódico “Prensa Oficial de Minas Gerais”, llevó a cabo de las dos funciones las

³⁶ Legalmente, en la primera fase del régimen republicano, la ER ha sido introducida en las escuelas públicas de Minas Gerais, el 27 de septiembre de 1920, aunque de forma distinta de los demás componentes curriculares. Anticipa, al acto gubernamental del Presidente de la República que acontecerá, solamente, en 1931, con aspectos constantes del texto presentado por el Gobierno de Minas Gerais. Cf. Lima, Mario de. O. c., p. 280 -281.

más benéficas y productivas obras para la sociedad de su tiempo. Estas obras han constituido las raíces sobre las que se ha formado el pensamiento de la sociedad mineira y, consecuentemente, de la sociedad brasileña, de la primera mitad del siglo XX sobre la ER, en las escuelas del sistema público, con sus concepciones, conceptos, fundamentos, legislación y, en fin, el tejido epistemológico que ha ejercido hasta hoy una gran influencia en la modalidad confesional de la ER. Es hijo del ilustre mineiro Dr. Bernardino Augusto de Lima, a quien se refiere como persona muy influyente en su vida, como consta en la dedicatoria en una de sus más importantes y últimas publicaciones, “El Buen Combate”, de 1929:

“A la memoria inolvidable de mi padre, Bernardino Augusto de Lima, cuya vida ejemplar de católico integral fue siempre el mayor de los estímulos a mi creencia militante y cuyo recuerdo jamás ha dejado de iluminar mi espíritu, al escribir las páginas de este libro”³⁷.

Las obras de Mario de Lima sobre la ER y sus referencia al Movimiento que se desencadenó en torno a la problemática suscitada en medio de grandes luchas, en búsqueda de solución para una disciplina –excluida por fuerza de la interpretación de la Ley Mayor–, están redactadas bajo la óptica característica de los conflictos políticos, de connotación filosófica, que suscitaron la resistencia de la sociedad en el contexto cultural de la época. Esta sociedad, por un lado, ha pretendido preservar sus valores fundamentales de raíz, entre los cuales están los cristianos. Pero, por otro lado, ha intentado manifestar su rechazo a la sumisión a los principios filosóficos de la ideología francesa sobre el Estado Republicano. En este sentido, podemos considerar los escritos de Mario de Lima, como filósofo y jurista,

³⁷ LIMA, Mário de. *O Bom Combate*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1929, p. 5.

como verdaderas fuentes antropológicas y sociológicas, que van a sustentar las concepciones sobre la ER –intensificadas durante el primer período republicano– y que se mantienen como soporte para la construcción del imaginario brasileño sobre la ER, aún en proceso de consolidación. Mario de Lima no sólo es el más importante intelectual en dedicarse a la problemática de la ER, sino que también presenta y destaca a otros intelectuales de su tiempo, que se dedicaron a la misma causa. Reveló lo que ellos manifestaron como verdadero o falso sobre la ER en el sistema público de enseñanza y, asimismo, dio énfasis a los aspectos considerados como instrumentos de defensa de sus posiciones en la construcción del conjunto de concepciones que hoy intentamos llamar el “imaginario” de la sociedad brasileña sobre la ER.

En dicha construcción no se pueden perder de vista las herramientas y los conceptos de Michel Foucault, que desempeñan su función de hacer visible lo que está implícito, o sea, lo que está detrás de los hechos durante el desarrollo del proceso de la referida construcción: continuidad y discontinuidad, emergencia y procedencia, el orden del discurso, la confrontación y la lucha, la fuerza y el movimiento de la historia. En fin, todos ellos van a permitir el diagnóstico de los procesos actuales y a detectar aspectos del itinerario, que hoy aún es posible trazar empleando los métodos foucaultianos, ya comentados en tópicos anteriores. En el itinerario recorrido en los primeros 35 años del siglo XX y en el itinerario por medio del cual la ER continúa haciendo su andadura, en los últimos 35 años del mismo siglo, se encuentran aspectos semejantes y aspectos distintos. Entre tales aspectos podemos evidenciar los siguientes: a) Las prácticas discursivas sobre lo que es aceptable como elementos constitutivos de la ER para los intelectuales portadores del saber y que mantienen el poder sobre la disciplina; b) las continuidades en la

forma de tratar la disciplina como elemento eclesial, involucrada en el sistema público de enseñanza; c) las emergencias en encontrar las salidas para los problemas, casi siempre por medio de pronunciamientos o circulares de los Obispos mineiros, en los primeros tiempos, y medidas semejantes, actualmente tomadas por los Obispos en la CNBB o en los respectivos Regionales de esta Institución, y hasta incluso individualmente, o agrupados alrededor de cuestiones emergentes; d) la procedencia, implícita en el texto de la Carta Magna, de la enseñanza laica, alimentada por el principio de libertad religiosa, interpretado éste por dos ópticas distintas: la de connotación francesa o la de cuño norte-americano; e) las diferentes posiciones manifestadas en los discursos de los defensores y de los contrarios a la garantía de la ER en las escuelas públicas; y f) la confrontación política y las formas de resistencia, transformadas en lucha a través de sucesivos eventos llevados a cabo, entre los cuales están los Congresos Católicos en los primeros 35 años del régimen republicano –en función de lo que han denominado “formas de conquista de los bienes públicos”– y los eventos nacionales promovidos en los últimos 35 años por la CNBB, por el FONAPER, por Instituciones de Enseñanza Superior, por la AEC y otros órganos de interés, activos esporádicamente. Éstos son los aspectos principales, ya que se trata de la voz de los intelectuales, portadores del saber sobre la materia y que, consecuentemente, mantienen el poder, puesto que son ellos los que tienen la fuerza del discurso en una época y en otra, o sea, en el pasado y en el presente. Para tal constatación, la lectura y el análisis de las obras de Mario de Lima³⁸ y de sus contemporáneos son fundamentales. La profundización en su

³⁸ Ibidem. Matéria de Capa. Obras del Autor: *A Mocidade e a Religião*, conferência (1911); *O Mito Solar nos Evangelhos*, ensaio de crítica histórica (1914); *A Escola Leiga e a Liberdade de Consciência*, estudo-filosófico-jurídico-social (1914); *Elogio do Marquez de Sapucahy* (1915); *D.*

estudio es muy útil para conseguir un esclarecimiento mayor sobre la Educación Religiosa en MG y en Brasil. Pero ante el gran volumen de documentos que se ha producido, es conveniente explorarlos en otra investigación, muy necesaria y oportuna, al mismo tiempo que constituyen un gran acervo para la reflexión por sus innumerables contribuciones de orden histórico, filosófico, político y literario. Aquí hay que rescatar, simplemente, algunos de los aspectos que nos ayuden a comprender la naturaleza de los discursos y su influencia en la construcción de un imaginario colectivo, que persiste en los tiempos actuales, aunque se constata un gran esfuerzo por parte de algunos “nuevos intelectuales”, aisladamente, o por integrantes de instituciones, interesadas en cambiar las referencias epistemológicas, ante la realidad del pluralismo religioso característico de los nuevos tiempos.

Entre las obras más importantes sobre la ER, señaladas en la cita de pie de página, hay que destacar su última publicación, *El Buen Combate*, porque se refiere a un conjunto de informaciones muy oportunas y a hechos de gran repercusión para la comprensión del contexto en el que se procesaron la discusión, las tramas y la divulgación de las ideas, para la inclusión de la ER en las escuelas públicas en Minas Gerais, incluso antes de la decisión tomada en el ámbito nacional, para la seguridad de la disciplina en la Ley Federal, ya en fase de implantación e implementación del régimen republicano. El propio autor presenta también, con su habitual humildad, su importante y rica obra:

Bosco e a Obra Salesiana, discurso (1920); *Esboço da história literária de Minas* (1920); *Dante e a Divina Comédia*, conferência (1921); *Coletânea de autores mineiros*, 1^a volume de prosadores: história e oratória (1922); *Coletânea de autores mineiros*, 1^a volume de poetas (1922); *Necessidade da Ação Social Católica*, discurso (1922); *A Igreja, o Poder Civil e o Direito de Revolta*, (1924); *A Cruz e a Bandeira*, discurso (1925); *Pela recristianização do Brasil*, conferência (1925); *O Catecismo e a formação do brasileiro*, conferência (1927); *Ensino Religioso nas Escolas*, resposta dada, em nome do Presidente Antônio Carlos, aos crentes evangélicos (1928); *O Bom Combate*, subsídios para a história de 20 anos de ação católica em Minas (1929).

“Este libro no fue escrito con pretensiones literarias. Es un simple depósito de hechos, que constituyen subsidios para la historia de 20 años de acción social católica en Minas. Aproveché la oportunidad del acto del Presidente Antonio Carlos, relativo a la enseñanza religiosa en las escuelas, para recordar las principales etapas, de una campaña gloriosa, cuyos ecos ya se hallaban casi extintos en la conciencia de las más nuevas generaciones católicas del Estado. Al esbozar el plano de la obra, era mi intento resumir en pocas páginas las frases más características de esa lucha porfiada, para cuyo histórico escasos me eran a principio los documentos. Gracias a la bondad, a la que soy muy grato, de mis apreciados amigos, D. Joaquim Silverio de Souza, arzobispo de Diamantina, padre Henrique Brandão, Dr. Joaquim Furtado de Menezes, Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto, Dr. José Augusto Campos do Amaral, Monseñor Xavier Rolin, Dr. Olyntho Orsini de Castro y João Francisco de Jesus, me fue posible ampliar el plano primitivo, tal fue la copia de documentos e informaciones con que me auxiliaron atendiendo a mi solicitud en ese sentido”³⁹.

El prefacio de la obra citada lo redactó Dom Joaquim Silvério de Souza. Son suyas las palabras que forman parte de la presentación de dicha publicación:

“Es el prefacio una puerta por la cual se franquea la entrada a los lectores de un escrito. Aceptando de buen grado la hora, con que me distinguió el estimado autor de O Bom Combate, de hacerle el prefacio al precioso trabajo, para la historia de la acción católica en Minas, para la literatura y para la jurisprudencia contribución de alto valor, abro la puerta por medio de sintéticas consideraciones sobre el derecho de los padres a la educación de la prole y de un resumen histórico sobre las pugnas ocurridas en algunos países⁴⁰ en defensa de la misma. El autor, ya consagrado por Pedro Lessa como escritor de talento, brillo y erudición, además de escribir la historia de la lucha de 20 años en Minas en favor de la enseñanza religiosa en las escuelas, versa el mismo asunto sobre otro aspecto: el

³⁹ Ibídem: p. 27-28

⁴⁰ Ibídem, p. 13 – 25. En dicho prefacio, Dom Joaquim presenta un histórico sobre la organización y concepción de ER religiosa en los siguientes países: Francia, Alemania, Bélgica, Inglaterra, Italia, Holanda, América del Norte. Al final hace una consideración sobre el estado de la cuestión en Brasil.

derecho de los católicos ante la Constitución que nos rige. Dicho esto como preámbulo al prefacio, dígnese el lector en continuar su tarea”⁴¹.

Los 20 años de lucha a favor de la ER, referidos en la cita anterior, tuvieron su coronación con la inclusión oficial por el Gobierno del Estado de Minas Gerais, representado por su autoridad máxima, a quien el propio Mario de Lima dedica también su trabajo, resultado, como menciona Dom Joaquim en el prefacio, de una refinada indagación académica. Son suyas las palabras dirigidas al Jefe del Estado:

“Al PRESIDENTE ANTONIO CARLOS, que, atendiendo a los reiterados llamamientos de los católicos y yendo al encuentro de los sentimientos y aspiraciones del pueblo mineiro, resolvió permitir, dentro del horario escolar, la enseñanza del catecismo, en los establecimientos públicos de instrucción primaria del Estado...”⁴².

El cuerpo de la referida publicación presenta los motivos de por qué el autor dedicó la obra al jefe del Estado de Minas Gerais, considerado como miembro del grupo de los defensores de la causa de la ER y ejemplar autoridad gubernamental para los otros Estados de la Federación, digno de ser imitado en la misma actitud, según la óptica de los católicos de aquella época.

“El acto del Presidente Antonio Carlos, permitiendo la enseñanza facultativa del Catecismo en las escuelas públicas, representa, sin duda, una gran victoria de la causa católica, en Minas, pero, principalmente, significa el triunfo completo de la buena doctrina republicana, relativa a la verdadera comprensión de la enseñanza laica, frente al principio de la libertad de conciencia asegurado por la Constitución del 24 de febrero. Coronamiento magnífico de veinte años de lucha indefensa de los católicos mineiros, en la prensa y en la tribuna; conquista memorable en una contienda que constituye la tesis predilecta de varios Congresos Católicos;

⁴¹ SOUZA, Dom Joaquim Silvério de. *Ao Leitor*. In “O Bom Combate”, p. 9.

⁴² LIMA, Mario de. O.c., p. 7.

[...] Fue la reforma de la instrucción de 1906 (Gobierno João Pinheiro), la que vino a suprimir el ambiente cristiano en que vivían las propias escuelas oficiales del Estado.[...] Hasta la reforma de la enseñanza primaria, de 1906, ningún gobierno republicano del Estado de Minas había prohibido la enseñanza religiosa en las escuelas públicas⁴³.

Una síntesis de los principales aspectos del libro *O bom Combate* busca retratar la realidad en la que estuvo involucrada la ER, en la época de la mayor discusión desencadenada sobre las cuestiones relacionadas con dicha disciplina. Tal realidad tiene sus raíces en la implantación del régimen republicano y, a la vez, continuidad hasta el momento presente. Y, recientemente, con nuevas telas de fondo, por ejemplo: a) La participación de la Iglesia o entidades afines en los debates constituyentes; b) la confesionalidad como rasgo característico de la ER, que aún persiste en algunas regiones del país; c) la laicidad como principio esencial de la fuente de donde nacen las ideas favorables o contrarias a la ER, dentro o fuera del horario escolar; d) inspiración en modelos americanos de educación, incluyendo otras cuestiones jurídicas y filosóficas; e) congresos católicos que tratan de la ER; y f) posteriores estudios y posibilidades de publicaciones de la obra de Mario de Lima. Analicemos a continuación los diversos “momentos” del contenido de esta importante obra.

a) Primer momento del estudio de la obra *El Buen Combate*

En plena discusión sobre la votación de la primera Constitución del Estado de Minas Gerais, en el régimen republicano, Mario de Lima registra la preocupación de los constituyentes por redactar el texto sin connotación laica⁴⁴, fruto de varias

⁴³ *Ibidem*, p. 29-31.

⁴⁴ La palabra “laica” en los debates del inicio del régimen republicano ha sido interpretada como sinónimo de “laicismo”, es decir, sin la posibilidad de la presencia cristiana o de los valores

enmiendas que se plasmaron en textos razonables por los defensores de los valores cristianos. Entre muchos de ellos, presentamos algunos:

“[...] La Constitución política del Estado de Minas Gerais, promulgada “en nombre de Dios todopoderoso”, no consagra la enseñanza laica. [...] Por el voto de la Constituyente Mineira, quedó, por tanto, definitivamente redactado el § 6º del artículo 3º de la Constitución política del Estado de Minas Gerais, en los términos a continuación: “La enseñanza primaria será gratuita y la particular ejercida libremente”. [...] Respetando las tradiciones religiosas del pueblo mineiro, no quisieron nuestros constituyentes consagrar la enseñanza laica entre nosotros. Convencidos de que la enseñanza primaria es asunto de peculiar interés del Estado y de que “la competencia de la enseñanza primaria escapa de la Constitución Federal”, como afirmó, en la sesión de la Constituyente Mineira, del 11 de mayo de 1981, con el asentimiento de todos sus colegas, el diputado Bernardino de Lima, no quisieron dar el carácter laical a la enseñanza primaria en Minas Gerais”⁴⁵.

Prosigue el mismo autor con la cita de la posición de otro influyente intelectual de la época, que va a componer el grupo de los defensores de la misma causa:

“Es irreversible la argumentación de Xavier Rolim, cuando demostró el formal repudio, manifestado por la Constituyente Mineira, al laicismo de la enseñanza, consagrado por la Constitución Federal, para los establecimientos públicos de la Unión”⁴⁶.

Por lo demás, refuerza su admiración por el desempeño del ilustre sacerdote y político, de gran influencia, en aquella época, en las cuestiones sociales y

propugnados por el Cristianismo. Para algunos el significado llegaba a ser lo mismo que ateo, sin la referencia a Dios. Hoy, el vocablo “laico” recibe otra interpretación. El Estado es una institución laica, es decir, no es una institución religiosa.

⁴⁵ LIMA, Mario de. O. c., p. 32 – 35.

⁴⁶ ROLIM, Cônego Francisco Xavier de Almeida. *A escola leiga no Brasil. Qual o seu caráter constitucional*. Conferencia proferida en el 3º Congreso Católico Mineiro, 1914. Diamantina: Typografia Estrella Polar, 1915, p.19-25. Cf. In: LIMA, Mario de Lima, o.c., p. 35.

religiosas de interés para los cristianos, con el este enunciado:

“La verdad es que la preocupación del laicismo escolar no se había dado, antes de 1906, en ningún gobierno de Minas. Como bien demostró el ilustre senador estadual, Monseñor Xavier Rolim, el Congreso Constituyente Mineiro insistió en no implantar en el Estado la escuela laica. En su brillante parecer, del 12 de agosto de 1913, sobre el proyecto nº 135, que atendía a la representación dirigida al Congreso Mineiro, en fecha de 15 de julio de 1912, por el Centro Estadual de la Unión Popular, y en notable conferencia a la que aún tendremos oportunidad de aludir, desarrolló el entonces diputado Xavier Rolim su argumentación que abajo resumiremos. La Constitución política del Estado de Minas, promulgada “en nombre de Dios todopoderoso”, no consagra la enseñanza laica”⁴⁷.

b) Segundo momento del estudio de la obra El Buen Combate

Las reformas de la enseñanza que sucedieron a la Constitución del Estado de Minas Gerais no estuvieron exentas de las intervenciones de los que condujeron el proceso de la inclusión o de la exclusión de la ER de las escuelas, bajo la interpretación del principio republicano de la laicidad. Entre ellas, la reforma “Carvalho Britto” presenta las eventuales divergencias sobre las cuestiones que circundaron a la ER. Un tipo de pensamiento es lo que manifiesta la tendencia de la exclusión:

“El programa de 1926 –escribía el 16 de diciembre de 1926, el Dr. Carvalho de Britto, uno de los organizadores y el principal ejecutor de esa reforma–, a pesar de afirmar la necesidad de tener el hombre una religión, se dejó prender en las telas del prejuicio doctrinario, según el cual al estado laico no le es permitido la enseñanza religiosa en las escuelas”. [...] En carta dirigida, en 1910, a Furtado de Menezes [...] ya aludía, Carvalho de Britto, a su conferencia con D. João Nery: “La necesidad de la difusión de la enseñanza religiosa, como factor social indispensable, fue objeto de mi

⁴⁷ Ídem. O.c., p. 31-32.

importante conferencia con el Obispo de Pouso Alegre, el ilustre D. João Nery, con quien combiné los contenidos de una circular, admitiendo la enseñanza religiosa en las escuelas, fuera de las horas de las clases, mediante acuerdo entre el profesor y los padres de familia.” La circular de D. João Nery, a que se refería Carvalho Britto, fue publicada en periódicos de la época y declaraba “no haber sido intención del Secretario del Interior (Dr. Carvalho Britto) prohibir la ER, sino mantener la neutralidad de los profesores en materia religiosa durante las clases”⁴⁸.

En medio de las más diversas posiciones de los intelectuales o responsables de los actos gubernamentales para la reglamentación de la ER, en los comienzos del régimen republicano, es posible percibir que la fuerza del discurso mantiene la continuidad de concepciones de connotación laica como sinónimo de “laicismo”. Por otro lado, la resistencia se verifica por las actitudes tomadas por otros intelectuales, que asumen la posición de la defensa o de la clarividencia de lo que se juzga como beneficioso para el pueblo en su condición cultural, aunque no haya comprobación de que este mismo pueblo ha sido consultado en los momentos decisivos.

“Fue el “prejuicio doctrinario”, a que se refiere Carvalho Brito; el prejuicio positivista, con el que ascendió al gobierno el gran João Pinheiro, el responsable por esa grave solución de continuidad en la educación cristiana de la infancia mineira. Tres años antes, en 1903, en el famoso discurso de Friburgo, cuyas ideas presentaba como constituyendo su “testamento político”, Ruy Barbosa había demolido, pieza por pieza, con su maza de gigante, aquel prejuicio doctrinario, demostrando, de modo irrefutable y con la singular autoridad de principal factor de nuestra Constitución, que el régimen de la separación de la Iglesia y del Estado, en el Brasil, se había inspirado en el modelo americano y no en el modelo francés. Había afirmado, entonces, Ruy Barbosa que “si la República vino a organizar el Brasil, y no a aplastarlo, la fórmula de la libertad constitucional, en la República, necesariamente ha de ser una fórmula cristiana. Como a los americanos, pues, nos asiste a nosotros el derecho de considerar el

⁴⁸ *Ibidem*: p. 37; 44

*principio cristiano como elemento esencial y fundamental del derecho brasileño*⁴⁹.

En la práctica, la continuidad se mantiene en sentido opuesto, cuando, en una publicación en el periódico oficial de la Arquidiócesis de Diamantina, el Arzobispo declara la existencia de otra realidad, porque en la región centro-norte de Minas Gerais la realidad cultural es distinta de las otras del mismo Estado.

“En el número 20 del mismo mes y año, el periódico de D. Joaquim Silverio publicaba un artículo con el título “Minas y el Sr. Dr. João Pinheiro”, del cual transcribimos los siguientes trechos: “Nunca hubo en Minas cuestión religiosa. En este sentido pasaron calmos los tiempos coloniales, el periodo monárquico y el de la República hasta el presente. Tampoco impidió la gran catolicidad mineira, de andar siempre Minas en la vanguardia de las gloriosas pugnas por la libertad, desde los remotos tiempos de la Inconfidencia. Por otra parte, firmes en nuestra fe, hemos convivido amistosamente con todos los que nos visitan o se establecen en Minas, sea cual sea su credo religioso, siempre que respeten debidamente las creencias de la casi totalidad de los mineiros. Ejemplo hasta hoy es la dulce armonía con que vivimos, en Diamantina tan católica, con los norteamericanos protestantes aquí residentes para exploración de terrenos diamantinos y auríferos. Así Minas, cuya cuna se meció en los amorosos brazos de la Iglesia, incluso después que de ésta se separó el Estado, en la República... sin embargo se ha mantenido en dulce paz prosperando largamente, sin división, sin odios ni luchas, a la sombra de las dos autoridades a las que Minas tanto sabe respetar y amar - la civil y la religiosa - que, prestigiándose recíprocamente, entendían paralelas y acordes, aunque independientes, en la acción común del engrandecimiento mineiro. ¿Qué ventajas puede, pues encontrar el Sr. Dr. João Pinheiro en la división y consecuente turbación que fomenta su gobierno, con la persecución más o menos disimulada, hecha al espíritu católico del Estado? ¿Observancia de la Constitución? - Sin embargo otros Presidentes, que precedieron a su Excmo., en la suprema magistratura del Estado, supieron conciliar con la constitución estadual la voluntad soberana del pueblo que es

⁴⁹ *Ibidem*, p. 40-41.

*y quiere ser católico, y esto responderá mil veces, si mil veces es con lisura consultado*⁵⁰.

c) Tercer momento: Juicio crítico

Otro hecho muy curioso es la reglamentación de la ER a causa de las discusiones y acciones para la inclusión de dicha disciplina dentro del horario normal de las clases. Eso acontece desde el inicio del régimen republicano⁵¹ y se ha repetido hoy, no sólo en medio de la habitual controversia, sino hasta la consolidación en normas del Consejo Nacional de Educación⁵². Minas Gerais continúa manteniendo la misma posición de los años 20, por considerarla una cuestión de derecho del ciudadano y de deber del Estado. La inclusión reciente de la ER por la Ley del Gobierno del Estado⁵³, dentro de los horarios normales de las escuelas estatales, es un acto para dar continuidad al pensamiento no sólo de los intelectuales llamados a opinar sobre el referido asunto, sino también de los profesores que reivindicaron tal derecho. En este sentido se da una diferencia, ya que la voz del profesor es oída hoy por la Asamblea Legislativa como una prueba de que esa misma voz empezó a tener la fuerza de discurso –lo cual no acontecía

⁵⁰ Ibidem, p. 51- 52.

⁵¹ “La última reforma de enseñanza (Decreto nº 7.970-A, del 15 de octubre de 1927), ya en el gobierno Antonio Carlos, establece en el art. 580: “En los edificios de las escuelas públicas o particulares subvencionadas, podrá ser impartida, fuera de las horas de los trabajos escolares, por el ministro del culto, que a esto se proponga, la enseñanza de la religión católica. Párrafo único. Esa enseñanza será facultativa, sin cuño oficial, y no será impartida a los alumnos cuyos padres o responsables se opongan a él. Se trata del mismo texto de las reformas anteriores, con dos alteraciones. La más importante es la referencia a la religión católica, suprimiendo la expresión “de la mayoría de los habitantes de la localidad”, como estaba en vigor antes. Cf. LIMA, Mario. O.c., p. 283-284.

⁵² El Parecer CEB/CNE nº 12, del 08 de octubre de 1997, trae los motivos del porqué la ER deberá ser mantenida fuera de las 800 horas anuales previstas para el cumplimiento de la carga horaria de la enseñanza fundamental. Cf. Anexo nº J.6, in vol.2: el texto completo de esta norma.

⁵³ La Ley nº 15.434, del 15 de enero de 2005, del Gobernador de Minas Gerais incluye, a través del art. 4º, la ER dentro de las 800 horas anuales previstas para la enseñanza fundamental, a la vez que los Estados han insistido en mantener su autonomía en la cuestión. Cf el texto de la referida Ley, Anexo nº G.4, “d”, in vol. 2.

antes– de tener en consideración las concepciones de las prácticas discursivas, en medio de la fuerza del discurso de los intelectuales, de los que hablan en nombre del Estado y de otras instituciones, según el pensamiento de Michel Foucault. A propósito de esto, Araujo refuerza:

“El tema central en Foucault, más interesante y productivo, no son las relaciones entre saber y poder y sí, el tema del sujeto constituido por las prácticas que posibilitan pensarlo: prácticas científico-disciplinares que lo objetivan y prácticas de subjetivismo que permiten al sujeto conocerse. Somos individuos de una sociedad disciplinaria, correctiva, que establece normas. Si hay normas jurídicas, leyes, gobierno, instituciones, libertad civil, hay también el otro lado, el lado sombrío, pues, no hay ley sin norma, no hay instituciones sin reglas, ni libertad sin sujeción”⁵⁴.

Los profesores, hasta aquí, presentaban sus reivindicaciones, casi siempre a través de los intelectuales que hablaban en nombre de ellos.

La continuidad de la insistencia en mantener la ER dentro del horario escolar es costumbre que permanece en Minas Gerais, desde hace cerca de un siglo. La reglamentación actual de la CEB/CNE continúa manteniendo la disciplina fuera de las 800 horas previstas para las clases de enseñanza fundamental. Esto también es lo que ha persistido durante aproximadamente un siglo, según el Parecer CEB, nº 12 del 8 de octubre de 1997, comparado con las discusiones del inicio del siglo XX y, oficialmente, en el art. 8º del Decreto nº 19.941 del 30 de abril de 1931⁵⁵.

“En la práctica, sin embargo, se había vuelto casi platónica la concesión de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias, fuera de las horas de los trabajos escolares. Se realizaba, de esta forma, la previsión del Episcopado Mineiro cuando, en la circular de 1914, acentuaba que sería

⁵⁴ ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a Crítica do Sujeito*. Curitiba: UFPR, 2001, p. 8.

⁵⁵ Cf. Anexo nº B.2 “b”, in vol 2, el texto completo del Parecer CEB nº 12/97.

una ilusión la enseñanza del catecismo después del tiempo escolar, “porque los niños y profesores cansados no habrían de sujetarse a este trabajo”⁵⁶.

d) Cuarto momento: Congresos Católicos en la obra *El Buen Combate*

Entre los episodios de gran significado para la consolidación de los ideales hacia la superación de la problemática de la ER, muy característica de los primeros tiempos del régimen republicano, están los Congresos Católicos, de ámbito Nacional y Estatal, realizados en Minas Gerais, en las tres primeras décadas del siglo XX.

No hay duda de la significativa importancia de los Congresos de Educación y de otros, que han dedicado totalmente, o parte de su tiempo, a las cuestiones pertinentes a la Educación Religiosa en Minas Gerais y en el Brasil. Han contribuido a atenuar la problemática de la ER a través de charlas, conferencias, intervenciones de personas, o de grupos representantes de sus respectivos gremios, y de otras actividades propias de las asambleas en ellos realizadas. El mismo Mario de Lima hace alusión a tales Congresos y destaca su importancia.

En 1908 se realizaron los retiros en el Seminario de Diamantina y en la Academia de Comercio de Juiz de Fora. En la asamblea general con la que terminó este último, se presentó y se aprobó unánimemente una resolución en el sentido de una convocatoria, para los cinco días primeros de enero de 1910, del primer Congreso de las asociaciones católicas de la Archidiócesis de Mariana – circunscripción eclesiástica que reunía a la mayor parte de las Diócesis localizadas en Minas Gerais y también una de las más antiguas del Brasil. Conviene recordar que, en esta época, Minas Gerais contaba ya con la Archidiócesis de Diamantina, correspondiente a otra región del Estado, pero muy presente en la promoción de los

⁵⁶ LIMA, Mario de. O.c., p. 285.

referidos Congresos Católicos, principalmente por medio de la actuación del Arzobispo Dom Joaquim Silverio de Souza y de los Obispos sufragáneos de aquella región.

“[...] El Primer Congreso Católico Mineiro se reunió, en Juiz de Fora, de 1 a 6 de enero de 1910, realizándose todas sus sesiones en la Academia del Comercio – institución de enseñanza secundaria dirigida por la Congregación del Verbo Divino. [...] La enseñanza religiosa fue asunto que ocupó parte de las actividades, a través de la tesis “La Educación y la Instrucción Católica”, presentada por Dr. Claudio Alaôr Bernhauss de Lima y el farmacéutico Afonso Ulrik, [...] Raul Penido, abogado en Juiz de Fora, en la función de relator de la 2ª comisión del Congreso. [...] La cuestión de la enseñanza religiosa es la más urgente que se ofrece al estudio y a la meditación de los espíritus previdentes y patriotas, y de su resolución depende la resolución de los más importantes problemas sociales que agitan el mundo”. Después de referirse a la práctica indebida de la enseñanza neutra y de los peligros de la escuela laica, alude, francamente, el Dr. Cláudio Bernhauss a los actos oficiales anticristianos, recién practicados en el Estado”⁵⁷.

El segundo Congreso Católico Mineiro se celebró en Belo Horizonte, del 1 al 5 de septiembre de 1911. Contó con la representación de todas las Diócesis de Minas Gerais. Así lo evoca Mario de Lima:

“La más importante cuestión en él debatida fue, sin embargo, la de la enseñanza religiosa en la escuela primaria. Ya en el Congreso de Juiz de Fora había despertado esta tesis el mayor interés, por constituirse, sin duda, la preocupación mayor de los católicos mineiros, desde la reforma de enseñanza en 1906”⁵⁸.

En medio a las muchas resoluciones sobre la enseñanza, aprobadas en dicho

⁵⁷ LIMA, Mario de. O.c., p. 77; 80 – 81.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 121.

Congreso, la ER obtuvo su espacio, precedido de una sólida justificación ante las amenazas de la reforma de enseñanza, ya en fase de aplicación. Entre otras justificativas y consecuentes resoluciones, el autor de *El Buen Combate* destacaba lo siguiente:

*“Considerando que la enseñanza es costeadada, sólo en las escuelas oficiales, por el dinero público, cuando es cierto que este dinero es suministrado por la inmensa mayoría de mineiros católicos; [...] el Segundo Congreso Mineiro resuelve: [...]”*⁵⁹.

A continuación se presentan las deliberaciones, por medio de quince tópicos, sobre la manera de conducir la ER en las escuelas como derecho del ciudadano y deber del Estado, el cual, para cumplir su tarea, tiene que administrar los bienes públicos, porque son de propiedad de la sociedad, de la que él recibe los plenos poderes y los recursos para la sustentación de los mismos bienes.

En el mismo Congreso se presenta la propuesta de los Doctores Lucio José dos Santos, delegado del Centro Católico en la Archidiócesis de Mariana, y Affonso Henrique de F. Santos, dirigida a los poderes ejecutivo y legislativo del Estado, en el sentido de obtener una reforma en la enseñanza, acompañada de la justificación, la cual incluye:

“[...] Con el sistema indicado se resuelve el problema de la libertad espiritual, en un país en que el Estado no reconoce oficialmente ninguna confesión. Se evitará de modo completo un conflicto entre la Religión y el Estado, como el que actualmente deprime Francia y entristece a los amigos de ese gran pueblo que otrora, en los tiempos de su fe viva y militante, fue

⁵⁹ El Segundo Congreso Mineiro presenta 15 tópicos que incluyen la sugerencia de una norma completa para la organización e implantación de la ER en las escuelas públicas de Minas Gerais. Véase in: LIMA, Mario de. O.c. p.123 - 126. Véase, también, que solamente en el año siguiente la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de los Diputados examinó el pedido de los católicos dirigido por el Centro de la Unión Popular: o. c., p.155s.

soberbiamente progresista y patriota. Se quedará el campo abierto a todas las actividades y convicciones, en el terreno pacífico de las ideas. [...] Impedidos de asistir a las últimas sesiones del 2º Congreso Católico Mineiro, no pudieron los Drs. Lucio y Afonso sostener y defender, ante el mismo Congreso, su tesis, cuya idea principal, fue adoptada por el sustitutivo añadido por el Dr. Furtado de Menezes (15ª resolución aprobada) y aprovechada en el proyecto Xavier Rolim, presentado, en 1913, al Congreso Mineiro⁶⁰.

En toda la obra hemos intentado destacar, hasta aquí, aspectos que han llamado la atención por la insistencia del tratamiento dado a una disciplina escolar como elemento propio de la Iglesia y, en casi todos los casos, pasando por la concepción católica. Esta insistencia se ha acentuado en todas las ocasiones en que se comprueban las acciones en pro de la causa de la seguridad de la ER. Obsérvese que el redactor de los hechos continúa demostrando lo que acabamos de decir. Así se presentan las palabras de Dom Joaquim Silvério de Souza:

“Señores, no reconocemos como error derechos que sólo la verdad tiene. Otra es la enseñanza de la Iglesia, y este es el principio fundamental de nosotros. Condenamos la enseñanza sin Dios, pues es enseñanza sin moral. Pero en las circunstancias en que nos encontramos, ante la Constitución del país, que proclama la libertad igual de todas las creencias, protestamos contra la violación de su propio principio y reivindicamos nuestra cuota parte en la libertad reconocida y prometida a todos⁶¹”.

El Obispo de Pouso Alegre, Dom Octavio Chagas de Miranda, completa la posición de Dom Joaquim, en la que ambos reflejan el pensamiento del Episcopado Mineiro, impregnado por la concepción católica de ER, aunque, en un momento u otro, demostraron el reconocimiento del derecho de las demás confesiones a la

⁶⁰ *Ibidem*, p. 128 –129.

⁶¹ *Ibidem*, p. 130.

libertad de conciencia, más allá del derecho a la ER en igualdad de condiciones.

“Ante esa situación, no siéndonos posible conseguir de inmediato que la República corrija ese error inicial, sea al menos nuestra inspiración aquello que los propios elementos más representativos de la República reconocen ser de completa justicia y en nada contrario a la libertad de conciencia: la enseñanza facultativa de la religión católica a los alumnos católicos”⁶².

A continuación, otros Congresos se intercalaron entre los de iniciativa católica, como el 2º Congreso Brasileño de Instrucción Primaria y Secundaria, celebrado también en Belo Horizonte, del 28 de septiembre al 4 de octubre de 1912, cuya comisión organizadora estaba compuesta por ilustres intelectuales de la educación, como los Sres. Drs. Delfim Moreira, Cypriano de Carvalho, Nelson de Sena, Rodolpho Jacob, Leon Renault, Estevão Pinto y el Profesor Luiz Pessanha. El Profesor Everardo Bakeuser representó al gobierno federal, acompañado por los representantes de los gobiernos estatales. El referido Congreso se prestigió incluso con la presencia del Director de la Unión Popular, Dr. José Augusto Campos do Amaral, del Dr. Bernardino Augusto de Lima y del Dr. Mario de Lima, quienes presentaron al Congreso una tesis sobre la necesidad de la ER en la escuela⁶³.

El tercer Congreso Católico Mineiro se celebró también en Belo Horizonte, del 8 al 13 de septiembre de 1914, agregando 408 asociaciones religiosas y 6.620 congresistas, y estuvo promovido por el Centro de la Unión Popular, bajo la dirección del Dr. José Augusto Campos do Amaral. Además, estuvo marcado con la presencia de los ilustres prelados Dom Silverio Gomes Pimenta, Arzobispo de Mariana, Dom

⁶² Ibidem, p. 131.

⁶³ LIMA, Mario de. O.c., p. 139 - 140

Joaquim Silvério de Souza, Arzobispo de Diamantina, D. Assis, Obispo de Pouso Alegre, y D. Lúcio, Obispo de Botucatu.

Lo mismo que en los Congresos anteriores, la ER ocupó lugar destacado, conforme consta en lo que se relata a continuación:

“Por la noche, se efectuó la sesión solemne, ocupando la tribuna el Dr. Campos do Amaral, que discursó sobre la cuestión de la enseñanza religiosa. Obedeciendo al mismo horario, prosiguieron, al día siguiente, los trabajos del Congreso, habiendo hablado, en la sesión de la noche [...], el académico José Maria Burnier Pessoa de Mello, el padre Francisco Osamis y el Cónego Xavier Rolim, siendo que los dos últimos sobre la cuestión de la enseñanza religiosa”⁶⁴.

Conviene destacar algunos hechos que marcaron el Movimiento de la ER en el año 1914, por su significado político y cultural y por su gran influencia en la construcción del imaginario de la sociedad mineira sobre la referida enseñanza. Porque, en efecto, fueron acciones que revelaron ciertos pensamientos, sentimientos y actitudes ante una problemática concreta, que exigía un gran esfuerzo en la búsqueda de soluciones de lo que se juzgaba como fundamental para la educación de los niños y jóvenes de un determinado tiempo. En ese sentido, Mario de Lima señala:

“El año de 1914 señala uno de los momentos culminantes de la campaña a favor de la enseñanza religiosa en las escuelas. Se publicó, en ese año, la notable circular del Episcopado Mineiro que aludimos en uno de los capítulos anteriores. Al 3º Congreso Católico, presenté, como humilde subsidio, el opúsculo “La Escuela Laica y la libertad de Conciencia”, estudio filosófico-jurídico-social, que mereció elogios de Pedro Lessa y de Lacerda de Almeida. [...] Otro trabajo sobre la enseñanza religiosa, en el mismo año

⁶⁴ *Ibidem*, p.206.

presentado al 3º Congreso Católico, fue la tesis del inolvidable padre José Maria dos Reis, párroco de Santa Maria do Suassuhy. En la sesión solemne del 3º Congreso Católico, cupo al ilustre senador Xavier Rolim proferir notable conferencia sobre el asunto: “La Escuela Laica en el Brasil, ¿cual el su carácter constitucional? Esto, en el día 11 de septiembre del mismo año. (Publicada en el periódico “A Estrela Polar”, Diamantina, 1915)”⁶⁵.

La referida obra –bajo el título *La Escuela Laica y la libertad de Conciencia*– recoge las ideas principales sobre cuya base los intelectuales de los años 10 y 20 y primera mitad de los años 30 fundamentaron sus tesis. Son ideas que orientan la organización de la ER en Brasil desde concepciones filosóficas, de orden jurídico y social. Expresan lo que estuvo en vigor, en una determinada época, como soporte para la configuración de una disciplina en el ambiente escolar, aunque esencialmente eclesial en el contenido y la metodología, según la costumbre católica vigente. Algunos aspectos de dicha obra serán retomados en el tópico que aborda la concepción de la libertad religiosa en el presente capítulo.

La referencia a la circular colectiva del Episcopado Mineiro, como instrumento de gran significado para la ER en Minas Gerais, consta por el Proyecto “Xavier Rolim”, una de las más destacadas figuras en el debate sobre la ER, como lo menciona Mario de Lima⁶⁶. Esta circular tiene la fecha de 27 de abril de 1914 y las firmas de los estos Obispos: D. Silvério, Arzobispo de Mariana; D. Joaquim, Arzobispo de Diamantina; D. Eduardo, Obispo de Uberaba; D. Prudencio, Obispo de Goyaz; D. Antonio, Obispo de Pouso Alegre; D. João, Obispo de Campanha; D.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 214 – 216. Cf, aún, el texto completo de la conferencia del Senador Xavier Rolim in o.c., p. 327 – 332.

⁶⁶ “Monseñor Xavier Rolim fue uno de los más diligentes y esclarecidos defensores de la causa de la enseñanza religiosa en Minas. Además de este proyecto y de la notable conferencia proferida en 1914, en el 3º Congreso Católico Mineiro, son atribuidos a él muchos otros servicios”. In: o.c., p. 179.

João, Obispo de Montes Claros; D. Modesto, Obispo Auxiliar de Mariana; D. Seraphim, Obispo elegido de Arassuahy. Uno de los párrafos de dicha circular contiene una de las ideas principales sobre la insistencia de la sociedad mineira en la búsqueda de solución para la ER, pero bajo la orientación de la Iglesia Católica:

“Cumple, por tanto, que de todos los puntos de Minas se levanten pedidos al Congreso del Estado en el sentido de los Profesores poder para enseñar la doctrina católica a los niños cuyos padres no se opongan a esa enseñanza en la ocasión de matricular a sus hijos, o a sus pupilos. Pero, sea esta enseñanza dada dentro de la hora reglamentar, a los niños una vez por semana, y durante una hora, pues, si es remitida para después del tiempo escolar, será una ilusión, por que los niños y profesores cansados no querrán someterse a este trabajo. Además de este punto deben los pedidos alcanzar una verdadera libertad para las escuelas particulares, en el sentido de que estas sean equiparadas a las públicas, en la subvención de los profesores y en los derechos, una vez que estas escuelas cumplan las condiciones impuestas por los reglamentos del Gobierno”⁶⁷.

El cuarto Congreso Católico Mineiro se instaló, el 8 de septiembre de 1918, en el salón del Cine “Modelo” y sus sesiones se celebraron desde dicha fecha hasta el 12 del mismo mes. Entre otros, destacaron como temas principales los siguientes: la “Cuestión de la Enseñanza en sus múltiples aspectos” y la “Cuestión de la Prensa”. La coordinación estuvo a cargo de la “Unión de Mozos Católicos”, constituida por la Comisión Central, compuesta a su vez por miembros de la referida entidad: Dr. Olyntho Orsini de Castro, Dr. Joaquim Furtado de Menezes, J. A. Martins da Silva, Paulo Tavares, José de Mello Alvim, Christiano Nogueira, Candido Naves, Antonio Pinto Júnior y el Padre João Baptista, asistente eclesiástico.

Conviene destacar que, en la primera mitad del siglo XX, los laicos figuraban

⁶⁷ Ibidem, p. 197-198.

como asiduos colaboradores de la Iglesia, con relevantes servicios admitidos por la institución eclesial. Es una muestra de cómo la mentalidad de la Iglesia Católica en Latinoamérica ya había alcanzado una visión amplia de la participación de los laicos en distintas tareas eclesiales. La Iglesia demuestra no haber omitido hacer esfuerzos en la formación de los laicos para las actividades accesibles a su categoría, principalmente en lo que se refiere a la educación, a la prensa y a otras actividades seculares. Normalmente, esos laicos ocuparon funciones que hoy, en pleno siglo XXI, están reservadas, en determinados casos, a clérigos o religiosos, lo que parece, a primera vista, que dicha institución está pasando, en algunas regiones del Brasil, por un retroceso pastoral. Hasta el momento, los cuatro Congresos Católicos, que tuvieron en su programa la cuestión de la ER como uno de los temas principales, contaron con una significativa participación de los laicos⁶⁸. Además, la organización, dirección y conferencias en general, relacionadas con dichos Congresos, se mantuvieron, en su casi totalidad, por laicos bajo la orientación de la jerarquía de la Iglesia. Esto sin minusvalorar el desempeño valioso de los sectores de la jerarquía de la Iglesia, con la dirección y presentación de sus sólidas argumentaciones sobre la materia en cuestión.

Entre las nueve tesis presentadas para los debates de la asamblea se incluyó el Proyecto del Cónego Xavier Rolim, completado con una petición sobre la posibilidad de ser transformado en ley del Estado.

⁶⁸ Un hecho que suscita atención y consecuente ponderación es la no evidencia femenina, a la vez que las comisiones constituidas para la organización y coordinación de las actividades de los Congresos no contaron con la presencia de ninguna figura femenina. Hay que levantarse la sospecha de que era costumbre en la época la mujer no tener espacio, mucho menos voz para la participación en organizaciones de mayor amplitud y que implicaban en relaciones de poder. El saber también tiene una íntima relación con este dato observado, si consideramos los relatos de Mario de Lima.

Las conclusiones del cuarto Congreso Católico Mineiro fueron organizadas en dos bloques: el primero, sobre la organización general de los católicos, y el segundo, relacionado con la prensa. En el primero, hay que destacar su conclusión específica sobre la ER:

“[...] Resolvió: I – El 4º Congreso Católico de Minas Gerais invita a todos los mineiros a organizar una vasta y poderosa asociación, bajo el título Agremiación Católica pro Enseñanza Religiosa, en particular, y demás reivindicaciones católicas. II – Tal agremiación será orientada y dirigida por una comisión central en la capital del Estado, con filiales en las sedes de las Diócesis, de los Municipios y de los Distritos de Paz. Los fines primordiales de la Agremiación Católica pro Ensino Religioso son: [...] III – El funcionamiento, fines, medios de acción de la Agremiación Católica pro Enseñanza Religiosa, así como las atribuciones de las sus comisiones (central, diocesana, municipal, y del distrito) serán regidas por un Reglamento, que será publicado después de sometido a la aprobación de los excelentísimos y reverendísimos arzobispos y obispos mineiros. IV – La Agremiación Católica pro Enseñanza Religiosa obedecerá a la orientación de la “Unión Popular”, del Estado de Minas Gerais, a la cual será filiada, siendo su comisión central designada por la “Unión Popular”, con la aprobación de la autoridad eclesiástica”⁶⁹.

La Comisión Central fue organizada por varones, como consta por los relatos del Dr. Mario de Lima, donde figuraban intelectuales que merecían la confianza de la Iglesia Católica, y, en este caso, solamente de figuras masculinas, hecho muy curioso, puesto que la enseñanza religiosa y la catequesis, en la práctica, contaban ya con la responsabilidad femenina, en su casi totalidad, para impartir las clases⁷⁰.

⁶⁹ Ibidem, p. 248 – 250.

⁷⁰ En el relato del Dr. Mario de Lima, consta: “Para la comisión central de la Agremiación Católica pro Enseñanza Religiosa fueron designados por la ‘Unión Popular’ los señores Dr. Furtado de Menezes, profesor de la Escuela de Minas; Dr. Mario de Lima, entonces director de la Prensa Oficial del Estado de Minas, profesor Alipio Peres, entonces rector del Externado del Gimnasio Mineiro de Belo Horizonte; Dr. Francisco Magalhães Gomes, profesor de la Escuela Normal Modelo de Belo Horizonte; Dr. Olyntho Orsini de Castro, profesor de la Facultad de Medicina de

Otro hecho muy curioso es la continuidad de las costumbres, de las ideas, de las actitudes y formas de organización de la ER en los años 30, en Minas Gerais, que vuelven, de tiempo en tiempo, hasta el paso del siglo XX al siglo XXI. Hoy, la estructura de la organización de la ER en el Estado de Minas Gerais mantiene el mismo esquema: Comisión Central, Comisiones Regionales, Entidades Religiosas que intervienen en la cuestión de la admisión de los profesores de ER en las escuelas estatales y en otros aspectos administrativos y pedagógicos⁷¹. La discontinuidad tiene pocas incidencias, es decir, que hay cambios de contexto, de contenidos de ER y de tratamiento metodológico de la disciplina. Pero las tramas políticas y el conjunto de líneas de acción administrativa parecen volver con la misma intensidad, aunque ahora con la responsabilidad del propio sistema de enseñanza. La discontinuidad es una realidad solamente con la pérdida parcial de la fuerza de la Iglesia Católica, al ceder la oportunidad a las otras denominaciones religiosas, en la composición de la entidad civil, según lo que dispone la legislación en vigor.

Es aquí donde está el componente más acentuado de la construcción del imaginario colectivo de la Comunidad Mineira sobre la ER. Es un hecho que sigue el curso de todo el siglo XX y prosigue en el siglo XXI.

La creación de la Diócesis –después Archidiócesis de Belo Horizonte– lleva la fecha de 30 de abril de 1922, teniendo su dirección el Obispo, después Arzobispo, Dom Antonio dos Santos Cabral, procedente de la Diócesis de Natal (RN), y trae

Belo Horizonte, y Dr. J. Martins Silva, abogado. Cf. LIMA, o.c., p. 250.

⁷¹ Véase, el anexo nº G.4, alinea “a”: in vol.2. La Resolución nº 465 de 16 de diciembre de 2003, en vigor hasta 2004, trae los elementos comentados y que son la comprobación de la continuidad de lo que ha sido introducido con mucha insistencia en el pasado, o sea, en los años 30, como propuesta ideal para la implantación de la ER en Minas Gerais.

desde allí la cuestión de la ER a las escuelas públicas como una de las grandes preocupaciones de sus acciones pastorales. Desde luego, con sus habilidades pastorales y administrativas, Dom Cabral creó y organizó varias instituciones sociales. Una de sus primeras iniciativas fue la fundación de la Prensa Diocesana, donde inicialmente se editó el periódico “El Horizonte”, órgano del Consejo de Prensa de la Archidiócesis, que de semanal pasó a publicación diaria. Enseguida, dio inicio y continuidad a otras grandes obras, entre las cuales pueden citarse: el Seminario “Corazón Eucarístico”; la Confederación de las Asociaciones Católicas de Belo Horizonte; las Cartas Pastorales, entre ellas la de 1925, bajo el título “La Iglesia y la Enseñanza”. De todos modos, el acontecimiento de gran relieve religioso y social fue el 1º Congreso Catequístico, convocado por él el 14 de abril de 1928. Éste es un hecho que señala un nuevo tiempo, en el que la ER toma una dirección histórica: la coronación de las luchas de los católicos por la inclusión definitiva de la ER en las escuelas estatales dentro del horario escolar.

El Primer Congreso Catequístico de Belo Horizonte se llevó a cabo del 3 al 6 de septiembre de 1928, con una clausura solemne el día 7, coincidiendo con las festividades del “Día de la Patria”.

La inauguración del Congreso fue presidida por D. Bento Aloisio Masella, Nuncio Apostólico, con la presencia del Presidente de Minas Gerais, Dr. Antonio Carlos, de los Sres. Arzobispos de Belo Horizonte y de Diamantina, de los Obispos de Crato e Ilhéus de Bahia y del Obispo de Montes Claros.

El diputado Augusto de Lima pronunció un elocuente discurso en homenaje al Papa Pío XI.

Las actividades del Congreso tuvieron su prosecución, como anunció el ilustre relator de dicho acontecimiento, el Dr. Mario de Lima:

“Enseguida, asumí la función de hacer una conferencia sobre el tema: “El Catecismo y la Formación del Brasileño”, en la cual tuve la oportunidad de demostrar la constitucionalidad de las reivindicaciones católicas, relativas a la enseñanza facultativa del catecismo en los establecimientos públicos de instrucción, incluso dentro del horario escolar”⁷².

Las sesiones tuvieron puntos significativos con la presencia del Nuncio Apostólico y de ilustres intelectuales, entre los cuales hay que destacar a los que presentaron sus tesis, normalmente muy aplaudidas y debatidas.

“El eminente publicista Dr. Lúcio José dos Santos, catedrático de la Escuela de Minas, profirió, enseguida, su notable conferencia sobre “El Catecismo y la Pedagogía”, siendo vibrantemente aplaudido. D. Antonio dos Santos Cabral pronunció entusiastas palabras sobre los resultados del Congreso [...]”⁷³.

El Congreso finalizó el día 6 de septiembre con la sesión solemne, presidida por D. Bento Aloisio Masella. Al comienzo se leyó el telegrama del Dr. Mello Viana, Vice-Presidente de la República. Después se presentaron las tesis discutidas y aprobadas, incluyendo otras comunicaciones y solicitudes. Como acción principal en ese momento final se le presentó al Congreso, en nombre del Presidente del Estado de Minas Gerais, Dr. Antonio Carlos, un mensaje sobre el permiso de la enseñanza facultativa del catecismo en las escuelas públicas, dentro del horario escolar, hecho que pasó a constituir un marco histórico en la educación religiosa impartida en las escuelas estatales de Minas Gerais. Ese mensaje se publicó en el órgano oficial del Gobierno del Estado, el 7 de septiembre de 1928. El relato de este hecho completa

⁷² Ibidem, p. 268.

⁷³ Ibidem, p. 269 – 270.

la historia de las luchas por solucionar uno de los grandes problemas de la ER en aquella época. Transcribimos del periódico “Minas Gerais”, órgano oficial del gobierno de Estado, de 7 de septiembre de 1928, lo siguiente:

“Tomando la palabra el Dr. Mario de Lima declaró que llevaba la honrosa incumbencia, de parte del Sr. Presidente del Estado, de presentar al Congreso Catequístico el siguiente mensaje: ‘Exmo Sr. Presidente del Congreso Catequístico. Comunico a V. Exc. que el Sr. Presidente del Estado, atendiendo a reiterados pedidos que le han sido dirigidos de parte de varias asociaciones católicas y del propio Congreso Catequístico ahora reunido en esta capital, y considerando que va al encuentro de los sentimientos y aspiraciones del pueblo mineiro, resolvió permitir que, una vez por semana, y dentro del horario escolar, se imparta a los alumnos de los establecimientos de instrucción primaria la enseñanza del catecismo. Haciéndole esta comunicación, espero que V. Exc. la conduzca al conocimiento del Congreso Catequístico reunido bajo su digna presidencia. – (firma) Francisco Campos, Secretario del Interior’. El Dr. Mario de Lima tuvo que interrumpir, por más de una vez, la lectura de esa comunicación del Sr. Secretario del Interior, debido a las delirantes aclamaciones de la asamblea [...]”⁷⁴.

En su minucioso relato, Mario de Lima recuerda los acontecimientos que compusieron la historia de los 20 años de grandes esfuerzos empleados en las cuestiones que rodearon a la ER en Minas Gerais. Normalmente, ellas fueron el indicio de la problemática instalada en todo el territorio nacional, de norte a sur, acompañadas de pequeñas diferencias de contexto y de forma de convivir con las dos tendencias, ya muy evidentes en los primeros años del régimen republicano: los favorables y los contrarios a la inclusión de la ER en las escuelas públicas, principalmente al tratarse de su acomodación en el horario normal de las clases, es decir, dentro del horario escolar. En este sentido, el comentario sobre el mensaje del

⁷⁴ *Ibidem*, p. 271 – 272.

Gobierno de Minas prosigue:

“El Dr. Mario de Lima recordó que la providencia del Sr. Presidente del Estado venía a coronar con victoria una lucha de 20 años de los católicos mineiros, cuyos principales lances evocó. El orador había sido humilde soldado de esa gloriosa cruzada, uno de cuyos generales veía a su lado, el venerado D. Joaquim Silverio, Arzobispo de Diamantina. Como los veteranos de Bonaparte decían con orgullo: ‘Yo estuve en Austerlitz’, podrían cuantos tomaron parte en esa batalla de dos decenios exclamar también con desvanecimiento: ‘Combatí ese buen combate’ ”⁷⁵.

Hasta aquí no se ha hecho ninguna mención sobre las iniciativas tomadas por entidades de otras denominaciones religiosas. Las intensas manifestaciones de la Iglesia Católica, por un lado, parecen haber intimidado la participación de instituciones de otros credos. Por otro lado, los movimientos pro ER, ahora considerados victoriosos, suscitaron la reacción de determinadas denominaciones cristianas ante la concesión del Gobierno del Estado a favor de la enseñanza religiosa en las escuelas del sistema estatal. El Manifiesto de 25 de octubre de 1928, publicado en el periódico “Correio Mineiro” (Belo Horizonte) el 26 del mismo mes, expresa de manera muy explícita la posición de las entidades evangélicas, con argumentos que exigieron respuesta por parte del Gobierno. Inicialmente, presentaron cuestiones, como las siguientes:

“En virtud de la concesión hecha para la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de Minas – enseñanza que, por cierto, será solamente la romana, por haber sido siempre y únicamente, abogada por influencias de la Iglesia Romana, no obstante la impugnación de todas las corrientes liberales y de todas las demás organizaciones eclesiásticas y fue obtenida en su mayor grado, por efecto del Congreso Catequístico, reunido en esta

⁷⁵ *Ibidem*, p. 273.

*capital – nosotros, pastores evangélicos, residentes en Belo Horizonte, interpretando los deseos de nuestros correligionarios en general y autorizados por la Unión de los Obreros Evangélicos, procuramos saber del gobierno estatal en que situación quedarían nuestros niños que en ellas estudian con los mismos derechos que los otros*⁷⁶.

Como se puede constatar, los evangélicos empiezan a reivindicar derechos iguales para todos de cualquier creencia. En efecto, por la forma en que se ha organizada la ER y estando en vigor la legislación –decurrente del empeño de los intelectuales católicos, sea por parte de la jerarquía, sea por parte de los laicos– es posible interpretar de otra manera tal acto: como el no cumplimiento de lo establecido en la Ley Mayor como garantía del principio de libertad religiosa, propio de un Estado republicano. Al dirigirse al Secretario del Interior para presentar sus puntos de vista, los evangélicos son informados de que la facultad otorgada para la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de Minas Gerais se extendía a todos los credos con la misma igualdad de condiciones. El gobierno no pretendía insinuar ni causar constricción a nadie. Sin embargo, la representación de los evangélicos no aceptó la argumentación, porque, según su punto de vista, la ER debía ser responsabilidad de las respectivas denominaciones en sus propias casas, templos y capillas. Demostraron una gran duda en la concesión del Gobierno a los católicos y mantuvieron su posición sobre la ER en las escuelas públicas, con la conclusión siguiente:

“Esperamos que, en el transcurso de los días, las escuelas públicas de Minas Gerais vengán a cumplir su única finalidad – la enseñanza laica, exclusivamente laica, para los niños de todos los credos. Belo Horizonte, 25 de octubre de 1928. Antonio Patricio Fraga, pastor de la Iglesia Metodista

⁷⁶ LIMA, Mário de. O.c., p. 387.

de la Plaza B. Horizonte; Cesar Dacorso Filho, pastor de la Iglesia Metodista Central; Abdías F. Nobre, pastor de la Iglesia Presbiteriana y moderador del Presbiterio Sur de Minas; Casiano de Oliveira, pastor de la Iglesia Batista Central; Pedro Sant'Anna, pastor del Circuito Metodista de B. Horizonte; Frank Wiedrehecker, pastor del Circuito Metodista de Lafayette y O. Preto”⁷⁷.

Ante la publicación de dicho Manifiesto de los Evangélicos, el periódico “El Horizonte” de la Archidiócesis de Belo Horizonte, del día 31 de octubre, presentó, de parte de autores católicos, un minucioso comentario sobre las interpretaciones hechas por los evangélicos por las acciones de los grupos militantes pro ER y por el apoyo dado por el Gobierno de Minas al atender sus reivindicaciones. Se trata de una reacción polémica, sin apertura al diálogo, pues casi todos los puntos de dicho Manifiesto no fueron aceptados por los sectores católicos involucrados en estas cuestiones. Entre las muchas discordancias registramos solamente la siguiente:

“La concesión de la enseñanza religiosa no ha sido obtenida solo por efecto del Congreso Catequístico. La realización del Congreso Catequístico dio al gobierno la oportunidad de atender a las justas reivindicaciones de los católicos, que, en 20 años de brillante y no interrumpida campaña, solicitaban de los poderes públicos el reconocimiento de sus derechos. [...] En muchas escuelas del Estado, hasta ahora, era enseñado el catecismo, fuera de la hora escolar, sin que nadie sintiese constreñimiento”⁷⁸.

Los pastores evangélicos no quedaron sin respuesta del Gobierno, al dirigirse posteriormente al Sr. Presidente del Estado de Minas Gerais. La respuesta fue transmitida por el representante del Gobierno, el Dr. Mario de Lima, en un fundamentado documento, en el que justifica las razones de la actitud tomada en

⁷⁷ Ibídem, p. 390 – 391.

⁷⁸ Ibídem, p. 396; 403.

relación con la petición de los católicos, cuyo mensaje había sido publicado al final del 1º Congreso Catequístico. Este documento contiene incluso argumentaciones jurídicas y filosóficas, que tenían la intención de elucidar concepciones y conceptos muy oportunos y necesarios para la comprensión de la materia. Se trata, principalmente, de principios constitucionales y concepciones sobre la laicidad y la libertad religiosa. El referido documento empieza con las siguientes palabras:

“A las representaciones dirigidas al Sr. Presidente del Estado de Minas, por los creyentes evangélicos, por medio del Reverendo A. Hardie, pastor residente en Patrocinio, fue dada, en nombre de S. Exc., la siguiente respuesta, por el Secretario de la Presidencia, Dr. Mario de Lima. “Rev. Sr. A. Hardie, pastor de Campo Evangélico de Patrocinio. Saludos. [...]. En nombre del Sr. Presidente del Estado, que me delegó poderes para tanto, vengo a exponerle las razones en virtud de las cuales mantiene S. Exc. la liberal resolución, que tan infundados temores despertó en el ánimo de los referidos creyentes evangélicos. Las representaciones encaminadas por su intermedio apoyan su argumentación en fantástica premisa, cuando afirman que el acto de Sr. Presidente del Estado ‘exige la enseñanza religiosa en los establecimientos de enseñanza primaria’, lo que no es verdad, pues S. Exc. apenas permitió, es decir, autorizó, sin carácter obligatorio, dentro del horario escolar, la enseñanza del catecismo que, con breve solución de continuidad, los gobiernos anteriores ya habían autorizado, facultativamente, fuera del horario escolar, en los propios edificios de las escuelas públicas. En los primeros 16 años del régimen republicano en Minas, todos los gobiernos permitieron, sin carácter obligatorio, la enseñanza católica en las escuelas oficiales, sin que se suscitase la menor repulsa ese acto, basado en la Constitución del Estado, que explícitamente había repudiado el principio de la escuela laica, como se verifica del examen del elemento histórico del pacto constitucional mineiro”⁷⁹.

En el mismo documento, Mario de Lima continúa demostrando las sucesivas etapas por las que pasó la ER durante los gobiernos anteriores. Recuerda la

⁷⁹ *Ibidem*, p. 405 – 406.

legislación que la garantiza, aunque fuera del horario escolar, desde la fecha de 7 de septiembre de 1911. En esta fecha retornó la tradición de la ER en las escuelas públicas de Minas Gerais, según la respuesta del Dr. Delfim Moreira, Secretario del Interior, cuando recibió las preguntas que le fueron presentadas por una comisión del 2º Congreso Católico Mineiro. El mismo permiso se mantuvo durante todos los gobiernos siguientes a través de legislación estatal⁸⁰.

El relator de la materia de dicha respuesta presenta una fecunda argumentación sobre los principios filosóficos y jurídicos, que se retomarán en el tópico segundo del presente capítulo, para un análisis comparado con los argumentos de otros estudiosos de la cuestión.

Hasta el final de los años 30, los Congresos Católicos de Minas Gerais se ocuparon de temas educacionales, provocados, en su mayoría, por los temas que rodeaban a la ER, implicando a los laicos en tareas muy específicas y cualificadas, principalmente por tratarse de cuestiones educacionales de connotación cristiana. Un ejemplo muy nítido es la presencia significativa del competente jurista y eximio escritor, Dr. Mario de Lima, cuya obra necesita ser recuperada, comentada y divulgada con el apoyo e interés de la Comunidad Mineira⁸¹.

⁸⁰ Explícitamente, la ER ha constado de la legislación reglamentar siguiente: "a) del art. 21 de la ley nº 800, del 27 de septiembre de 1920; b) del art. 489, del decreto nº 6.655, del 19 de agosto de 1924; c) de las instrucciones aprobadas por el decreto nº 6.758, del 1 de enero de 1925, [...] d) del art. 580 del decreto nº 7.970-A, del 15 de octubre de 1927, ya en el gobierno Antonio Carlos". In: o. c., p. 407 - 408.

⁸¹ Para tal objetivo, se mantuvieron contactos personales con su hija, Sra. Maria de Lourdes Tamm de Lima Pereira. A continuación cito la autorización que me ha concedido la familia de dicho escritor; por lo demás, es una prueba de que, oportunamente, se dará continuidad a la posible investigación de su vida y obra. "*Belo Horizonte, 17 de marzo de 2001. Excma. Sra. Profª Anísia de Paulo Figueiredo: Hago referencia a la correspondencia que envió el 11 de marzo de 2001 a mi sobrino, el Prof. Hugo Pereira do Amaral, en que solicita autorización de la familia de Mário Franzen de Lima, mi padre, para reproducción de sus trabajos "O Bom Combate" y "A Escola leiga e a Liberdade de Consciência". Llevando en cuenta los objetivos allá declarados, los de "preservar la memoria histórica nacional, organizando un documental de los cien años de enseñanza religiosa en Minas Gerais, en que las obras del Dr. Mário de Lima ocupen un lugar notable", es con placer*

La obra de Mario de Lima, como notable jurista y escritor, constituye un gran acervo filosófico-jurídico, bajo el prisma histórico, que se ha convertido en objeto de interés para nosotros, que nos proponemos el desafío de investigar las cuestiones de la educación en Minas Gerais y en Brasil, principalmente las relacionadas con la problemática de la ER en el ambiente escolar.

2.2. Los intelectuales en el Congreso Católico Nacional de 1937

En la transición de la década de los años 30 a los siguientes veinte años, o sea, a los años 40 y 50, el marco indeleble es el Congreso Católico Nacional de Educación. Tal acontecimiento dio continuidad al esfuerzo de los sectores interesados por la organización e implantación de la ER en las escuelas públicas de MG. En tal época, la memoria de Mario de Lima es un hecho celebrado en razón de su significado para la educación y, principalmente, para la ER, ya que su presencia quedó muy viva en los acontecimientos que tuvieron la finalidad de continuar la tarea que él y sus compañeros habían asumido con tanta dedicación, empeño y competencia.

El registro de este importante acontecimiento, que marcó sin duda la primera mitad del siglo XX, consta en el Periódico “El Diario”, uno de los medios de comunicación más accesibles y divulgadores de los acontecimientos de mayor interés de los católicos de aquella época⁸².

En el presente estudio, agrupamos los temas que alimentaron los debates del

que, en nombre de la familia, doy plena autorización para la publicación de los referidos trabajos. [...] Le ruego y determino que cualquiera de los derechos, si los hay, sean revertidos en pro de las obras sociales de la Archidiócesis de Belo Horizonte destinadas al amparo de los ancianos. Muy atentamente, Maria de Lourdes Tamm de Lima Pereira”.

⁸² Cf. O Diário. Belo Horizonte, domingo, 31 de outubro de 1937: Ano 3, nº 898, col. 1, p.1.

Congreso y sus respectivos expositores, pues, una vez publicados en el referido periódico, se extendieron con gran amplitud, a pesar de la profundidad de sus contenidos, según la visión cristiana de la época. Al presentar sus títulos, en el orden de su publicación, nuestra intención es constatar qué asuntos interesaron al público relacionado con la ER, en el paso de los años 30 a la década de los 40. La visión católica de la educación concibe a la ER como un presupuesto de suma importancia para la formación integral de los ciudadanos. Como en los Congresos Católicos de Minas Gerais que lo precedieron, el Congreso Nacional de Educación congrega a un grupo de intelectuales capacitados para dar las conferencias, presidir las sesiones y organizar y coordinar las actividades de dicho acontecimiento. La presencia femenina no se manifestó con funciones de liderazgo, ni como intelectuales con fuerza de discurso. No constó ninguna conferencia pronunciada por representación del sexo femenino. Nuestra sospecha sigue la dirección que permite observar que la mujer, en aquella época, está destinada a tareas de menor relieve intelectual, pero de mayor habilidad práctica o pedagógica. En otras palabras, la mujer, en la primera mitad del siglo XX en Minas Gerais, parece ser una persona que sólo debe saber oír y transmitir a los niños la enseñanza religiosa y otros tipos de enseñanza que se imparten en las escuelas. No les compete hablar en acontecimientos de mayor envergadura académica. Ahora bien, lo que aquí interesa no es cuestionar el problema de género, asunto que sería interesante en otra investigación. Además, en el presente estudio se pretende verificar, propiamente, los asuntos de interés que demarcan el modelo de ER propugnado en la época, aunque los expositores sean considerados grandes personalidades en los temas que desarrollaron con mucha competencia y gran repercusión. Son los que presentamos a continuación, pero sin mayores comentarios.

Título 1 – El Congreso Católico Nacional de Educación⁸³. Éste es solamente el anuncio del acontecimiento que figura como primer artículo del periódico con la consideración siguiente:

“Se trata de una semana de gran importancia intelectual y religiosa en la concentración de los profesores católicos en ámbito nacional. La ER en las escuelas fue tema principal y objeto de las discusiones de carácter científico, cultural y pedagógico, según la visión de la época”.

La conclusión a que llegaron, al final de las conferencias, estudios y debates, fue que la ER podría contribuir a ayudar al Brasil a superar muchas de las dificultades educacionales con que convivían las escuelas en la sociedad de aquella época⁸⁴.

Título 2 – El Catecismo y la Formación del Brasileño⁸⁵.

Este artículo hace una referencia al profesor Mario de Lima, a quien se le rinde un homenaje póstumo. Enseguida, se publica íntegramente la conferencia que dio este profesor en el 1º Congreso Catequístico de Belo Horizonte, celebrado el 4 de septiembre de 1928⁸⁶.

El ilustre profesor, en 1937, ya había fallecido, aunque joven y en plena producción académica –como jurista, poeta, militante católico– y autor de amplios tratados filosófico-jurídicos sobre la ER en las escuelas públicas.

La memoria de Mario de Lima emerge para elucidar su gran actuación en las dos décadas consecutivas –la de los años 10 y 20– y para rendirle pleitesía por su ejemplo de fidelidad y dedicación a las cuestiones de interés de la Iglesia y también

⁸³ “O Congresso Católico Nacional de Educação”: o. c., col. 1, p.1.

⁸⁴ *Ibidem*, col 1, p.2.

⁸⁵ LIMA, Mario de. “O Catecismo e a Formação do Brasileiro”: o. c., col. 2-4, p. 1.

⁸⁶ *Ibidem*, col. 2-4, p. 1; col. 1-7, p. 5; col. 4-6, p.6.

porque fue uno de los más brillantes educadores, nacido y residente en Belo Horizonte, dedicado a nobles causas educacionales, sociales y políticas de Minas Gerais que repercutieron en todo el Brasil.

Título 3 – La Enseñanza Religiosa en el Curso Secundario⁸⁷.

Charla pronunciada por el Pe. Luiz de Gonzaga Jaeger, S.J., representante de Rio Grande do Sul, en la que desarrolla los siguientes tópicos: “Introducción, Complejidad y Extensión del Asunto, Necesidad de la Enseñanza Religiosa, Caracteres del Joven en general, El Estudiante de la época actual, Formación de la Voluntad”.

Título 4 – Santo Tomás y la Pedagogía Moderna⁸⁸.

Conferencia pronunciada por Fr. Sebastião Tauzin, O. P., en Asamblea General, que contiene los tópicos siguientes: “El Espíritu Tomista, Enseñanza, Como Enseñar, La Palabra, Actividad Vital, El Guía, Arte Pedagógica, Del sentido a la Inteligencia, Enseñanza Religiosa, Fe Activa, Enseñanza Concéntrica y Afinidad con Dios”.

Título 5 – La Escuela Neutra, o Laica, es contraria a la Libertad de Conciencia⁸⁹.

Documento presentado a los participantes del II Congreso Nacional Católico, porque se consideró de máxima importancia por los conceptos que presenta y por la argumentación que desarrolla, de modo favorable, a la implantación de la enseñanza de religión católica en las escuelas.

⁸⁷ JAEGER, Pe. Luiz de Gonzaga, S.J. “*O Ensino Religioso no Curso Secundário*”: o. c., col. 5, p.1; col. 7, p. 2; col. 1-7, p. 3; col. 4-7, p. 8.

⁸⁸ TAUZIN, Fr. Sebastião, O. P. “*Santo Tomaz e a Pedagogia Moderna*”: o.c., p. 1, col. 3 - 6; p. 2, col. 4-6.

⁸⁹ FRESCO, Manuel A. y NOBRE, Roberto J. “*A Escola Neutra ou Laica é contraria a Liberdade de Consciência*”: o. c., p.4, col. 1- 3.

El autor de este documento es el Gobernador de la Capital de Argentina. Incluye la respuesta del Alcalde de Buenos Aires al Director General de Escuelas de la Provincia. Está firmado por Manuel A. Fresco y Roberto J. Nobre.

Título 6 – El Sumo Pontífice concede la bendición al II Congreso Católico Nacional⁹⁰.

Telegrama del Vaticano al Arzobispo de Belo Horizonte (28-10-1937) para transmitir la bendición a los Congresistas, firmado por el Cardenal Pacelli.

Título 7 – Por la actitud elevada, firme y sinceramente católica de EL DIARIO⁹¹.

Pronunciamiento sobre el importante servicio del periódico “El Diario”, durante las actividades del II Congreso Católico Nacional de Educación por recomendar su lectura a los católicos de Minas Gerais.

Firmado por los Obispos: Antonio, Arzobispo de Belo Horizonte; Manuel, Obispo de Aferrado; Ranulpho, Obispo de Guaxupé; Fr. Luiz, Obispo de Uberaba.

Título 8 – “Terminaron ayer, con memorable solemnidad, los trabajos del Segundo Congreso Católico Nacional de Educación”⁹².

El Congreso terminó con la presencia de ilustres intelectuales y autoridades religiosas, que pronunciaron elocuentes discursos. Entre ellos destaca el del Obispo de la Provincia Eclesiástica de Belo Horizonte: D. Antonio dos Santos Cabral, Arzobispo de Belo Horizonte, que presentó una bella y expresiva alocución. Pe. Arlindo Vieira dio una notable conferencia. Fueron motivos de mención incluso los

⁹⁰ IGLESIA CATÓLICA. Cardenal Pacelli. “O Sumo Pontífice abençoa o II Congresso Católico Nacional de Educação”: o.c., p. 4.

⁹¹ CABRAL, D. Antonio dos Santos, Arzobispo de Belo Horizonte et al. “*Pela attitude elevada, firme e sinceramente Católica de O DIÁRIO*”: o.c., p. 4.

⁹² O DIÁRIO. Equipe de Redação. “Encerram-se ontem, em memorável solenidade, os trabalhos do Segundo Congresso Católico Nacional de Educação”: o.c., p. 9, col. 1 – 7.

discursos pronunciados por: el Pe. Carlos Leoncio, el Pe. Guilherme Boing, el Pe. Marcondes y el Pe. Helder Câmara. También se añaden las palabras de los intelectuales laicos: Sr. Chistovam dos Santos, Sr. Mario Casassanta, Sr. Waldemar Tavares Paes, Sr. Lara Rezende, Sr. Everardo Backheuser. La Celebración de la Eucaristía fue la principal actividad de clausura de dicho Congreso. Pero también otras actividades fueron registradas por el periódico "El Diario" y las citamos a continuación: Recepción, por la Asociación de los Profesores Primarios de Minas Gerais, a los profesores de todo el Brasil que participaron en el Congreso, en la sede de dicha asociación; Visita al Seminario "Corazón Eucarístico", realizada por todos los participantes de dicho Congreso; Procesión Eucarística, que reúne a representaciones de las instituciones educacionales y religiosas, miembros de todo el Clero local, regional y nacional, congresistas y demás personas católicas de la Comunidad local y regional; Sesión Plenaria en la Escuela Normal, para la presentación de las tesis de todas las sesiones del Congreso, seguida de homenaje a la memoria de Mario de Lima y de la lectura de dos mociones: la primera, de interés de la Acción Católica; y la segunda, relacionada con la exposición de trabajos catequísticos dirigidos por el Pe. Alvaro Negromonte y Mons. Leão Medeiros Leite. Como parte de la conclusión del Congreso, se dirigieron otras diversas mociones al Clero Nacional y al periódico "El Diario", así como de apoyo al Secretario de Educación del Estado de Minas Gerais.

Conviene destacar, además, en este momento final del II Congreso Católico Nacional de Educación, el saludo al Presidente de la República por su actitud contraria al comunismo ateo; el saludo al gobierno del Estado de Minas Gerais, en la persona de su dirigente, Benedicto Valladares, y a las autoridades civiles por el apoyo al Congreso; las palabras finales del Presidente del Congreso, Prof. Everardo

Backheuser, completadas con una síntesis de los principales acontecimientos, a los que consideró como “un acto de fe, de esperanza y de caridad”. Unas palabras vibrantes fueron pronunciadas por el Pe. Helder Câmara, a continuación de la que pronunció el Presidente del Congreso, al que sucedió.

Dom Antonio dos Santos Cabral, Arzobispo de Belo Horizonte, completó con mucha propiedad las palabras pronunciadas por todas las personas hasta aquel momento, sea en forma de conferencia, sea como alocución, y concedió la bendición a los dirigentes, participantes en dicho Congreso, y demás personas presentes en ese acto final.

La Asamblea cantó el himno “Christus Vincit” para concluir la ceremonia.

Un juicio crítico sobre la actuación de los intelectuales en la ER, desde la perspectiva de las concepciones de Michel Foucault sobre “los intelectuales y el poder”, no tiene la intención de juzgar las costumbres y las concepciones de épocas ya pasadas a la luz del pensamiento y de las formas de llevar a cabo acciones sociales y políticas en los tiempos de hoy, cuando se trata de un mismo asunto. La intención es verificar cómo transcurrieron las prácticas discursivas por parte de quien tuvo la fuerza del discurso bajo las urgencias de la sociedad de un determinado tiempo. Además, en la sociedad actual, estas prácticas discursivas de los años 30 parecen muy vivas, pasados casi 70 años. La noción de continuidad es, por tanto, un aspecto a considerar, pues la manera de tratar la cuestión de la ER se ha mantenido durante decenas de años. Los intelectuales establecen la permanente relación que hay entre el *saber sobre la ER* y el *poder sobre cómo hacer valer* su discurso en las normas gubernamentales. Esto se repite en la manera de admitir y conducir a los sujetos destinados a cumplir estas mismas normas, con poca o ninguna forma de participación en la construcción de lo que se establece antes de llegar a la práctica.

En medio de tales discursos está en juego el objeto de interés, o sea, la ER en la perspectiva católica, como motivación para una modalidad de lucha. Obsérvese que los intelectuales del Congreso de Educación, de 1937, mantienen el dominio de las ideas en función de una misma aplicación y de una forma determinada: la concepción confesional de ER, la pedagogía catequística y la manera de comprender, aceptar, definir y orientar todas las cuestiones relacionadas con esta enseñanza, sea en el ámbito del discurso o en la práctica. Pero los que deben llevar la ER a la práctica en las clases no hacen oír su voz, es decir, no tienen espacio para hablar por sí mismos o para participar en la práctica discursiva manifestada en las charlas y conferencias impartidas y después publicadas, a la vez que podrían ser utilizadas para la confrontación del pensamiento del intelectual con el pensamiento de los que deben llevar las ideas asimiladas a la práctica. En ninguno de los momentos del Congreso Nacional de Educación de 1937 se puso en evidencia la forma de pensar y decidir de los profesores y profesoras sobre las cuestiones de la ER. Además, ya en esta época la ER en las escuelas públicas era impartida, en casi su totalidad, por las mujeres, normalmente laicas cristianas, por tratarse de la enseñanza infantil.

En los datos biográficos del Pe. Álvaro Negromonte, que será retomado en el presente estudio por la gran obra que realizó en la capital mineira, se añade un comentario sobre su dedicación a la educación religiosa impartida en las escuelas de Belo Horizonte, en los años 30, comentario que permite comprobar la actuación de las mujeres como la mayoría de los agentes que se dedican a la enseñanza religiosa:

“En 1934, ya está plenamente involucrado en los problemas de la educación religiosa en las escuelas: su idea es que las profesoras deben ser catequistas de sus propios alumnos. Realiza por primera vez en Belo

*Horizonte, la Pascua de las profesoras, con un triduo de preparación.
¡Participaron 400 mujeres!*⁹³.

No obstante, es en Belo Horizonte donde se inicia el gran cambio de naturaleza epistemológica de la pedagogía de la catequesis, en el paso de los años 30 a los 40, prolongándose y concretándose luego con el “Movimiento Catequístico Brasileño”, y más propiamente en la década de 40⁹⁴. Se trata de un cambio que lo señala notablemente la ER, a la vez que ésta sigue concebida como catequesis en la escuela. Hay, por tanto, cambio de local, pero no de los contenidos y de la metodología, puesto que ellos acompañan lo que acontece en la catequesis.

Dos personajes son citados por el Pe. Lima en su tesis doctoral –bajo el título “A Face Brasileira da Catequese”– como representantes de gran repercusión en la renovación de la catequesis, comenzando por su actuación en Belo Horizonte: la pedagoga y catequista Waleska Paixão y el Pe. Álvaro Negromonte. La primera es considerada “pionera de la renovación catequística en Brasil”, por la publicación de los “Cuadernos Catequísticos” bajo la influencia del “Método de Munique”. Y el segundo, por la fecundidad de la publicación de textos inspirados en el movimiento kerigmático, de gran repercusión internacional y ya, en tal época, difundido en Brasil. Además, su dedicación a la educación religiosa y a otras obras pastorales fue inigualable. Es a él a quien el Pe. Lima dedica una buena parte de su estudio, a través del tópico 2.2., bajo el título “La Obra y el Significado del Pe. Álvaro

⁹³ LIMA sdb, Luiz Alves de. A Face Brasileira da Catequese – um estudo histórico-pastoral do movimento catequético brasileiro das origens ao diretório “catequese renovada”. Tesis Doctoral nº 346. Universidad Pontificia Salesiana, Facultad de Teología, Roma, 1995, p.156.

⁹⁴ Según Lima, como gran investigador brasileño de la Catequesis, “el nacimiento del Movimiento Catequístico Brasileño es señalado por la confluencia de algunos eventos: la renovación kerigmática, la obra y el significado del Pe. Álvaro Negromonte y algunos acontecimientos de la década de 50: la preparación del Congreso Internacional de Catequesis en Roma y los primeros pasos en la tentativa de un movimiento popular catequístico.” (In: o.c., p. 151).

Negromonte”, que consta en el capítulo 1 de la tesis doctoral⁹⁵.

En el paso de los años 30 a los 40, la ER quedó marcada significativamente por la actuación de dicho sacerdote, empezando por la publicación de la primera edición de la obra *Pedagogía del Catecismo* (1937).

“Los catecismos existentes están hechos en el método deductivo; el manual [de lo Pe. Álvaro Negromonte] adopta el inductivo. El manual está destinado a los alumnos que dejan el curso primario, alumnos con 12 o 14 años, ni niños, ni mozos. Los catecismos oficiales se resienten de la falta de la nueva orientación religiosa, en que ‘toda la vida es informada por toda la doctrina’. El ‘Manual de Religión’ sustituye las preguntas y respuestas por una exposición sencilla, trae siempre una lectura bíblica; no olvida nunca de decir lo que es necesario hacer con lo que se aprendió; hay en todas las clases una corta oración; un cuestionamiento final hace el alumno trabajar, reflexionar. No tenemos en portugués nada que se pueda comparar en el género con el ‘Manual de Religión’ del Pe. Negromonte”⁹⁶.

En marzo de 1940, el Pe. Álvaro Negromonte fue designado Director de Enseñanza Religiosa de la Archidiócesis de Belo Horizonte, lo que le permitió la realización de importantes semanas catequísticas, durante las cuales se incentivaron las actividades pedagógicas y se promovió la actualización de los catequistas y de los profesores de ER. A estos últimos los consideró siempre como “catequistas de sus alumnos”.

Conviene destacar que, entre las herramientas empleadas por Foucault, la continuidad y la discontinuidad, completada con la noción de “tradición”:

“Así es la noción de tradición: ella busca dar una importancia temporal singular a un conjunto de fenómenos, al mismo tiempo sucesivos e

⁹⁵ LIMA sdb, Luiz Alves de. O. c., p.156.

⁹⁶ CÂMARA, Pe. Helder Pessoa. Um Mestre Brasileiro de Pedagogia do Catecismo. Petrópolis: Vozes, REB 1, 1941, 401. Citado por LIMA sdb, Luiz Alves de. O.c., p. 159.

idénticos (o, por lo menos, análogos); permite repensar la dispersión de la historia en la forma de ese conjunto; autoriza reducir la diferencia característica de cualquier comienzo, para retroceder, sin interrupción, en la atribución indefinida del origen; gracias a ella, las novedades pueden ser aisladas sobre un fondo de permanencia, y su mérito transferido para la originalidad, el genio, la decisión propia de los individuos⁹⁷.

Pero también se incluye la noción de “influencia”,

“Lo mismo ocurre con la noción de influencia, que suministra un soporte –demasiado mágico para poder ser bien analizado– a los hechos de transmisión y de comunicación; que atribuye a un proceso de andadura causal (pero sin delimitación rigurosa ni definición teórica) los fenómenos de semejanza o de repetición; que une a la distancia y a través del tiempo – como por intervención de un medio de propagación– unidades definidas como individuos, obras, nociones o teorías⁹⁸.

Estas dos nociones nos permiten verificar aquí una paradoja. El dinamismo y la creatividad pastoral del Pe. Álvaro Negromonte le llevaron a introducir una nueva metodología en la catequesis y en la ER, pero en sentido inverso. La catequesis emplea una base estructural, propia de la escuela: agrupamiento de los niños y niñas por edad y nivel de escolaridad, en sucesivas etapas evolutivas; progresión de los contenidos; material didáctico escolar; y formación pedagógica de los catequistas, según el lenguaje escolar. Es decir, mantiene la tradición escolar, influenciada por las prácticas pedagógicas del sistema de enseñanza. Hay discontinuidad de lo que era costumbre antes, puesto que los antiguos catecismos de preguntas y respuestas son sustituidos por los “Manuales de Religión”, con un resumen del contenido en lenguaje accesible, lectura bíblica, aplicación a la vida,

⁹⁷ FOUCAULT, Michel. O.c., 1995, p. 23 – 24.

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 23 – 24.

momento de alabanza, cuestiones para ejercitar el contenido asimilado y reflexionar sobre qué hacer con el contenido aprendido. Por otro lado, la ER en las escuelas mantiene el énfasis en los contenidos propios de la catequesis, e incluso el lenguaje permanece el mismo. Esta continuidad, que remite a la noción de tradición, es justificada al considerar la ER en las escuelas como enseñanza de religión o catequesis, sin distinción respecto de la catequesis impartida en la comunidad parroquial.

Pero el marco divisor de las épocas aparece en la noción “de desarrollo y de evolución”, también en Foucault, cuando se verifica la discontinuidad de lo que parecía permanente:

“Así también ocurre con las nociones de desarrollo y evolución: ellas permiten reagrupar una sucesión de acontecimientos dispersos; relacionarlos a un único y mismo principio organizador; someterlos al poder ejemplar de la vida (con sus juegos de adaptación, su capacidad de innovación, la incesante correlación de sus diferentes elementos; sus sistemas de asimilación y de intercambios); descubrir, ya actuantes en cada comienzo, un principio de coherencia y el esbozo de una unidad futura; controlar el tiempo por una relación continuamente reversible entre un origen y un término jamás determinados, siempre actuantes”⁹⁹.

La discontinuidad provocada por la nueva manera de enseñar introducida por Negromonte, se constata en la supresión del método deductivo, propio de los catecismos tradicionales, introduciendo el método inductivo, como ya acontecía con la educación escolar en general, influenciada por el nuevo paradigma educacional implantado en Brasil bajo la influencia del grupo de intelectuales conocidos como “Pioneros de la Educación Nueva” y sus seguidores, que continuaron persistiendo

⁹⁹ Ibídem.

hasta las décadas siguientes¹⁰⁰. Aunque la “Educación católica” se oponía a los principios defendidos por los “escolanovistas”, la metodología de Negromonte mantiene la innovación pedagógica en la catequesis, al mismo tiempo que se mantenía el esfuerzo de renovación pedagógica escolar, propugnada por dichos intelectuales mentores de la “educación nueva”, que incluía a la escuela activa. En cualquier caso, en el comentario sobre el Movimiento de Renovación de la Catequesis en Brasil, el Pe Lima recuerda:

“Los progresos alcanzados por las ciencias pedagógicas y psicológicas, unidos a la renovación de los contenidos teológicos, abren camino también para la renovación catequística. Es muy conocido, por ejemplo, el Método de “Munique”, que inspirándose en Herbart (1854 -1932) y en la escuela activa (Arbeitschule), propone para la catequesis un método llamado psicológico y de raíz inductiva, superando el deductivismo empleado en el catecismo doctrinal. El Congreso de Viena (1912) y de Munique (1928) establecen sus postulados y sirve de plataforma de su divulgación en todo el mundo. Pedagógicamente construido a partir de unidades didácticas, tiene como espina dorsal de su contenido la Historia de la Salvación, cuyo centro es Jesucristo, con un gran uso de la Biblia, particularmente los Evangelios, como también la Liturgia. Debido al hecho de colocar en el centro de la catequesis el núcleo del mensaje cristiano, o kerigma, toda la metodología derivada de esta revolución catequística es llamada de método kerigmático. Él es fruto, pues, de la convergencia en la catequesis de los avances de los movimientos bíblicos, litúrgico, de la renovación de la teología kerigmática, de la escuela activa, y de toda la

¹⁰⁰ El “Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva” de 1932 contiene las cuestiones que, en tal época, estaban relacionadas con la democratización de la enseñanza. Los “escolanovistas”, como eran conocidos, pretendían restaurar la educación y modernizarla, en función de su adaptación al desarrollo industrial del país. Defendieron como principios: “una escuela oficial única, [...] una educación común, igual para todos”; “la laicidad, que coloca el ambiente escolar arriba de creencias y disputas religiosas, [...]”; “la gratuidad, extensiva a todas las instituciones oficiales de educación, [...]”; “la co-educación: (formación de grupos mixtos)”. Cf. LIMA, Danilo. In. *Educação, Igreja, Ideologia*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1978, pp. 71-72, citado por FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Realidade, Poder, Ilusão. Um estudo sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina “sui generis” no interior do sistema público de ensino*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1995, p. 120 – 121.

*efervescencia pastoral que acontecía en la Iglesia en las vísperas del Vaticano II*¹⁰¹.

En Belo Horizonte, el Pe. Álvaro Negromonte encontró todo el apoyo y los incentivos suficientes para avanzar en sus proyectos, que poco a poco se propagan por todo el Brasil, ya que permaneció en la capital mineira de 1927 a 1945, año en que se trasladó a Rio de Janeiro la capital del país, donde su obra tiene nuevos motivos para avanzar. En ese sentido, comenta, además, el Pe. Lima:

*“Con la creación de la CNBB en 1952, el Pe. Álvaro Negromonte es nombrado asesor del Secretariado Nacional de Enseñanza de Religión (SNER) cuyo Obispo responsable era D. Alberto Gaudencio Ramos. Al frente del SNER permanecerá hasta 1962. [...] Falleció el día 17 de agosto de 1964, exactamente dos horas después del lanzamiento de su libro “La eterna Alianza” y sepultado en el cementerio São Francisco Xavier en el Rio de Janeiro”*¹⁰².

Los métodos y contenidos introducidos por el Pe. Álvaro Negromonte en el Brasil para la ER y la catequesis en general constituyen el primer marco divisor entre una época y otra en lo que se refiere a la pedagogía propiamente dicha. Unió la doctrina cristiana a las nuevas formas de transmitir el contenido de la fe católica, sin pérdida de los aspectos de la formación moral que deberían estar presentes en toda la vida¹⁰³. Podemos considerar las décadas de los 40, 50 y 60 como los años que recibieron, en Brasil, una gran influencia de esta nueva manera de promover la educación religiosa, tanto en las escuelas como en las comunidades de fe.

¹⁰¹ LIMA sdb, Luiz Alves de. O. c., p. 151 – 152.

¹⁰² *Ibidem*, p. 159.

¹⁰³ Continua Lima: “[...] a través de sus 27 libros que abarcan prácticamente toda la instrucción cristiana de base. Pueden ser divididos en tres series: catecismos, obras didácticas y obras de formación moral. In: o. c., p. 159.

La innovación significativa que se constata en la actuación del referido intelectual como gran educador hace emerger los conceptos de *discontinuidad*, de ruptura, de inicio, de límite, de transformación, añadidos a las nociones de tradición, de influencia, de desarrollo y de evolución, que ya hemos verificado en Michel Foucault, cuyos aspectos habremos de retomar, aún en el presente capítulo para comprender el fenómeno de las transformaciones dadas en la educación religiosa en Brasil en las sucesivas épocas.

2.3. Continuidad y consolidación de la confesionalidad en los años 60

A pesar de todo el esfuerzo por la renovación pedagógica introducida por Negromonte, la permanencia de las costumbres anteriores de las síntesis doctrinarias persiste en los años 60, al ser editada la programación de la ER en todos los grados y series del sistema escolar de la red estatal, como vamos a examinar a continuación.

Durante cuatro siglos y medio, o sea, hasta la primera mitad del siglo XX y prolongada hasta los años sesenta, la ER figuró como enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas brasileñas. Solamente en la región del sur del país, los alumnos de procedencia cristiana de otras dominaciones eran atendidos en la ER, de forma más ecuménica, en las escuelas mantenidas con la presencia de ciudadanos de diferentes concepciones cristianas, con motivo de los emigrantes procedentes de Europa, normalmente miembros de las Iglesias Evangélicas Históricas, en los períodos después de las grandes guerras. Estos emigrantes se instalaron en la región de clima semejante al europeo. En las demás regiones, la costumbre que prevaleció fue la de la enseñanza católica, continuando lo que ya se hacía desde los tiempos del régimen del patronato regio. Los alumnos de las otras denominaciones casi siempre eran dispensados de las clases de ER, ya que la

propia ley garantizaba la libertad de opción de frecuentar o no las clases, que normalmente eran impartidas en la modalidad confesional católica. En Minas Gerais, al tratarse de una minoría cristiana no católica o de otras denominaciones no cristianas, los alumnos no estaban contemplados en la ER impartida por los profesores de sus respectivos credos. Esto ocurrió porque no se dio un esfuerzo político para solucionar la problemática de la confesionalidad, admitiendo profesores para cada situación, mantenidos por el gobierno. La abstención se concretó con la dispensa de los alumnos no católicos, bajo la interpretación del dispositivo “facultativo” en el texto de la ley en vigor.

Un hecho ayuda a comprender la continuidad del discurso catequístico con los contenidos añadidos de las orientaciones pedagógicas para cada nivel de enseñanza, publicadas en el “Minas Gerais”, órgano oficial del Estado, en el 1966. En ellas se organizaba e implantaba un tipo de currículo con una planificación específica, presentada por la Iglesia Católica, empezando por los programas que se destinaban a los niños de Jardín de Infancia (Pre-escolar) hasta los niveles de enseñanza secundaria, incluyendo a los adolescentes en período de enseñanza profesional. Tales planificaciones y programas, publicados en el periódico “Minas Gerais”, fueron considerados oficializados para las escuelas públicas de todo el Estado¹⁰⁴. De esta forma, puede verificarse un dato curioso. Por un lado, se da la práctica de una enseñanza renovada en contenido y método, ya implantada en los años 40 y 50 –como consecuencia de la influencia del Pe. Negromonte y del

¹⁰⁴ La Secretaría de Educación del Estado de Minas Gerais reglamentó la disciplina, a través de un conjunto de normas, entre las cuales, el Programa destinado a todos los niveles de enseñanza según la clasificación de la LDB, o Ley 4024/61. Tal programa fue elaborado por el Departamento de Catequesis de Belo Horizonte, constando en el periódico “Minas Gerais”, órgano oficial del Estado, (Diário do Executivo), Sexta-Feira, 28 de janeiro de 1966, col.1, p. 19; col. 1-5, p. 20; col. 1, p. 21.

Movimiento Catequístico Brasileño de los años 60, en plena efervescencia en los umbrales del Concilio Vaticano II; y, por otro lado, aparece la planificación adoptada para la ER, de forma oficializada, para todas las escuelas estatales, sin considerar determinados aspectos del discurso del movimiento renovador.

La prosecución de esta situación se produce gracias a la Portaria nº 100¹⁰⁵, en la que, al mismo tiempo, se da un tipo de paradoja, cuando cuatro denominaciones religiosas quedan involucradas como responsables de la ER, según el texto de dicha reglamentación: la comunidad católica, la comunidad espiritista, la comunidad judaica y la comunidad evangélica. Aunque la composición del equipo había sido establecida de forma ecuménica, tal hecho no interfirió en los contenidos y metodologías de la ER, que tuvo su prosecución en la modalidad confesional católica, como he dicho. En otras palabras, la ER continúa concebida, organizada y aplicada en las clases con los habituales enunciados catequísticos. En ningún momento, hasta el año 1966, se habló de una planificación o práctica ecuménica, como era costumbre evidente en algunos Estados del sur del país. Toda la reglamentación para la implantación de la disciplina en las escuelas estatales procedió del Decreto nº 9.147, del 16 de diciembre de 1965, del Gobernador José de Magalhães Pinto, con la firma conjunta del Secretario de Estado de Educación, Bonifacio José Tamm de Andrada. El mismo Decreto tuvo, seguidamente, en enero y febrero de 1966, un conjunto de otras tantas normas para hacer proceder su

¹⁰⁵ La Portaria nº 100 del 20 de enero de 1966, teniendo en vista el decreto nº 9.147 del 16 de diciembre de 1965, que reglamenta la enseñanza religiosa en los establecimientos del Estado, considera ciertas denominaciones religiosas, con sus respectivos representantes, involucradas en el proceso de esta organización, sin, no obstante, establecer explícitamente sus atribuciones. (Cf. Minas Gerais, (Diário do Executivo), de 21 de janeiro de 1966, col. 1- 2, p. 4.)

cumplimiento en la práctica escolar¹⁰⁶.

Hasta aquí se ha podido constatar que, en la formación del imaginario de la sociedad brasileña sobre la ER, impartida en las escuelas públicas, están muy vivas las concepciones adquiridas de las teorías y las prácticas discursivas de la primera mitad del siglo XX. Éstas recogieron los enunciados de la fe católica, las planificaciones, las metodologías con su lenguaje catequístico y otro conjunto de elementos que fueron introducidos, paulatinamente, en la base que se había construido en el primer momento de la legalización de dicha enseñanza en MG. Esto aconteció desde las primeras décadas del régimen republicano hasta la construcción de un nuevo paradigma, que se consolidó con el Movimiento Catequístico Brasileño.

Sin embargo, la ER construyó su base en sucesivas etapas, encontrando en MG un ambiente favorable a la consolidación de lo que fue posible “conquistar” mediante las luchas de los católicos, en las que la fuerza del discurso de los intelectuales apoyados por la Iglesia logró grandes éxitos, según la mentalidad de la época. El punto de partida de esto fue la interpretación de la expresión “enseñanza laica” del texto constitucional republicano, que dio origen a la mayor polémica de los primeros 40 años republicanos. La lucha continuó con la actuación del Pe. Álvaro

¹⁰⁶ El periódico oficial del Estado - “Minas Gerais” - añadió diversas orientaciones para el cumplimiento del Decreto nº 9147 del 16 de diciembre de 1965, a través de las siguientes normas: Portaria nº 95 de 14/01/66, del Sr. Secretario de la Educación, que reglamenta la enseñanza religiosa en los establecimientos oficiales. Cf. el periódico “Minas Gerais” (Diário do Executivo) quarta feira, 20 de janeiro de 1966”. Portaria nº 100 /66 del Sr. Secretario de la Educación; Ibídem. “(Diário do Executivo). Sexta feira, 28 de janeiro de 1966 (p.19 - 21)”: Programa de Iniciación Religiosa para el “Jardín de la Infancia” (Pre Escolar); Líneas Generales del Programa de Enseñanza Religiosa para las Cuatro Series del Curso Primario; Programa de Formación Religiosa para el Curso Secundario: 1º ciclo – Curso “Ginásial”; 2º ciclo - Curso Colegial; Formación Catequística para el Curso Normal – 2ª y 3ª Series. Ibídem, “Portaria nº 103, de 20 de enero de 1966”: (Los profesores de religión solamente serán admitidos mediante indicación de la autoridad competente de la respectiva jurisdicción religiosa). Ibídem (Diário do Executivo) – Terça feira, 1º de fevereiro de 1966, Departamento Catequístico de la Archidiócesis, Belo Horizonte”: Atribuciones de la Asistente de la Enseñanza de Religión en los Establecimientos Oficiales.

Negromonte y, consecuentemente, la base construida en MG se prolonga hasta Rio de Janeiro, donde se consolida la expansión del trabajo de dicho sacerdote, adquiriendo nuevo vigor, ya que la capital del país concurrió al logro de mayor significado y divulgación de las ideas por todo el país. Así, Minas Gerais inicia y avanza en los esfuerzos realizados en la consolidación de un determinado modelo de ER, aceptado y concretado en las escuelas de la primera mitad del siglo XX. Pero Rio de Janeiro continúa y lleva a cabo la construcción de una infraestructura que promueve la defensa de la ER en la modalidad confesional, aún no cuestionada ni interrumpida hasta los años 60. Hoy, en pleno siglo XXI, cuando los demás Estados ya sobrepasaron el referido modelo, Rio de Janeiro persiste en continuarlo e influye en otras regiones para que hagan lo mismo. Es decir, para que adopten proyectos de ER confesional, como los recientemente implantados en el referido Estado, y para que tengan como plataforma el modelo del primer momento de sus esfuerzos, a partir de la segunda mitad de los años 40, aunque la realidad socio-político-cultural hoy sea otra.

Pero la discontinuidad de la trayectoria del modelo confesional también encontrará un espacio para iniciar, en Minas Gerais, una nueva propuesta de la ER impartida en las escuelas públicas. Esto ocurre con el surgimiento de un nuevo intelectual, que, al final de los años 60 e inicio de los años 70, empieza a hacer la *distinción* entre la ER impartida en las escuelas y la Catequesis propia de la comunidad de fe. A continuación, el próximo tópico examinará esta nueva propuesta, que implica la interrupción de la continuidad de lo que había permanecido inmóvil durante decenas de años, para cederle un espacio a las transformaciones que tienen su origen, sus justificaciones, límites y otros elementos apoyados en las nociones que ofrece el pensamiento foucaultiano, tomado como hilo conductor del

presente estudio.

En Michel Foucault encontramos una alerta sobre las continuidades de los discursos, ya que siempre, al transcribir alguna cosa, hay algo que se manifiesta y que se esconde al mismo tiempo. Entre lo que interpretamos como continuidad y lo que presentamos como discontinuidad están implícitos otros *fragmentos* no revelados por la obra, como son la expresión del pensamiento o de la experiencia, o también de la imaginación o del inconsciente del autor. Además, no se puede perder de vista el *contexto* en el que ese autor ha estado involucrado como intelectual que reflexiona, actúa, produce ideas, influye o hace valer su discurso, sin minusvalorar el discurso de los demás.

“La obra no puede ser considerada como unidad inmediata, ni como unidad cierta, ni como unidad homogénea. Finalmente, aquí está la última precaución para colocar fuera del circuito las continuidades no reflexionadas por medio de las cuales se organizan, de antemano, los discursos que se pretende analizar: renunciar a dos temas que están relacionados uno con el otro y que se oponen. Uno quiere que nunca sea posible señalar, en el orden del discurso, la irrupción de un acontecimiento verdadero; [...] y a partir de él, todos los comienzos nunca podrían dejar de ser recomienzo u ocultación (en verdad, en un mismo gesto, esto y aquello). [...] Es preciso estar preparado para acoger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimientos, en esa puntualidad en que aparece y en esa dispersión temporal que le permite ser repetido, sabido, olvidado, transformado, borrado hasta en los menores trazos, escondido bien lejos de todas las miradas, en el polvo de los libros. No es preciso remitir el discurso lejos de la presencia del origen; es preciso tratarlo en el juego de su instancia”¹⁰⁷.

Considerando diversos aspectos de la cita anterior, intentamos comprender el paso muy significativo, entre un momento y otro, de la ER en Brasil. Se trata de una

¹⁰⁷ FOUCAULT, Michel. 1995, o. c., p. 27 – 28.

transición en la forma de concebir dicha enseñanza, ahora como disciplina de un currículo escolar, aunque no llegue a ser totalmente configurada como tal. Sea como sea, ahora recibe importantes contribuciones de naturaleza epistemológica para el cambio de paradigma y para poder seguir así otra trayectoria como componente de un sistema escolar.

2.4. Años 70: La marca divisoria, discontinuidad y el nuevo paradigma

Solamente en la segunda mitad de los años setenta, se inician en Minas Gerais las primeras discusiones sobre la naturaleza de la ER como disciplina del currículo escolar. Dicha reflexión, todavía embrionaria, se orientaba en el sentido de buscar una *distinción* entre “enseñanza religiosa” como elemento integrante del sistema escolar, y “catequesis” (o enseñanza de la religión) como componente propio de la comunidad eclesial.

En tal momento surge la presencia, muy significativa, del gran educador salesiano, Pe. Wolfgang Gruen, quien empieza a actuar juntamente con los profesores de los sucesivos grados de enseñanza.

La contribución inédita del referido sacerdote no ocurre por acaso. Estudioso de las teorías y de las prácticas pedagógicas de enseñanza en la educación escolar, desde mediados de los años 60 demostró un gran interés por la educación religiosa impartida en las escuelas, ya que él mismo procedía de una tradición de educadores, sensibles a las cuestiones de la educación de niños, jóvenes y adultos. Como profesor, empezó a observar las actitudes de los alumnos en las clases de ER y, sobre todo, qué asuntos les interesaban y qué desafíos presentaban a lo que les ofrecían los profesores y a la metodología que éstos usaban. No siempre los contenidos y las metodologías adoptadas atraían a los niños y a los jóvenes. De aquí comienzan sus investigaciones sobre el lenguaje propio para la ER, a partir de

una metodología compatible con los intereses de las respectivas edades y del contexto social y, principalmente, del ambiente escolar en que los alumnos se encontraban. De esta forma, percibió que la superación de las dificultades debería pasar por el cambio de la metodología, lo cual implicaba la adopción de un lenguaje apropiado para las clases, al tratarse de escuelas abiertas a los más diferentes credos y concepciones filosóficas, e incluso a los indiferentes o las que se declaraban ateos. Llegó a la conclusión de que en el ambiente escolar no hay realmente un espacio que sustituya o que llegue a identificarse con el ambiente eclesial, donde se imparte la catequesis. Es decir, que el espacio propio de la comunidad de fe no es el mismo que el de la institución escolar, dado que ésta está abierta a todos los ciudadanos, como es el caso de las escuelas públicas, que tienen el deber de asegurar los derechos de igualdad de condiciones a todos los alumnos. Esto vale para las escuelas particulares abiertas a los alumnos procedentes de diferentes concepciones religiosas o filosóficas, según el contenido de la Carta Magna, ya que se trata de derechos y deberes individuales y colectivos.

Los fundamentos básicos para esta distinción entre la ER en la escuela y la catequesis impartida en las comunidades eclesiales los fue elaborando Pe. Gruen basándose en la convivencia con los profesores, en su mayoría “profesoras” de los primeros grados de enseñanza, de escuelas mantenidas por el Gobierno. Realizó, por tanto, experiencias pioneras junto a los profesionales que impartían clases de ER en São João del-Rei (MG). Además, éstos manifestaron que tenían muchas dificultades, tanto en los contenidos a transmitir como en la forma de desarrollar las actividades pedagógicas en dicha disciplina. Con el apoyo de la Institución Estatal, reconocida como “Delegacia Regional de Enseñanza”, que tenía como responsable a la Profesora Maria Lygia Rodrigues Leão y como coordinadora del Sector

Pedagógico a la Profesora Maria Lucia Hannas, prestó una gran contribución a la ER con la ayuda de los profesores en su tarea profesional. Hasta ese momento, por un lado, estos profesionales realizaban sus tareas sin la debida preparación para el ejercicio de la función en la ER. Y, por otro lado, trabajaban en establecimientos escolares públicos, donde los alumnos provenían de las más diversas creencias religiosas y concepciones filosóficas, por lo que convivían con la problemática de unos contenidos ajenos a sus intereses y con un lenguaje propio de la catequesis de la comunidad eclesial, ya que aún estaba en vigor la programación de cuño católico. Además, la mayoría de los profesores no eran portadores de las aptitudes propias de los catequistas. Esto no sólo causaba un malestar entre ellos, puesto que les faltaba la formación catequística, sino que también implicaba, como se trataba de cuestiones de fe, que ellos hubieran hecho una opción por una determinada comunidad de fe.

Así pues, podemos considerar que, concretamente en los años setenta, se inició el esfuerzo por darle a la disciplina ER un tratamiento nuevo, es decir, adecuado a la finalidad de la educación escolar y exento de connotaciones eclesiales, principalmente del lenguaje proveniente de los contenidos catequísticos. La época fue favorable para esta innovación, puesto que, al mismo tiempo, se iniciaba la reforma de enseñanza en Brasil con la implementación e implantación de la segunda Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, bajo el nº 5.692/71, estando en vigor, por tanto, en pleno régimen militar. Este mismo régimen, basándose en la Constitución Federal, adoptó la ER como obligatoria en las

escuelas públicas¹⁰⁸, mantenidas por el Gobierno, en todos los grados de la enseñanza: desde las series iniciales hasta el segundo grado. Aunque hubiera permanecido la expresión “facultativa” con el fin de garantizar la libertad religiosa, por todo el país empezó un gran movimiento para la organización de la ER, al mismo tiempo que ésta pasó a ser mantenida obligatoriamente por los órganos financieros públicos.

Los principales instrumentos utilizados en la implantación de la referida LDBN serán analizados en el capítulo II. Y esto porque aportan elementos muy significativos para la transición de la ER a la condición de disciplina, concebida en todo el período como religión, pero que en esta época tiene ya el soporte de la legislación para ser concebida como área de estudio o “área de conocimiento”, como se discute hoy. Esto no acontecía antes debido al imaginario sobre la ER como “enseñanza de religión”, bien vivo en la mentalidad de los legisladores y educadores de los Consejos de Educación, de las Entidades Religiosas y de otros sectores de la sociedad.

En el contexto indicado anteriormente, Minas Gerais dio el primer paso en la dirección de la formación del profesor. Primeramente, mediante la construcción de un “Proyecto Pedagógico” para orientar la forma de impartir las clases de ER, sustituyendo totalmente las prácticas habituales por una nueva metodología, contenidos y lenguaje. En segundo lugar, incluyendo la participación de los candidatos a la docencia en ER en un “Curso de Licenciatura en Ciencias de la Religión”, a nivel de Graduación Plena, ya en fase de organización por la

¹⁰⁸ BRASIL. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL, 1967. Art. 168, inciso IV. Cf. Figura 1: “O Ensino Religioso nas Leis Maiores do Brasil”, in vol 2.

Universidad Federal de Juiz de Fora, ciudad muy próxima a São João del-Rei. Por tal motivo, esta última se manifestó como la primera interesada. Además, tal curso correspondía a las expectativas de los profesores y de sus orientadores en la jurisdicción de la 21ª Delegación Regional de Enseñanza¹⁰⁹, con sede en São João del-Rei. Esto parecía ser un camino abierto para la concreción de las nuevas propuestas pedagógicas de la ER y figuraba como hecho muy significativo, e incluso pionero, en la trayectoria de las experiencias realizadas en la búsqueda de nuevos tiempos para la ER en Minas Gerais, bajo las orientaciones del Prof. Pe. Wolfgang Gruen¹¹⁰.

En Minas Gerais, hasta 1974, no había noticia de otro proyecto que incluyera una habilitación en ER para los profesores en la disciplina de su actuación con un Curso de Ciencias de la Religión en nivel de graduación plena. Eran los profesores de otros contenidos los que ejercían la función en ER. Solamente en 1976 surge un esfuerzo semejante, en este sentido, en Diamantina, a través del sector de ER de la 7ª Delegación Regional de Enseñanza, con dos proyectos. El primero preveía un Curso de Habilitación para Supervisores de ER. El segundo, un Curso de Habilitación para Profesores de ER, en nivel de graduación plena. Ambos contarían con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais, en convenio con la Secretaría de Estado de Educación. Los proyectos fueron elaborados y discutidos con el Rector de la PUC-MG, Dom Serafim Fernandes de Araújo, y encauzados al

¹⁰⁹ El órgano regional de enseñanza, en Minas Gerais, hoy es nombrado “Superintendencia Regional de Enseñanza”, figurando siempre como una instancia descentralizada, en varias regiones geográficas del Estado, como parte de la Secretaría de Estado de la Educación; esta última, con sede en la Capital del Estado.

¹¹⁰ Al comienzo, la autoría del Proyecto se atribuye a la Prof. Maria Lúcia Hannas, con la asesoría del Pe. Wolfgang Gruen, Profesor de la Facultad “Dom Bosco” de Filosofía, Ciencias y Letras de São João del-Rei - MG.

estudio, aprobación y deliberación de la Secretaría de Estado de Educación de MG. Pero los dos grupos, el de los especialistas en educación y el de los profesores de ER, frecuentaron los cursos, ya que estaban bien organizados y comportaban toda la infraestructura necesaria, aunque no tuviesen la aprobación del Consejo de Educación. Fueron considerados muy útiles para la práctica pedagógica de ambos grupos en el área de su actuación. El primero, como agentes de orientación de la ER en la región de Diamantina. El segundo, para la docencia de la disciplina, pero sin los derechos profesionales adquiridos, ya que no contaron con el soporte reglamentar del Ministerio de Educación. No se trataba de Cursos de Ciencias de la Religión. Se impartieron Cursos de Formación de Profesores de ER y de Especialistas de Educación en orientación de la Enseñanza Religiosa. El MEC no había encontrado aún una forma de contemplar legalmente tales tipos de Cursos. Esta realidad permanece en Brasil hasta el momento presente, pero en medio de muchas discusiones e intentos de encontrarle una solución a tal problema.

Sólo en el año 2003, es decir, casi treinta años después, el Curso de Licenciatura en Ciencias de la Religión, a nivel de licenciatura y graduación plena, es organizado y promovido en Minas Gerais, con la finalidad de habilitar profesores de ER, por la UNIMONTES (Universidad Estadual de Montes Claros). Sin embargo, después de la formación de los primeros grupos de alumnos, fue suspendido por tiempo indeterminado, hasta que su organización obtenga una nueva aprobación del Consejo Estatal de Educación, según las exigencias de la reforma de enseñanza superior en Brasil, en fase de realización en el momento presente.

En consecuencia, se percibe que se produjo un gran hiato entre el primero y el segundo curso de Ciencias de la Religión, ya referidos anteriormente. En 1974, la Iglesia Católica intervino en el proceso del primero, que fue organizado, estudiado y

aprobado por el Consejo Federal de Educación. Tal intervención de sectores de la jerarquía católica impidió la consolidación del proyecto, es decir, embargó el funcionamiento del referido curso en la Universidad Federal de Juiz de Fora (MG), como se había previsto. Procedió así con el pretexto de que perdía el control de los profesores de ER, puesto que todos ellos dependían de las autoridades religiosas, para ingresar en el cuadro del magisterio público con la finalidad de impartir clases de ER¹¹¹. Tal hecho tuvo como consecuencia la no realización del proyecto, aunque el Curso indicado estuviese muy bien estructurado para la finalidad de conceder una habilitación específica a los interesados en el ejercicio de la función como profesores de ER. La estabilidad profesional se daría mediante oposición pública, ya que estarían habilitados en el área de su actuación.

Solamente conviene resaltar aquí la intervención del Pe. Gruen como intelectual sensibilizado y habilitado para contribuir, iniciar y hacer avanzar el proceso de la transición entre los modelos de ER. Tal hecho tiene su fase inicial sosegada durante las experiencias realizadas con los profesores en la jurisdicción de la 21ª DRE. El Proyecto de ER procedente del Área de Educación y Cultura, coordinada por Maria Lúcia Hannas, mantuvo un esquema que le dio toda la infraestructura para la implantación de una práctica pedagógica, inédita hasta aquel

¹¹¹ En carta dirigida al Pe. Gruen, el Pe. Jaime Snoek, uno de los interesados en el Curso de Ciencias de la Religión en la Universidad Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencia de las Religiones, considerado propicio para la formación de profesores de ER, presenta los motivos del impedimento del referido curso para tal finalidad. Entre las argumentaciones de esta carta se destaca: *“En una reunión de la CNBB, el obispo Don Luciano Duarte comunicó que había impedido un proyecto de la UFJF para implantar un curso de Ciencias de las Religiones, en la modalidad de licenciatura, para habilitar profesores de religión en los establecimientos públicos, proyecto este que ya estaba con el parecer favorable del Relator, un Pastor Evangélico, miembro del citado Consejo. De esta forma, dicho Obispo Católico convenció al relator que tal licenciatura era inaceptable, porque quitaría de las Iglesias la posibilidad del control sobre los profesores de la referida disciplina”*. La copia de esta Carta, con la fecha de 26 de julio de 1974, consta en nuestros archivos personales, como parte de los documentos que retratan la realidad de los cien años de la ER en Minas Gerais, durante el régimen republicano.

momento. El proyecto se componía de la definición de la “Metodología, contenido y programación de la ER” para el primer y segundo grado de enseñanza. De esta forma, acompañaba a la reforma de la enseñanza del Brasil, en plena efervescencia, incluso con un lenguaje adaptado a las demás disciplinas y áreas de estudio, según la clasificación establecida por el Grupo de Trabajo del Ministerio de Educación a través de Pareceres y Resoluciones. La estructuración de la ER se daba ya por medio de áreas de estudio, con fundamentos epistemológicos para tal fin. El avance metodológico se dio también por la propuesta de la interdisciplinariedad, es decir, con la integración de la ER en otras áreas, como Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas o las diversas formas de Comunicación y Expresión, bajo el siguiente fundamento:

“Integración de la enseñanza religiosa en el área de Estudios Sociales, manteniendo, sin embargo, su relación con otras áreas según la concepción expresada en el Parecer 853/71 del CFE: ‘en efecto, en la medida en que se racione de una división de conocimiento, y sólo en esa medida, los estudios sociales constituyen una unión que relaciona las Ciencias y las diversas formas de Comunicación y Expresión: tiene un abordaje más científico que éstas últimas, al mismo tiempo que para muchos llegan a confundirse con ellos, y además ponen en el centro del proceso la preocupación de lo humano’. Pero un núcleo común no tiene que ser encarado aisladamente (art. 2º), si en términos de currículo, como ya proclamaban educadores del siglo XVIII, ‘todo está en todo’. De esto procede que en el presente nivel, la Enseñanza Religiosa procederá de toda la vivencia curricular como sugerimos a continuación. [...]”¹¹².

Pasadas más de dos décadas, el Curso de Ciencias de la Religión es contemplado como uno de los más oportunos para la admisión de los profesores

¹¹² MINAS GERAIS, 21ª Delegacia Regional de Enseñanza. Área de Educación y Cultura. *Proyecto para la Enseñanza Religiosa en el 1º y 2º grado*. São João del-Rei. Mimeo. 1973, p. 6 – 7.

para impartir las clases de ER, conforme prescribe la legislación actual del Gobierno del Estado de Minas Gerais¹¹³. Dicho Curso ha sido presentado entre los primeros en un orden de otros tantos cursos, destinados a la formación específica de profesores de la ER. Pero la Resolución del Secretario de Educación del Estado de Minas Gerais mantiene otras prioridades, a la vez que continúa en vigor la Resolución que le antecedió la Ley nº 15. 434/2005, pues la Secretaría de Estado de Educación de MG no demostró interés en participar en las discusiones que dieron origen a esa Ley. Ésta es una cuestión sobre la que se volverá en el tópico que analiza las diferentes tendencias de la ER en algunos de los Estados Brasileños, elegidos para el examen más completo de las diferentes tendencias de la ER en Brasil¹¹⁴.

Para aclarar y encauzar la comprensión de la ER en Brasil durante el transcurso en que se formó un imaginario colectivo sobre dicha disciplina, no se puede dejar de lado la notable figura del Pe. Gruen. Su actuación y sus importantes contribuciones pueden ser consideradas el marco divisor de las aguas en la interrupción de un imaginario que se ha mantenido con mucha solidez. Es decir, que hasta el final de los años 60 parecía inmóvil, porque estaba cargado de elementos que mantenían la continuidad de una enseñanza concebida como religión o dependiente de la institución religiosa. Es con la intervención del pensamiento de dicho educador como se dará la discontinuidad. En efecto, con ella un nuevo imaginario empieza su proceso de formación, aunque en medio de resistencias, conflictos y oposiciones, que empiezan por actitudes mismas tomadas por algunos

¹¹³ El art. 5º, ítem I de la Ley nº 15.434 del 05 de enero de 2005, publicada en el D.O.E., al 06/01/2005, confirma tal prioridad. Cf. Anexo nº G.4, alinea "d", in vol. 2.

¹¹⁴ Cf. Anexo G.4, en la íntegra, la Resolución nº 465 del 18 de diciembre de 2003, en vigor hasta 2004, en Minas Gerais, para fines de reglamentación de la ER en todo el Estado, incluso, la admisión de profesores para el ejercicio de la función en dicha disciplina.

de los sectores de la jerarquía eclesiástica. Éstos, a pesar de estar muy preparados en Filosofía y Teología, demostraron tener poca formación en los contenidos y las prácticas pedagógicas, propios de las escuelas públicas. Algunos periódicos de la época publicaron artículos que ponían de manifiesto el repudio de tales sectores a la ER de las escuelas, como diferenciada de la catequesis de las comunidades eclesiales, así como a otros aspectos metodológicos, aún no comprendidos por muchas autoridades religiosas. El cambio de mentalidad de la mayoría de los opositores a las ideas del Pe. Gruen se producirá en los años 80, a partir del discurso del Papa Juan Pablo II que citamos a continuación:

Discurso De Juan Pablo II—A Los Sacerdotes de la Diócesis de Roma— 1981: Enseñanza de la Religión y Catequesis Ministerios Distintos pero Complementarios.

Durante el encuentro del trabajo con el clero romano, realizado en la tarde del jueves, 5 de marzo, en la Sala Clementina del Palacio Apostólico, el Santo Padre pronunció el siguiente discurso:

“[...] El principio fundamental, que debe guiar el esfuerzo en este delicado sector de la pastoral, es el de la distinción y al mismo tiempo de la complementariedad entre la enseñanza de la religión y la catequesis.

En las escuelas, de hecho, se trabaja por la formación integral del alumno. La enseñanza de la Religión deberá, por tanto, caracterizarse por la referencia a los objetivos y criterios propios de una estructura escolar moderna. Por un lado, se propondrá, como cumplimiento de un deber de la persona humana, para la cual la educación religiosa de la conciencia constituye manifestación fundamental de libertad. [...]

La Enseñanza de la Religión puede ser considerada tanto como cualificado preámbulo para Catequesis como reflexión posterior sobre los contenidos de la Catequesis ya adquiridos. [...]¹⁵.

Aunque la concepción presentada por Juan Pablo II mantiene un lenguaje que

¹⁵ IGLESIA CATÓLICA. L' Osservatore Romano. *Discurso de João Paulo II. A los Sacerdotes de la Diócesis de Roma.* Año XII – Número 11 (589)15 de Março de 1981.

remite a la idea de *religión*, como se constata en el imaginario brasileño, no se puede perder de vista que las mayores contribuciones para la construcción de dicho imaginario provienen del catolicismo. Sin embargo, el principio de la *distinción*, explicitado en el discurso, constituye ya un avance en relación con la comprensión y las prácticas anteriores en cuanto que las dos categorías tenían anteriormente el mismo tratamiento metodológico. Esto, no obstante, no tiene razón de ser, ya que los destinatarios en esos casos son los mismos, pero están en proceso de formación y de enseñanza en ambientes diferentes, tanto en infraestructura como en finalidad, metodología, filosofía y otros aspectos más.

Antes de proseguir en el análisis de este nuevo imaginario en construcción, conviene presentar los datos biográficos del Pe. Gruen por la relevancia de su contribución, no solamente en Minas Gerais, sino en todo el Brasil, e incluso en otros países de Latinoamérica.

2.5. La contribución del Pe. Gruen para el movimiento de la ER

Las contribuciones del Pe. Gruen para la introducción de una nueva modalidad de ER en escuelas abiertas a todos son valiosas. Se trata del paso inicial para la reforma de dicha enseñanza que provocó una revolución pedagógica en los años 70. Esto a empezar por sus actitudes como intelectual que cambia el curso de todo el "Movimiento de la ER" en Brasil. La fuerza de su discurso no anula la fuerza del discurso de los profesionales que se dedican a la ER. Esto fue lo contrario de lo que ocurrió en el pasado, es decir, en la primera mitad del siglo XX, e incluso de lo que ocurre hoy en algunas situaciones y regiones de Minas Gerais y de todo el país. Él remite a los profesores y a otros educadores involucrados en la ER escolar a la responsabilidad y al compromiso de ser ellos mismos los protagonistas del nuevo proyecto de la ER que él les propone. Simplemente, los acompaña, los incentiva a

todos, les presenta ideas claras sobre las concepciones que formula, fundamenta la materia, utilizando conceptos filosóficos que se basan en diferentes áreas del conocimiento. El método que emplea sugiere un lenguaje apropiado a la ER que dé prioridad, en el la escuela, a los intereses y necesidades de los alumnos. Defiende, por tanto, la tesis de que todo asunto constituye un contenido de la ER, dado que presenta las respuestas a las cuestiones propuestas por los educandos de todas las procedencias religiosas y filosóficas, incluso aquellos que son indiferentes a la religión o que se declaran ateos. Los educadores deberán ser capacitados para desempeñar sus funciones pedagógicas a través de “Cursos de Habilitación”, dando prioridad a la metodología. Y esto porque lo que configura la disciplina ER en las clases es el lenguaje adecuado a una institución escolar, evitando todas las actitudes que opriman, inhiben o produzcan malestar a las partes involucradas en el proceso educativo.

Wolfgang Gruen nació el 29 de abril de 1927 en Niederfinow (Brandenburgo, Alemania). Frecuentó allí la escuela primaria de 1933 a 1935, continuando sus estudios en Italia de 1935 a 1937. El curso secundario lo prosigue en Italia de 1937 a 1938; después en Inglaterra de 1938 a 1940, y lo termina en Brasil de 1940 a 1942. Llegó a Brasil el 14 de junio de 1940, en el Rio de Janeiro. Llamado ya al sacerdocio realizó Cursos Superiores, promovidos por la Congregación de los Padres Salesianos, a la cual pertenece.

El traslado a Minas Gerais aconteció en 1954, pasando a residir en São João del-Rei, ciudad donde la Congregación Salesiana mantenía la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. Allí permaneció de enero de 1954 a enero de 1975 y también tuvo la ocasión de realizar las primeras experiencias pedagógicas en el ámbito de la ER, actuando junto a los profesores de las escuelas públicas. En este campo lanzó las

primeras semillas para el *cambio* de las concepciones sobre la ER como componente del sistema escolar, diferente de la catequesis propia de la comunidad eclesial, como ya se ha comentado anteriormente. Estas semillas germinaron, crecieron y fructificaron, y hoy ocupan un espacio importante en todo el territorio brasileño, llegando a ultrapasar las fronteras hacia México y Argentina, donde fue invitado a dar conferencias sobre el asunto.

A partir de 1975, y hasta el momento, reside en Belo Horizonte (MG). En general, ha ejercido innumerables actividades profesionales en el Magisterio de nivel Superior en áreas vinculadas a la Teología. Específicamente, en relación con la ER, podrían destacarse algunos temas de cursos y otros eventos pedagógicos, impartidos esporádicamente para atender a las muchas solicitudes de instituciones interesadas en sus estudios sobre dicha disciplina, considerados inéditos¹¹⁶. Ejerció la función de Asesor en eventos específicos de ER, a partir de los años 1980 hasta 2000¹¹⁷.

Fue invitado a hablar en la primera Audiencia Pública, promovida por la

¹¹⁶ Curso de Metodología de la Enseñanza de la Religión y de la Catequesis; Curso de verano sobre la Enseñanza Religiosa en la escuela. Otros cursos en diferentes locales e instituciones, con los temas, a continuación: La Biblia en la Enseñanza Religiosa Escolar y en la Catequesis; ER en la Escuela; Naturaleza de la ER; Naturaleza de la Enseñanza Religiosa Escolar; Contribución de la ER para los educandos; El profesor de ER; La Biblia en la Enseñanza Religiosa; ER en la escuela salesiana; Metodología de la ERE; Metodología de la ERE y ER; La ER en la Escuela; Aspectos de Metodología de la Enseñanza Religiosa; Naturaleza, objetivos y lenguaje de la Enseñanza Religiosa Escolar; Enseñanza Religiosa y Transversalidad; La ERE ayer, hoy y mañana; Enseñanza Religiosa y Catequesis: distinción y complementaridad; Naturaleza de la Enseñanza Religiosa Escolar; Textos sagrados en la ERE; Metodología de la Enseñanza Religiosa; Educación de la Religiosidad y formación del ciudadano hoy; La Enseñanza Religiosa en la actualidad; Fundamentos de la ER en Nivel Superior.

¹¹⁷ Encuentro Nacional sobre ERE, promovido por la CNBB, en Belo Horizonte, junio de 1984; en el Seminario sobre *Enseñanza Religiosa Escolar*, promovido por la Asociación de Educación Católica (AEC), São Paulo, 1986; en el Seminario de la AEC sobre *Metodología de la Enseñanza Religiosa*, São Paulo, 1987; en el Encuentro Estatal sobre *ERE* Salvador - BA, 1987; en el Encuentro sobre *ERE* en el Colegio Archidiocesano de São Paulo, 1988; en el 2º Encuentro de *Enseñanza Religiosa Escolar* del Nordeste, Natal-RN, 1988; en el Encuentro de la CELADEC sobre *ERE*, Curitiba - PR, 1989; en el Encuentro de Profesores de *Enseñanza Religiosa Escolar* de la Provincia Salesiana del Nordeste, en Carpina - PE, 1997; en el Encuentro de Profesores de *ER* de los Agostinianos, sobre *Contenido de la Enseñanza Religiosa*, Belo Horizonte, 1997.

Asamblea Legislativa de MG, sobre *ER* en la Escuela, Belo Horizonte, mayo de 2003. En esta ocasión, destacó el importante papel de los profesores de ER como protagonistas de todos los proyectos que tiene por objeto el tratamiento adecuado a la disciplina –como componente del sistema público de enseñanza– y las soluciones urgentes y necesarias para la vida profesional del profesor de ER.

Asimismo fue invitado a hablar en la segunda Audiencia Pública de la Comisión de Constitución y Justicia, de la Asamblea Legislativa de MG, sobre *ERE*, octubre de 2003. En esta ocasión tuvo la oportunidad de continuar la reflexión sobre la búsqueda de una solución para la problemática de la ER en Minas Gerais, ya que la finalidad de ambas audiencias era la discusión de un Proyecto de Ley, que debía ser votado por los Diputados y sancionado por el Gobernador del Estado, para establecer las líneas generales de la organización e implantación de la ER en las escuelas públicas de MG.

Es autor de muchas publicaciones para la ER¹¹⁸. No hay duda que el renombrado profesor es considerado una referencia nacional e internacional para la ER impartida en escuelas abiertas a todos, pues, no solo las escuelas de la red oficial reciben alumnos de todas las concepciones religiosas y filosóficas, como también los colegios particulares y confesionales podrán ofrecer una educación religiosa de connotación más pedagógica y comprometida con la formación para la conciencia y el ejercicio de la ciudadanía.

¹¹⁸ Entre las publicaciones de su autoría son destacadas: “*La Enseñanza Religiosa en la Escuela*, que trata de varios temas reunidos en un solo volumen, para orientar a los profesores en la comprensión de la ER en una escuela abierta a todos los ciudadanos de diferentes concepciones religiosas y filosóficas. *La Enseñanza Religiosa en la Escuela*, publicado pelo Instituto Central de Filosofía y Teología da Universidad Católica de MG, el 1974, constituyendo un de los primeiros estudios que distingue, con claridad, la ER de Catequesis. Además, son inúmeros los artículos publicados en los periódicos nacionales e internacionales, entrevistas concedidas a investigadores interesados en asuntos relacionados con la metodología y filosofía de la ER en el Brasil, orientaciones a tesis y disertaciones académicas que abordan la ER.

2.6. La ER en MG en los últimos 20 años: discontinuidad, continuidad

En los años 70 y 80, Minas Gerais inicia e intensifica el proceso de construcción de un *nuevo paradigma* para la ER. Un dato que establece la significativa diferencia, en relación con las décadas anteriores, es la descentralización de las actividades administrativas de los involucrados en la organización e implantación de dicha disciplina. Las relaciones de poder, implicadas también en el saber sobre la ER –principalmente en lo que se refiere a la formación de los profesores de la disciplina y a los contenidos impartidos en las clases, se dan en los equipos mismos, que se organizan, espontáneamente, en las propias instancias regionales, o sea, en las “Delegacías Regionales de Enseñanza” (DRE). Esto concurre a una mayor libertad de iniciativas y de adaptación a las diferentes realidades de un Estado de gran extensión, como es el caso de MG.

Hay, por tanto, una discontinuidad respecto de aquella centralización que estaba en vigor en las primeras décadas republicanas, al tratarse de la no existencia de un Equipo, o Comisión Central de ER en el Estado de Minas Gerais. Aunque ésta no estaba integrada directamente en el cuadro de la Secretaría de Educación, tenía, sin embargo, plenos poderes para deliberar sobre las cuestiones de la ER en las escuelas estatales.

La ausencia de dicha Comisión Central para deliberar sobre la ER en el Estado prevaleció durante la década de los 70 hasta el final de los años 80. Éste es, por tanto un hecho que permitió las iniciativas pedagógicas y la creatividad de los órganos regionales de enseñanza, como fueron los casos de São João del-Rei, Diamantina y muchas otras DRE, que buscaron la solución pedagógica interna por medio de un proceso más participativo y dinámico. Por otro lado, se dio también el incentivo del Regional Este II (de la CNBB) mediante Encuentros Anuales de los

animadores de la ER en las respectivas DRE de todo el Estado y de las Diócesis ubicadas en él; pero sin la fuerza de un discurso centralizador. En estos “Encuentros”, las ideas sobre el nuevo paradigma para la ER fueron estudiadas y asimiladas con más profundidad, lo cual ha concurrido, asimismo, para la consolidación del nuevo imaginario sobre la ER en Minas Gerais.

La contribución de tales eventos del Regional Este II se mantiene visible, durante todo el proceso constituyente nacional y estatal, en que la ER fue también objeto de interés de las discusiones, hasta que se dio la garantía de dicha enseñanza como disciplina del currículo escolar a través de un dispositivo en la Carta Magna y, consecuentemente, en la Constitución Estatal. En ese sentido, la mentalidad de una ER, *diferente* de la Catequesis y elaborada a partir de los estudios y sugerencias del Pe. Gruen, es un dato que ha contribuido a la consolidación del nuevo imaginario sobre la citada disciplina, después de superarse los habituales conflictos y resistencias por parte de algunos sectores de la Iglesia Católica, como ya he dicho anteriormente. La presencia de los evangélicos no constituyó un problema, como en las primeras décadas del régimen republicano. Al contrario, fueron bienvenidos y acogidos con simpatía por los católicos, que aún constituían la mayoría y que continuaban liderando los movimientos relacionados con la ER hasta los años 80. Así fue como se inició el diálogo interreligioso entre las diferentes denominaciones interesadas, aunque en un primer momento no constó en la legislación, oficialmente, la organización de un equipo ecuménico o de naturaleza interreligiosa en el ámbito de Minas Gerais. Esto se dio solamente a partir de los primeros años 90 y llegó a una cierta estabilidad en la segunda mitad de esa década y hasta el 2000; pero con características bien diversas del comienzo de la trayectoria en 1991.

La reorganización de la ER, en el ámbito del Estado, emergió inicialmente con la constitución de una Comisión Pedagógica, en 1991. Esta comisión se ocupó de las cuestiones relacionadas con la disciplina y se organizó a petición de los participantes de los Encuentros Mineiros de ER, que se celebraron en los períodos de las Asambleas Constituyentes¹¹⁹ y que se continuaron con el objetivo de estudiar y apoyar las propuestas para la organización e implantación de la ER, presentadas por los propios profesores. Estos profesores, de todas las regiones del Estado, manifestaron sus necesidades pedagógicas, principalmente en lo que se refería a los nuevos programas de ER, considerando las sugerencias y necesidades de los alumnos de las escuelas estatales y municipales, de la actualización profesional y otras formas de apoyo pedagógico, orientadas principalmente a la formación específica de los profesores en el área de su actuación¹²⁰.

¹¹⁹ IGLESIA CATÓLICA, REGIONAL ESTE II DE LA CNBB. "PRIMEIRO ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO RELIGIOSO" – MG, 20 a 25 de fevereiro de 1989. Tal Encontro aconteceu em a Casa de Retiros "Santíssima Trindade", em a calle "Madre Cândida", 421, Vila Paris, em Belo Horizonte - MG. Reunió 79 personas entre autoridades religiosas, los coordinadores de ER de las Delegacias Regionales de Enseñanza localizadas em Minas Gerais, representantes de las Diócesis, la diputada Maria Elvira, responsable por la Comisión de Educación em la Asamblea Estatal Constituyente; el Prof. Ulisses Panisset, Presidente del Consejo Estatal de Educación de Minas Gerais; D. Mario Teixeira Gurgel, obispo responsable por el sector de ER em el Regional Este II de la CNBB; Pe. Antonio Francisco da Silva, Secretario de la misma institución, y otras personas invitadas. Dos de los objetivos de dicho Encontro están registrados em el Aporte de dicho Encontro, que consta de los archivos del Regional Este II, a saber: "[...] 3. *Trazar un plan de acción para movilizar la sociedad mineira a fin de que se llegue a una postura definida ante al proceso constituyente y su reglamentación, al tratarse de la educación religiosa em la Escuela. [...]* 7. Levantar elementos que incentiven la continuidad de las reflexiones hasta llegar, oportunamente, a una propuesta curricular clara y definida, que fundamente y favorezca la práctica de la Enseñanza Religiosa sistematizada y otras actividades de Educación Religiosa, em la Escuela, considerada una Comunidad Educativa. [...]". In: Informe del Primer Encontro Estatal de Enseñanza Religiosa, documento de archivo del Secretariado del Regional Este II de la CNBB, 1989, p. 3 – 4.

¹²⁰ IGLESIA CATÓLICA, REGIONAL ESTE II DE LA CNBB. TERCER ENCUENTRO ESTADUAL DE ENSEÑANZA RELIGIOSA – MG – BELO HORIZONTE, 3 a 7 de diciembre de 1990. Tal Encontro aconteceu em la Casa de Retiros "Santíssima Trindade", como era costumbre, em Belo Horizonte - MG. Reunió 28 coordinadores de ER de las Delegacias Regionales de Enseñanza localizadas em Minas Gerais, 19 representantes de las Diócesis y los miembros de Comisión de ER del Regional Este II de la CNBB. La principal finalidad del evento fue la continuidad de la elaboración de una propuesta curricular para la ER, a partir de las sugerencias presentadas por los alumnos de las escuelas estatales ubicadas em la mayoría de las DRE que asumieron la tarea de hacer un

Tal solicitud, dirigida a los órganos competentes de la SEE-MG, fue rápidamente atendida, como lo prueba el texto de la Portaria nº 523/91, que dice lo siguiente:

“La Directoría de la Superintendencia Educacional en el uso de sus atribuciones y teniendo en vista el artículo 210 de la Constitución Federal, el artículo 7º de la Ley Federal nº 5692/71 y considerando la necesidad de establecer directrices para la Enseñanza Religiosa en las Escuelas Estatales. RESUELVE: Art.1º - Instituir Comisión de Enseñanza Religiosa a nivel Central, integrada por Therezinha Andrade, Raquel Elizabeth Souza Santos, Alda Maria Rocha (“irmã”) y Anísia de Paulo Figueiredo, para, bajo la coordinación de la primera: - establecer las directrices para la Enseñanza Religiosa en las Escuelas Estatales de 1º y 2º grados; - articular el proceso de elaboración de un programa para la Enseñanza Religiosa en el Estado, envolviendo a las entidades religiosas y al sistema de enseñanza; - orientar en las Delegacias Regionales de Enseñanza la formación de equipos responsables por la elaboración y desarrollo de propuestas para la Enseñanza Religiosa; - mantener intercambio con las Delegacias Regionales de Enseñanza, buscando el acompañamiento de la propuesta, desde la fase de “otorgamiento” de las personas hasta la ejecución y evaluación de las actividades del área; - subsidiar la formación de coordinadores y profesores de la Enseñanza Religiosa a nivel central y regional. Art. 2º - Esta Portaria entra en vigor en la fecha de su publicación. Superintendencia Educacional, de la Secretaría de Estado de la Educación,

alzamiento, a través de preguntas y consecuente síntesis de las respuestas obtenidas. Entre las conclusiones de dicho Encuentro están registradas en el Aporte de dicho Encuentro las tareas a ser realizadas por todos los grupos representados, entre las cuales la que fue confiada a Dom Eurico: *“Remitir cartas a todos los obispos, solicitando que enviasen antes de la Navidad un telegrama al Dr. Hélio Garcia (Gobernador del Estado) con el pedido para reglamentar la situación de la Enseñanza Religiosa en el Estado de MG.”* Pero, la concreción de esta insistencia se dio con los contactos realizados con la SEE-MG, con el objetivo de la creación de una Comisión de ER, para apoyar y acompañar los trabajos espontáneos que seguían avanzados, incluso, la elaboración de una propuesta curricular para la ER, a ser aplicada en todas las series de la Enseñanza Fundamental, considerando que la misma ya estaba siendo elaborada a partir de los intereses y sugerencias de los alumnos, de forma no centralizada, es decir, a través de un proceso democrático, participativo y dinámico. In: Informe del Primer Encuentro Estatal de Enseñanza Religiosa, documento de archivo del Secretariado del Regional Este II de la CNBB, p.18.

*en Belo Horizonte a 02 de julho de 1991. Íris Barbosa Goulart. Directora de la Superintendencia Educacional*¹²¹.

Tal Comisión, constituida en 1991, emprendió sus actividades iniciales con reuniones internas y encuentros estatales con los representantes regionales, destinados a escuchar y atender las solicitudes que emergían de las bases, es decir, de los alumnos, profesores y sus respectivos orientadores, involucrados por las respectivas DRE, hoy denominadas “Superintendencias Regionales de Enseñanza”.

Conviene destacar que la solicitud para la creación de una Comisión de ER en la Secretaría de Estado de Educación, por iniciativa de los propios profesores de ER, es un dato que vislumbra un primer momento en el que esos profesionales empiezan a tener la fuerza del discurso. Esto ocurre fuera de la normalidad, pues las decisiones sobre la ER siempre fueron tomadas por las autoridades religiosas y educacionales, sin oír a los que realmente actúan en las clases. Ahora bien, la fragilidad de este discurso se manifiesta con claridad cuando ellos mismos solicitaron la contribución de portavoces que encauzaran dicha petición a la autoridad educacional competente. En tal circunstancia, estos profesores estuvieron representados por dos autoridades religiosas: D. Serafim Fernandes de Araujo, Arzobispo de Belo Horizonte, y D. Mario Teixeira Gurgel, Obispo de Itabira y también responsable del sector de ER en el Regional Este II de la CNBB. Fueron ellos los que entraron en contacto con el Secretario de Educación para presentarle la referida petición. El resultado positivo procedió de la fuerza del discurso, mucho mayor, de estos dos intelectuales, quienes, al mismo tiempo, estaban investidos del poder

¹²¹ MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA EDUCACIONAL. Portaria nº 523/91. *Institui Comissão de Ensino Religioso*. Publicada no D.O.E., em 02 de Julho de 1991.

eclesiástico, lo cual, por otra parte, no les eximía del poder político.

En este sentido, el pensamiento foucaultiano ofrece un soporte importante para abrir caminos que se entrecrucen entre el poder y el saber y marcados, por otro lado, por la realidad histórico-social, presente en la base del “imaginario” de que los profesores de ER dependen siempre de las entidades religiosas, incluso en cuestiones no tan necesarias. Estos profesionales manifiestan que no pueden sobrevivir sin la tutela de los intelectuales que poseen la fuerza del discurso de la ER, o sea, en este caso, la fuerza política de los responsables de las instituciones religiosas, hecho que tiene su origen en la reglamentación de la ER en los primeros momentos de su organización en el régimen republicano. Hay momentos en los que el pensamiento de dichos profesores avanza en una nueva dirección. No obstante, en la toma de decisiones sobre las cuestiones políticas de mayor relieve profesional, estos profesionales no están dispensados de la referida tutela. Y esto, naturalmente, es un rasgo muy fuerte del imaginario sobre la ER, puesto que esos intelectuales constituyen una parcela de la sociedad, que, aunque en constantes transformaciones, mantiene en la ER una estructura marcada por las continuidades de poder y de saber, que parecen no tener fin. En una aportación para una nueva filosofía política, según el pensamiento de Foucault, el Prof. Flavio Gigli comenta:

“Y si su obra ha señalado nuevas rutas para el pensamiento filosófico occidental, en lo relativo a la analítica del funcionamiento del poder por ejemplo, entonces es su propia militancia la que ha señalado nuevos caminos para la participación política. Tal como señalaba a comienzos de los años 70, un intelectual no puede convertirse en consejero de los demás, no puede erigirse en una conciencia supra universal, no puede ser el detentador de la verdad [...]. Lo que el intelectual puede hacer es brindar instrumentos de análisis para una mejor comprensión de la realidad presente, investigación que requiere necesariamente de la matriz histórica al menos en algunas de sus dimensiones. “Se trata en efecto de tener del presente una percepción espesa, amplia, que permita percibir dónde están

las líneas de fragilidad, dónde se han aferrado los poderes [...], dónde estos poderes se han implantado. Dicho de otro modo, hacer un croquis topográfico y geológico de la batalla... Ahí está el papel del intelectual. Y ciertamente no en decir: esto es lo que debéis hacer¹²².

Esta misma situación ya había ocurrido en 1989, durante la Asamblea Constituyente de Minas Gerais. Entonces, dio un espacio para la defensa de una enmienda en la disposición sobre la ER, con la finalidad de incorporar la disciplina al nivel medio del sistema de enseñanza, ya que en la Constitución Federal la garantía se daba sólo para la enseñanza fundamental. Sin embargo, la mayoría de los Estados de la Federación puso todos sus esfuerzos para que la disciplina no fuera incluida también en la enseñanza media¹²³. Los profesores tomaron la iniciativa de promover una gran movilización en todo el Estado de Minas Gerais, siguiendo el ejemplo de otros Estados. Innumerables listas, con las firmas de muchos ciudadanos y ciudadanas, se presentaron a los diputados constituyentes. Pero su defensa¹²⁴ fue asumida también por D. Serafim Fernandes de Araujo, Obispo Auxiliar de Belo Horizonte y Rector de la PUC-MG, muy presente en las cuestiones de la ER en Minas Gerais, al mismo tiempo que actuó siempre como portavoz de la Iglesia Católica. Nuevamente, ningún representante del sector de los profesores de ER estuvo dispuesto a hacer tal defensa, aunque continuasen como los primeros interesados en la cuestión. Esto mismo, sin embargo, no ocurrió con el sector de los especialistas en Educación, quienes asumieron la tarea de la defensa de sus

¹²² GIGLI, Flavio. Michel Foucault: *Aportes para una nueva filosofía Política*. Universidad Nacional del Comahue. Página Electrónica de los Problemas de Democracia y Política. Disponible en: <<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9234/fouc.htm>> Acceso el: 20 enero 2005.

¹²³ El resultado de los esfuerzos envidados por los Estados en tal emprendimiento consta de la figura 2, del anexo A.2. y; a continuación, de la tablilla 2 del mismo anexo, in vol. 2.

¹²⁴ MINAS GERAIS – DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. *EMENDA nº 1.424*. Parte I - Diário do Legislativo. Quinta-feira, 22 de Junho de 1989.

intereses el mismo día.

Después de la composición de la primera Comisión de la ER en la Secretaría de Educación, que se caracterizó por su naturaleza más pedagógica que administrativa, las actividades de la ER prosiguieron normalmente, implicando la participación de los profesores de todo el Estado en las decisiones, incluso en la elaboración de las Resoluciones¹²⁵ para reglamentar el funcionamiento de dicha disciplina en el ámbito estatal. Esto ocurrió durante dos períodos gubernamentales, de 1991 a 1997. Las actividades se desarrollaron según la primera finalidad propuesta, obteniendo buenos resultados con la construcción conjunta, no sólo en la reglamentación de la ER, sino también a la hora de desencadenar el proceso de elaboración de las nuevas propuestas curriculares, incluyendo algunos cursos de actualización, que se organizaron según los intereses manifestados por las respectivas regiones.

En medio del segundo período gubernamental de los años 90, en el que se contó con la actuación de dicha Comisión, estaba ya produciéndose el cambio de las políticas educacionales con sus respectivos proyectos pedagógicos, lo cual tuvo como resultado una transformación significativa en la organización de la ER. La coordinación de la Comisión de la ER fue sustituida, de forma políticamente incorrecta, sin consultar a los miembros de la propia Comisión en ejercicio, y mucho menos a las bases interesadas y que habían solicitado tal servicio a la SEE-MG. Una de las causas parece haber sido la ausencia de una organización definitiva, es

¹²⁵ La Resolución es un acto del Secretario de Educación que tiene efecto jurídico, al establecer normas a ser cumplidas por las instituciones educacionales, bajo su administración. La Portaria tiene menor peso jurídico, pero es la reglamentación expedida por órgano subalterno al Secretario de Educación, es decir, por los diversos Departamentos que componen una Secretaria de Gobierno.

decir, de una reglamentación elaborada de forma jurídicamente correcta mediante una ley discutida por los profesores y votada, a través de un órgano normativo, hasta su sanción. Al no haber sido votada tal ley, se abrió una gran grieta, una especie de hiato, lo que dio un margen para negociaciones políticas autoritarias, contrarias al espíritu democrático que había regido el proceso hasta aquel momento. Una Ley del poder ejecutivo, después de pasar por el poder legislativo y de ser votada según los trámites democráticos, evitaría, por lo tanto, el autoritarismo generador de tantas constricciones a los profesores de ER, como los que sucedieron en la segunda mitad de los años 90, con su culminación en el paso de los años 2002 a 2004.

Se designó una nueva Comisión; pero según los intereses del Secretario de Educación y de sus aliados. Esto se consolidó, primeramente, con el cambio en la coordinación de dicha Comisión que pasó a tener, en 1998, un sacerdote católico impuesto por la fuerza política del gobierno del Estado, ya que era un fuerte aliado político del propio Secretario. A continuación, este hecho conllevó la creación e implantación de varios mecanismos de control sobre la vida funcional de los profesores de ER; esto se llevó a cabo a través de actos reglamentares con la exigencias de que fueran cumplidos solamente por los profesores de ER. La Comisión fue denominada con el título de Comisión Central. Su primera iniciativa consistió en la elaboración y publicación de una nueva Resolución para reglamentar, a su modo, la ER en el ámbito estatal. Pero este acto ya no contó con la participación de los profesores ni de otros sectores de las bases. Los profesores fueron sorprendidos con la implantación de nuevos criterios de selección y admisión en el cuadro del magisterio público. Cada año se repetía este hecho, causando un gran malestar en el sector de dichos profesores. Para aumentar la ansiedad, la Comisión Central de ER (COMCER) y el Consejo de Enseñanza Religiosa (CONER),

como entidad civil –organizado en cumplimiento de la nueva legislación nacional, ya en vigor–, empiezan a actuar conjuntamente en la selección, acreditación para asumir clases de ER y aprobación de cursos de formación de profesores de ER. Todo esto se plasmó en sucesivos actos normativos, que no obtuvieron, sin embargo, un resultado favorable en ninguna de las acciones relacionadas con la seguridad de la vida funcional de los profesores y, consecuentemente, con las cuestiones de naturaleza pedagógica. La mayoría de los profesores se vieron forzados a invertir recursos propios para su formación, ya que se encontraban en medio de una concurrencia de títulos y de criterios de desempate para ocupar los cargos, pero también porque el tiempo de trabajo en la disciplina ya no les daba la misma seguridad y mucho menos la estabilidad profesional. Aunque la oposición pública era la forma más correcta para la solución de la problemática, los profesores de ER no tuvieron acceso a ella, como todos los demás profesionales, por tratarse apenas de una disciplina de su actuación u opción, es decir, sin derecho a oposición pública. Para conseguir su estabilidad profesional tenían que pasar por la oposición pública en otra área de conocimiento y obtener la aprobación de la entidad religiosa, a través del CONER, para impartir las clases de ER. Tal aprobación, hasta hoy, se renueva cada año. De esta forma, cada año los profesores se ven obligados a pasar por las mismas expectativas de tener o no la oportunidad de continuar impartiendo las clases de ER. Esto trae como consecuencia una gran inseguridad profesional.

Aunque la infraestructura de los últimos cinco años mantiene nuevos elementos en función de los objetivos de los proyectos gubernamentales de cada período, esta forma de centralización de las decisiones sobre los profesores de ER está cargada con un tipo de poder mayor que el que estuvo en vigor en los años 30 y 40, es decir, en el inicio del régimen republicano.

Los dos órganos se han reorganizado en épocas muy próximas y han pasado a actuar de común acuerdo, respaldados por la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley nº 9.394/97), modificada en su art. 33 por la Ley nº 9475/97. El primero, independiente de la referida Ley, la Comisión Central de ER (COMCER)¹²⁶, que tiene su continuación en las Comisiones Regionales (CRERs)¹²⁷ en las respectivas Superintendencias Regionales de Enseñanza.

El segundo, el Consejo de Iglesias (CONER)¹²⁸, organizado como entidad civil,

¹²⁶ MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA Nº 05/98. Consta en la referida Portaria: *“El Secretario-Adjunto de la Secretaría de Estado de la Educación, en el uso de sus atribuciones y teniendo en vista el artículo 210 de la Constitución Federal, el artículo 200 de la Constitución Estatal, la Ley Federal nº 9.475, de 22 de julio de 1997 que da nueva redacción al artículo 33 de la Ley nº 9.394/96 y considerando la necesidad de establecer directrices para la Enseñanza Religiosa en las escuelas estatales, RESUELVE: art. 1º - Instituir la Comisión de Enseñanza Religiosa en nivel central, integrada por el Pe. Baltasar Sallum Passos, Maria Vasconcelos de Paula Gomes, Raquel Elizabete de Souza Santos, Maria Helena Brasileiro, Maria Helena de Carvalho Costa, Anísia de Paulo Figueiredo, Padre Antônio Francisco da Silva, Reverendo Sérgio Paulo Martins da Silva, Pastor Adilson Umbelino Conceição, Maria Lúcia Pereira, Presbítero Murilo Cabral Porto, para bajo la coordinación y presidencia del primero: establecer las directrices para la Enseñanza Religiosa en las escuelas estatales de Enseñanza Fundamental; articular el proceso de implantación e implementación del Programa de Enseñanza Religiosa para la Enseñanza Fundamental, conjuntamente con el CONER/MG; orientar las Superintendencias Regionales de Enseñanza en la formación de equipos responsables por la elaboración y desarrollo de acciones para la Enseñanza Religiosa; mantener el intercambio con las Superintendencia Regionales de Enseñanza, buscando la orientación y el acompañamiento de las actividades de esta disciplina; subsidiar la capacitación de coordinadores y profesores de Enseñanza Religiosa en nivel central y regional. Art. 2º [...]. Secretaría de Estado de la Educación, en Belo Horizonte, el 27 de agosto de 1998. (Firma): João Antônio Filocre Saraiva, Secretario-Adjunto de la Educación.”* Publicada en el D.O.E., el 28/08/1998.

¹²⁷ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 18 DE 23 DE FEVEREIRO DE 2000. *Cria Comissões Regionais de Educação Religiosa – CRER – nas Superintendências Regionais de Ensino e na Capital.* Publicada no DOE “Minas Gerais”, em 24 de fevereiro de 2000, Diário do Executivo, Legislativo, e Publicações de Terceiros, Caderno I, página 01, coluna 04, e página 02, columnas 01 e 02.

¹²⁸ MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 9469/98. Dicha Resolución reconoce y aprueba las autoridades representantes de las denominaciones religiosas asociadas al CONER/MG con el siguiente dispositivo: *“El Secretario de Estado de la Educación de Minas Gerais, en el uso de sus atribuciones [...] RESUELVE: Art. 1º - Otorgar, junto a la Secretaría de Estado de la Educación, las siguientes Autoridades Representativas de las Denominaciones Religiosas Asociadas al CONER/MG, aptas a indicar profesores para impartir clases de Enseñanza Religiosa en las escuelas estatales: 1 – Assembleia de Dios, Pastor Anselmo Silvestre; 2 – Asociación de la Iglesia Metodista, Obispo Josué Adam Lazier; 3 - Asociación Evangélica del Brasil – Sección Minas Gerais – AEBV/MG, Reverendo Luiz Carlos Porto; 4 – Comunidad Evangélica de Confesión Luterana en Belo Horizonte/Minas Gerais, Pastor Valério Guilherme Schaper; 5 – Convención Batista Mineira, Pastor Aloisio Penido Bertho; 6 – Convención de las Iglesias Batistas Nacionales del Estado de Minas Gerais – COBEMGE, Pastor Ricardo Buçard Ferreira; 7 – Iglesia Católica Apostólica Romana, Dom Eurico dos Santos Veloso; 8 – Primera*

según lo que consta en la Ley nº 9475/97. Pero, tales tendencias de centralización eran ya un dato consumado antes de la referida legislación. La Ley sólo fue motivo de nuevas interpretaciones y de consolidación del proceso centralizador.

Sin embargo, las prácticas administrativas de connotación centralizadora no han interferido en la práctica pedagógica, ya en vigor casi en la totalidad de las escuelas brasileñas, con el contenido y la metodología de ER adecuados al espacio escolar. En MG, los profesores ya habían consolidado esta práctica, después de 35 años de esfuerzo, con la construcción de un nuevo imaginario. Lo que cambió fue la infraestructura, marcada por las concepciones y prácticas de poder, conllevando las relaciones de saber. Esto se comprueba a través de los mecanismos de control, los cuales tuvieron como consecuencia la inclusión y exclusión de los profesionales en el cuadro del magisterio público con la función de profesores de ER. Los actos reglamentares que presentamos aquí no son sino una muestra de los mecanismos establecidos para la organización y acompañamiento de la ER en Minas Gerais, a partir del año 1998. Después de estas normas, cada año fueron surgiendo otras con la misma finalidad: establecer una forma de conducir a los profesores desde los mecanismos establecidos para su admisión en el cuadro del magisterio público, hasta la aprobación del plan del curso para su formación pedagógica, aunque tales cursos se impartan con carácter de emergencia y con poca o ninguna ayuda financiera por parte de los órganos públicos. En cada gobierno, en los últimos años, se han reiterado los proyectos de formación de los profesores para las otras áreas de enseñanza. Estos proyectos tienen los más diversos nombres, como es el caso

Iglesia Presbiteriana de Belo Horizonte/Minas Gerais, Reverendo Ludgero Bonilla Morais. [...] Secretaría de Estado de la Educación, en Belo Horizonte, a 27 de agosto de 1998. (Firma): João Batista dos Mares Guia, Secretario de Estado de la Educación.” Publicada en el D.O.E., el 28/08/1998.

del “Proyecto Veredas”, que actualmente, en Minas Gerais, está en función de habilitar profesores a través de “Cursos de Licenciatura de Graduación Plena”, en sucesivos módulos, de forma tal que se atienda a las regiones más necesitadas de este tipo de servicio. Pero la ER no es contemplada, como sí lo están las demás áreas. Santa Catarina es un Estado que mantiene un proyecto semejante, denominado “Proyecto Magister”. A través de él, los profesores de ER llegan a habilitarse en ER y a tener derecho a la oposición pública en el ámbito de dicho Estado.

Recuérdese que Minas Gerais está localizada en la región sudeste del Brasil y que tiene como límites los Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Goiás, Espírito Santo y Bahia. Tiene 853 municipios, situados en regiones que se distinguen por sus contrastes socio-económico-culturales, y cuenta en los años 90 con más de cuatro millones de alumnos en la enseñanza fundamental, de los que el 93% están matriculados en escuelas de la red pública. En 1998, solamente las escuelas de la red estatal, en el nivel de enseñanza fundamental, alcanzaron el número de 7.190. Las de la red municipal superaron el doble de esa cantidad. Por tanto, son más de 15.000 escuelas las destinatarias de la ER¹²⁹.

Considerando los desafíos derivados de tal situación, algunas prioridades pasaron a constar en el plan educacional del Estado, en los años 90, actuando en colaboración con los municipios y buscando la atenuación o la posible superación de los problemas más agudos.

Establecidas tales prioridades como marcos de su política educacional, la

¹²⁹ MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Escola Sagarana*. Coleção Lições de Minas – vol. III, 1999, p. 15 – 20.

autonomía de la escuela figuraba como una de las áreas de ordenación y ejecución de los programas, teniendo como meta: la mejora de la calidad de la enseñanza y al alumno, teóricamente, como sujeto principal del itinerario pedagógico.

Así, los currículos, revisados y actualizados, pasaron a explicitar las intenciones del proyecto político-pedagógico, sirviendo de guía para los involucrados en el sistema escolar, a los que se tomó como instrumentos útiles para la orientación de la práctica disciplinaria y transdisciplinaria, con la intención de evitar el hiato entre la teoría y las necesidades locales. Salvaguardando la autonomía de la escuela e incentivando la creatividad de los profesores, contenían elementos esenciales o directrices, que justificaban su razón de ser: informaciones sobre a quién, qué, cuándo, para qué y cómo enseñar; informaciones sobre qué, cuándo y cómo evaluar.

En esta época, y en medio de innumerables dificultades políticas y económicas, la ER trazó sus directrices curriculares propias, empezando su elaboración en los “encuentros estatales”, promovidos por el Regional Este II de la CNBB y asumidos, después, por la Comisión de la SEE-MG, ya en plena actividad. Pero tales directrices tuvieron una trayectoria lenta, aunque abrieron un espacio para la participación de todos los interesados en su organización y consolidación como componente curricular. No se llevó a cabo la elaboración de los subsidios didácticos para su aplicación, como estaba previsto. Al mismo tiempo, la ER en Minas Gerais sigue un nuevo rumbo con el cambio de la coordinación de la Comisión de ER, lo que conlleva el nuevo modo de conducir las acciones político-pedagógicas.

Conviene observar que tal proceso participativo en la elaboración de esas directrices, incluyendo una programación para la ER en todos los ciclos de la Enseñanza Fundamental, se produjo en el período de 1993 a 1996, es decir, antes

de la reorganización de la COMCER y del CONER-MG. Después de la primera experiencia de aplicación de tales directrices, en 1998 y 1999, ya divulgadas en 1997, se había propuesto una previsión para la evaluación y actualización de dicha programación hasta su publicación final, incluyendo los referidos subsidios didácticos que habrían de favorecer a la renovación de la práctica metodológica de los profesores. Esto no llegó a su fin, porque la nueva forma de llevar adelante las acciones agudizó la organización administrativa y contó con la total escasez de los recursos financieros. De esta forma, se culminó la discontinuidad del esfuerzo de los profesores, que a partir de los años 98 fueron siendo sustituidos, como consecuencia de la inestabilidad provocada por la propia legislación.

No es una casualidad que las nociones de continuidad y discontinuidad en la organización de ER, en medio del ejercicio de poder de las partes involucradas en su organización e implantación, encuentren explicaciones en el pensamiento de Michel Foucault. Y esto, principalmente, tratándose de la fuerza del discurso de los intelectuales, sea de representantes del Gobierno, a través de los enunciados legislativos, sea por parte de los representantes de las entidades religiosas, llamadas a intervenir en la organización e implantación de dicha disciplina o de forma espontánea o en consecuencia con la legislación en vigor.

2.7. Contribuciones del pensamiento de Michel Foucault aplicadas a la problemática de la ER en MG

La problemática de la ER en Minas Gerais encuentra en el pensamiento de Michel Foucault ricas contribuciones para su comprensión en perspectiva política. En efecto, en medio de las relaciones de poder de los intelectuales que habla en lugar de los profesores se encuentra una disciplina con innumerables dificultades para ser comprendida y configurada como área de conocimiento. Consecuentemente,

muchos profesionales no poseen aún la fuerza del discurso en un área de su competencia, ni tienen acceso a la garantía de su condición en el cuadro del magisterio público. La situación de estos profesionales es semejante a la de las personas destacadas en las instituciones psiquiátricas o las instituciones carcelarias y otras, que Foucault toma como objeto de análisis. Por otro lado, emergen otros intelectuales que se ponen del lado de los profesores, para que estos mismos lleguen a ser protagonistas de sus proyectos. De esta forma, ayudan a hacer valer el discurso de aquellos que durante muchos años permanecieron en silencio.

Retomando algunas cuestiones de la entrevista con Michel Foucault, de junio de 1975¹³⁰, y con la tentativa de comprender las acciones anteriormente citadas sobre la función prescriptible y normativa de los intelectuales ante los profesores de la ER, podemos proseguir la presentación de las preguntas hechas por el entrevistador a Foucault en aquella época. Son éstas:

“- ¿Cuáles son los nuevos dominios donde se ejercen esas nuevas funciones?

- Usted aún no mencionó los presidios. En ese dominio, se desarrollaron luchas en las cuales usted tomó y continúa a tomar parte activa. ¿Cómo se distinguen, sobre la cuestión de los presidios, las antiguas y nuevas modalidades de los intelectuales?

- Los prisioneros hablan, se expresan, pueden incluso hacerse entender... Entonces, ¿qué significa exactamente “acceder al discurso”?

- ¿Tuvo lugar la transformación?”¹³¹.

La lucha de los involucrados en la Medicina, en sus respectivas ramas, pone

¹³⁰ FOUCAULT, Michel. Entrevista de junio de 1975, realizada por Roger-Pol Droit. E.U.A. “Le Monde”, de 19 y 20 de septiembre de 2004. In: “Michel Foucault y las urgencias de la actualidad, 20 años después”. IHU On Line, nº 119, 18 de octubre de 2004. Disponible en: www.ihu.unisinos.br Acceso el: 15 dic. 2004.

¹³¹ Ídem, o. c., p. 7 – 8.

de manifiesto que el discurso del intelectual se había efectuado en función de aquellos que estaban en otra posición muy distinta, o sea, como personas internadas en instituciones psiquiátricas o como prisioneros, pero también las mujeres en la cuestión del aborto, los debates en torno a la homosexualidad, la cuestión de la familia, de los profesores, de los artistas, de los intelectuales. Todas ellas son situaciones que hacen al discurso muy próximo a la realidad vivida.

El discurso del intelectual permitió que se hiciera valer el discurso de los que ni siquiera eran escuchados. En ese sentido, se puede considerar que la fecundidad del intelectual es lo que hace que el discurso sea próximo a la realidad.

La cuestión que aborda los nuevos dominios de los intelectuales podrá aplicarse a la lucha de los profesores de ER por conseguir unos derechos iguales a los demás involucrados en las respectivas áreas de conocimiento, en los niveles de la enseñanza fundamental y media.

Hay una especie de discurso, en estos últimos cinco años, por parte de los profesionales que actúan en la ER; pero no ha logrado los efectos que podría obtener para el cambio de la situación de opresión, en la que están sometidos, por la ausencia de políticas públicas que les permitan recibir el tratamiento como profesionales de la disciplina de su opción y actuación.

Del mismo modo que la disciplina ER es objeto de un tratamiento diferenciado, que la discrimina en el conjunto de las demás del cuadro curricular, los profesionales, en determinados Estados, son también víctimas de la misma discriminación. En su condición de profesores de otras disciplinas –de desempeñar su función como docentes en ER–, aunque hayan recibido una formación complementaria para ella, no tienen acceso a las oposiciones públicas como los demás profesionales. La situación es diferenciada en los respectivos Estados de la

Federación. Pero, los Estados y Municipios que adoptan la política de admisión de los profesores de ER, a través de la oposición pública, lo hacen de forma que se cumplan determinadas prescripciones. Esto confirma la desigualdad, la discriminación, la no valoración de dichos profesionales, que, en la vida cotidiana de las escuelas, son vistos como profesionales de condición inferior en relación con los demás.

En diversos Municipios de determinados Estados –destacando entre ellos Minas Gerais– hay oposiciones públicas municipales para profesores de ER que no exigen la habilitación en esta área de conocimiento, es decir, que no exigen el “Curso de Licenciatura de Graduación Plena” en Enseñanza Religiosa o en Ciencias de la Religión, u otro curso que incluya la habilitación específica en ER. Son oposiciones realizadas para resolver la problemática interna del funcionario público, el cual necesita reglamentar su situación profesional para cumplir la Ley Orgánica de aquel Municipio, porque las Constituciones Estatales no hacen ninguna referencia a la oposición pública para la admisión de los profesores de ER en el cuadro del magisterio¹³². Ésta es una cuestión que ha de ser solucionada por los respectivos sistemas de enseñanza, sea estatal o municipal, a través de leyes menores o complementarias.

Las modalidades antiguas y nuevas de los intelectuales, al emprender las luchas en los presidios después del siglo XVIII, se han dado sin interrupción. Ellos ejercieron diversas funciones. Como personas de la Universidad podían ser escuchados, y hablar en nombre de los enfermos internados en los hospitales

¹³² La Tablilla 2, in vol. 2, trae los dispositivos sobre la ER en las Constituciones de los Estados de la Federación y del Distrito Federal.

psiquiátricos; sustituyendo así a los que no les era dado el derecho de hablar, de tener voz, pero que tenían razón en su indignación, en su desesperación, en sus necesidades. Hay un valor particular en sus formas de manifestarse¹³³.

Otra función de estos intelectuales sería la de esclarecer que las personas excluidas del derecho de hablar por sí mismas no estaban en condiciones de comprender la situación en que se encontraban. En tales casos, el intelectual es considerado apto para hablar en su lugar. Aquí está el sentido filosófico, político o histórico de la actuación de las elites conductoras de aquella situación, o sea, del hecho concreto en la iniciativa tomada por ese intelectual. El sistema de punición funcionará debidamente si se cumplen las consideraciones presentadas por el intelectual. El discurso, entonces, es tomado y legitimado como prescripción. Las tentativas se dan en otra dirección, es decir, haciendo el entrecruzamiento de discursos, entre los que ninguno es privilegiado¹³⁴. En los presidios, el detenido en la cárcel que hablaba no era reconocido en su derecho de hablar, aunque tampoco se le reconocía el derecho a hacer callar al intelectual, y, por otro lado, el intelectual no se reconocía con el derecho de hablar en lugar del detenido en la condición de prisionero.

“El intelectual, en una sociedad, es precisamente, el antepuesto al discurso. Lo que va a pasar en el orden del discurso va a, de cualquier modo, referirse a él. Él será a favor o contra, pero nada, finalmente, puede ser hecho en el orden del discurso, sin que el intelectual intervenga en eso. [...] Es necesario precisar aún que no es por qué esas cosas dichas se toman discursos, que ellas desencadenan inmediatamente efectos de poder. Yo diría antes que, a partir del momento en que ellas desencadenan efectos de poder, que ellas entran en la lucha, obedecen a una estrategia,

¹³³ FOUCAULT, Michel. Entrevista de junio de 1975. O. c., p. 7.

¹³⁴ *Ibidem.* 7 – 8.

*poseen objetivos, designan enemigos, descalifican un cierto número de enunciados, entonces, por eso mismo, ellas se tornan discursos*¹³⁵.

Así, estando fuera del presidio, el intelectual no podría ser considerado como cualificado o no cualificado para ejercer aquella función. Pero tampoco el hecho de posicionarse delante de una prisión significaba que le era necesario hablar en lugar del prisionero. Lo que puede deducirse de aquí es la posibilidad de hablar sobre la prisión, sin que esto signifique que estaba hablando en lugar del prisionero. Esto mismo se puede aplicar a los hospitales psiquiátricos, a la historia de la institución penal, y a otros casos más, como importante instrumento de lucha en la revisión de los procesos, de las líneas de fuerza, de fragilidad, de resistencia, etc.

No se trataba de hacer valer este saber como “la verdad en sí misma” o en lugar de lo que los otros dijeron en la prisión sobre lo que pensaban. No se trataba tampoco de hacerles callar como portadores de un saber banal, burgués, abstracto, teórico, sacado de los libros, que también son puntos de referencia. Es necesario llegar a movilizar todo lo que ya he dicho para dar una posibilidad a los prisioneros de que su discurso sea reconocido por su validez, es decir, que tengan acceso al discurso integrante de un sistema de discursos¹³⁶.

Para Foucault, el significado de “tener acceso al discurso”, es decir, de “llegar hasta el discurso”, debe ser considerado a partir de dos elementos: el primero es el de los “hechos” de discurso; y el segundo es el de los “derechos” al discurso, los cuales, a su vez, no están repartidos de la misma manera. Una realidad como la de la locura y la del confinamiento, como la del presidio y la de la delincuencia, sólo

¹³⁵ *Ibíd.*, p. 8 – 9.

¹³⁶ *Ibíd.*, p. 7 – 8.

podría ser considerada como descalificada o reducida al silencio.

La función de los intelectuales en aquella situación se reduciría a cambiar el orden del discurso, de modo que la pluralidad de los discursos se concrete en lucha, considerada, para Foucault, como “natural”. A ellos, como intelectuales, les competía trabajar por el derecho a la guerra de los discursos; pero no absorbiéndolos en una unidad en la que cada uno se reconociese como tal. Los prisioneros hablan sin tener acceso al sistema de los discursos.

“Evidentemente, los prisioneros hablan, y yo no digo que ellos no hablan, sino que lo que dicen no entra en el sistema de los discursos. Entre “lo que se dice” y “el discurso” yo establezco una diferencia. “Lo que se dice” es todo un conjunto de enunciados pronunciados absolutamente no importa donde, en el mercado, en la calle, en el presidio, en un lecho, etc. “El discurso”, entre todo lo que se dice, es el conjunto de los enunciados que pueden entrar en el interior de una cierta sistematización y traer consigo un cierto número de efectos de poder regulares. En los presidios se hablaba, pero no se trataba de discursos. Los intelectuales van, entonces, a ponerse a trabajar su propio discurso, de manera tal que él se ponga a hablar con, contra, o frente a esas cosas que se decían y que no eran discursos...”¹³⁷.

La función de los intelectuales, en medio de tal situación conflictiva, no era la de ser restablecedores solidarios de esas personas sin voz y tampoco la de capacitarlas a poseer el mismo discurso que ellos¹³⁸.

Entre “lo que se habla” y “el discurso” hay, para Foucault, una distinción. “Lo que es dicho” es todo un conjunto de enunciados que se “pronuncian” en un cierto lugar y circunstancia. “El discurso”, en medio de todo lo que se dice, es un conjunto de enunciados que “pueden formar parte” de una determinada sistematización,

¹³⁷ *Ibíd.*, p. 8.

¹³⁸ *Ibíd.*

arrastrando con ella un cierto número de efectos normativos de poder, como en la situación de los detenidos en los presidios. En tal caso era posible “hablar” como prisionero; pero no se trataba de un “discurso”.

Los intelectuales se ponen a trabajar su propio discurso, de forma que hablan con o contra o delante de tales o cuales cosas, que son escuchadas, pero que no son consideradas discursos. Los componentes del discurso producen “efectos de poder”, como se ha aclarado anteriormente.

En cuanto a la transformación de la realidad, Foucault afirma que ésta acontece. Las cosas dichas llegan a tornarse discurso. Hay quienes dicen que “*son los intelectuales los que producen ese discurso*”. El intelectual será favorable o contrario a él, puesto que en el orden de ese discurso nada puede ser realizado, sin que el intelectual intervenga en él. Un ejemplo de esto es lo que se llamaría el “*murmullo de la locura*”. Es posible percibir esta lamentación en todos los ambientes; es posible verificar que los hospitales de psiquiatría mantienen una cantidad muy grande de cuadernos, cartas o manuscritos remitidos por los locos. Tales documentos tienen solamente la fuerza del grito, la fuerza de su violencia implícita, a la que responderá la violencia del psiquiatra, que hará callar aquella manifestación manteniendo a la persona en un “*subsuelo*”, para que nadie la escuche. Los locos constituyen una masa sin poder. Para que su manifestación llegue a tornarse discurso, el discurso de la locura, es necesario que se cumplan ciertas reglas, que consisten en aceptar un discurso en una determinada circunstancia establecida¹³⁹.

Si consideramos la necesidad de cambiar la situación de la ER, es decir, de reconvertir el cuadro que revela una anormalidad parecida a la de la cárcel o la de

¹³⁹ *Ibidem*, p. 8 – 9.

los hospitales psiquiátricos –según el análisis de Foucault– y que acontece en el interior del sistema público de enseñanza, es obvio que surgen en ella unos grupos de interés, que no desempeñan la función de profesores de ER, pero que se ponen a hablar en función de la normalidad de la disciplina para garantizarla como a las demás. Es posible encontrar semejanzas y diferencias de tales grupos con los intelectuales de los que trata Foucault en las instituciones médicas, en los presidios, en las situaciones de las mujeres en la lucha por el derecho al aborto, en las reivindicaciones de los homosexuales y otras situaciones que siguen exigiendo atención y respeto de la sociedad para la normalidad de cada caso en el medio social. En esas situaciones, los discursos de los intelectuales, por su lado, están más cerca de aquellos grupos en cuyo nombre hablan, y junto a los que actúan, para hacer valer su discurso. Por otro lado, en la ER hay casos en los que ocurre lo contrario. Se trata de grupos de intelectuales, o de intelectuales que actúan individualmente, que se ponen en lugar de los profesores de ER y que hacen valer su discurso sobre los deseos o intenciones de los profesionales que continúan dependiendo de ellos. En otras palabras, hay situaciones en las que el discurso de los profesores de ER no tiene la misma fuerza que el discurso del intelectual, es decir, que para hacer valer sus intenciones, necesitan del discurso de aquellos que ejercen la función de tutores.

3. El núcleo de una problemática secular

Al buscarse la reglamentación e implementación de la ER como disciplina integrante del sistema de enseñanza, se realimentaron las originales tendencias, que se bifurcaron en los sucesivos debates, e incluso otras iniciativas que tuvieron como foco la garantía de dicha disciplina en el currículo escolar brasileño. Lo que ocurre con esta enseñanza hoy no está distante de las habituales dificultades de

naturaleza administrativa, epistemológica y, consecuentemente, de naturaleza pedagógica, presentes en todos los procesos legislativos del siglo XX.

Hoy se puede constatar que siguen permaneciendo conceptos sobre la ER, que se imparte en las escuelas públicas, que ya estaban presentes en el imaginario de la sociedad brasileña desde el inicio del régimen republicano, e incluso vigente ya en la Monarquía Constitucional. Esto no impide que haya nuevas concepciones, que se intentan introducir hoy como forma de superar significativamente las ideas tan desgastadas y descalificadas a causa de la evolución que se constata en todas las esferas de la civilización, incluyendo la educación escolar. Se trata de concepciones que se orientan a la superación de una problemática secular, para que una disciplina garantizada, pero excluida de muchas formas, pueda ser configurada como las demás y adaptarse al universo escolar, al que debe integrarse de forma pedagógicamente correcta.

Aunque muchos sectores interesados en la cuestión hayan procurado hacer valer un nuevo discurso sobre la materia, acompañado con un gran esfuerzo por ocupar las pocas grietas surgidas en la actual legislación reglamentaria, la problemática sigue teniendo el mismo vicio de raíz: la ER utilizada como instrumento ideológico del poder monárquico, bajo la tutela del régimen de patronato, está legalizada hoy como disciplina *sui generis* bajo la tutela de otros sectores de interés, que pasan a ejercer sobre ésta el habitual control, antes y durante las fases de su implantación en el sistema de escolar.

Aunque incluida en la legislación como disciplina del currículo, sigue siendo

inexistente, cuando la propia Ley Mayor la mantiene como facultativa¹⁴⁰, porque al alumno le está concedido el derecho a optar, en el acto de la matrícula, por frecuentar o no las clases de ER. Esto es una prueba de que esta enseñanza está vinculada aún a la “religión” y, consecuentemente, que se rige por el principio de libertad religiosa, corolario del principio de laicidad que caracteriza al Estado Republicano.

3.1. Problemática de naturaleza filosófica y de cuño ideológico

La ER, desde el inicio de la civilización brasileña, fue un asunto de interés de la Iglesia y de la Metrópoli y tenía como finalidad extender la fe católica en las tierras destinadas a la colonización portuguesa. Los nativos pasaron a ser los primeros destinatarios de un tipo de enseñanza que tuvo como prioridad la ER¹⁴¹. Luego, como parte del proyecto colonizador, fueron involucrados los pueblos de raza negra, oriundos de África, integrados también en el proceso de colonización. En la época de la cristianización, la ER figuraba como la principal herramienta para la implantación del proyecto colonizador y alcanzó su punto culminante, después de peregrinar por sucesivas épocas, en el régimen regalista, consolidado por el Patronato Regio. La ER pasó a ser un importante factor de justificación del poder establecido, con la vigencia, primeramente, de la monarquía absoluta, seguida después por la monarquía constitucional¹⁴².

Al cambiar el régimen político, la ER es tomada, en sentido inverso y

¹⁴⁰ Las Constituciones en vigor durante el régimen republicano, de 1934 a 1988, traen las cláusulas sobre la ER en que el vocablo “facultativo” para el alumno consta de todas ellas. Cf. Figura 1, en el cuadro nº 1.4. Véase, aún, la Tablilla1 que destaca el mismo dato, en el Anexo A.1, in vol.2.

¹⁴¹ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, Conquistas, Perspectivas*, o.c. p. 19.

¹⁴² Ídem, o. c., p. 23.

repetidamente, como el hilo conductor para el ordenamiento y la implantación del proyecto republicano. La enseñanza es laica, como consta en el artículo 72, § 6º de la primera Constitución Republicana de 1891.

“Demostramos, a la evidencia, por la interpretación sistemática de los § 3º, 6º y 7º del art. 72 de la Constitución Federal, de acuerdo con la hermenéutica constitucional americana y con el ejemplo de los países más civilizados del mundo que el Estado puede y debe facultar a las diversas confesiones la respectiva enseñanza religiosa en las escuelas públicas, sin que, por ese hecho, dejen las mismas de ser laicas. Laico no quiere decir contrario a todo y cualquier sentimiento religioso; traduce, al revés, simpatía igual, tolerancia completa frente a todas las religiones, dentro, claro, de los límites del orden y de la moral pública. Cuando la Constitución en el § 6º del art. 72 establece que la enseñanza del Estado debe ser laica, quiere significar apenas que el nuevo régimen se aparta del antiguo, cuya Constitución reconocía oficialmente el catolicismo, y estatúa obligatoriamente la enseñanza del catecismo en las escuelas públicas. Estado laico es el que no tiene religión oficial y no impone por tanto determinada enseñanza religiosa en sus escuelas”¹⁴³.

Conviene recordar que, en el régimen de la Monarquía Constitucional, la Religión Católica Apostólica Romana fue oficializada jurídicamente como la Religión del Imperio¹⁴⁴. Toda la enseñanza recibió una connotación religiosa. La Iglesia Católica actuó como institución responsable de la enseñanza religiosa que se impartía en las escuelas, lo mismo que de todo el sistema de enseñanza del Gobierno del Imperio. Ahora, en el régimen republicano, esta misma enseñanza tiene que ser totalmente laica¹⁴⁵. Consecuentemente, el peso de los actos jurídicos

¹⁴³ LIMA, Mario de. *A Escola Leiga e a Liberdade de Consciência – Estudo filosófico-jurídico-social*. Belo Horizonte: Tipografía “Moderna”, 1914, p. 130 – 131.

¹⁴⁴ La Tablilla 1 trae la cláusula que torna oficial el Catolicismo como la Religión del Imperio: cf. art. 5º de la Constitución del Emperador de 1824, in vol.2.

¹⁴⁵ Figura 1, seguida de la Tablilla 1, vol. 2, el texto constitucional que declara laica la enseñanza impartida en los establecimientos públicos. Cf. Constitución de la República de los Estados Unidos

de naturaleza laica aparenta ser muy grande. Posteriormente, esta enseñanza ha quedado revestida con el mismo peso cultural y político, puesto que, dada separación de Estado e Iglesia –como uno de los primeros actos del régimen republicano¹⁴⁶–, aparece en escena la resistencia de bs nuevos líderes políticos, quienes se posicionan emitiendo una norma jurídica cargada de filosofía positivista, que alimentó, desde el principio, la creación e instalación del Estado Republicano. En el impacto de esta separación es cuando comienza la más acalorada polémica sobre la inclusión o no de la ER en las escuelas del sistema público. La ER conlleva, por eso, todas las interferencias de las concepciones filosóficas que alimentaron la ideología republicana en su primer momento.

En la Monarquía, la ER había sido sojuzgada al esquema de una obligación, procedente de un otorgamiento, y éste mantenido con la fuerza de los dos poderes políticamente constituidos, aunque la naturaleza del Estado sea distinta de la naturaleza de la Iglesia. Pero, jurídicamente, los poderes están revestidos con la misma característica política de cumplir un papel ideológico: mantener a los ciudadanos que frecuentan la escuela, soberanamente administrada por el gobierno, en los esquemas establecidos en función de la política del régimen de patronato y de la religión en régimen de cristiandad. Esta última a través de la Iglesia y con la base jurídica de una sustentación, concedida por la fuerza total de la Carta Magna del Imperio¹⁴⁷.

En el régimen republicano, la ER pasa de la pérdida total de su función de

del Brasil de 24 de febrero de 1981, in vol. 2.

¹⁴⁶ El Decreto 119 "A", de 7 de enero de 1890, es el primer acto del Gobierno Republicano que tiene en vista la separación entre Estado e Iglesia Católica en Brasil, quedando extinto el patronato regio. El anexo nº B.2, in vol. 2, trae el texto del documento en la íntegra.

¹⁴⁷ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo, o. c., p. 40.

elemento cualificado a cumplir los acuerdos establecidos entre el gobierno estatal y el gobierno eclesiástico, como veremos a continuación.

En la transición del régimen monárquico al republicano, el primer corte (1890) con el decreto 119-A¹⁴⁸, como ya he dicho, es consolidado por la Carta Magna de 1891, en la que el principio de la laicidad del Estado se toma como el hilo conductor de un nuevo orden político. Este decreto figuró como documento clave para el cambio inmediato de la vida política brasileña. Su autoría se atribuye a Rui Barbosa, jurista que presidió toda la elaboración del proyecto de la primera Constitución Republicana. Él confirma ser el autor de dicho decreto, que puso fin al patronato regio, con sus instituciones, recursos y prerrogativas, liberando a la Iglesia del gran peso que le impusieron los sesenta años de Monarquía Constitucional en Brasil, como lo señala en el discurso pronunciado el 3 de mayo de 1891. A continuación cito el núcleo de dicha confirmación.

“En la elaboración del decreto del 7 de enero, los que hoy le reclaman la honra de la paternidad no tuvieron sino la parte de perturbadores... El decreto del 7 de enero es “ipsis virgulis” mi proyecto. Y, circunstancia significativa, para cúmulo de autenticación de su origen, el texto del decreto, su autógrafa oficial, es labrado todo él, de mi puño”¹⁴⁹.

En ese sentido, comenta Scampini: *“No podemos negar que ese decreto fue el más importante sancionado por el Gobierno Provisional y reúne las más delicadas cuestiones de la vida brasileña”¹⁵⁰.*

Entonces, la tarea más complicada era conciliar los puntos de vista

¹⁴⁸ El contenido de dicho Decreto fue transcrito en la íntegra para destacar la importancia del primer acto de la separación entre el Estado y la Iglesia. Cf. Anexo B.2, in vol. 2.

¹⁴⁹ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. (Citado por SCAMPINI, p. 85). Cf. O.c., p. 88.

¹⁵⁰ SCAMPINI, José, SDB. *A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras. Estudo filosófico-jurídico comparado*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1978, p. 84 – 85.

defendidos por dos sectores de intereses opuestos, sin ofender a ninguno de ellos. Para esto fue necesaria una negociación, que supuso muchas reuniones entre representantes de la Iglesia Católica y el referido autor del proyecto, para dirimir dudas, eliminar las intrigas y legitimar pacíficamente la separación entre las dos instituciones, que habían actuado unidas a lo largo de cuatrocientos años.

A partir de la implantación del régimen republicano, en su primer momento –de 1889 a 1930– se intensifican los debates en torno a los principios que alimentaron la redacción de la Carta Magna y que debían orientar toda la cuestión sobre la ER en Brasil. Relacionado con el principio de laicidad, se abre paso en la pauta de las discusiones el principio de libertad de conciencia, que conlleva a su vez el de libertad de creencia. Ambos van a interferir en la cuestión de la enseñanza. Enseñanza laica y enseñanza religiosa son dos concepciones que han circulado, en medio de un polémico debate, durante los procesos legislativos a lo largo del siglo XX. La fase inicial del referido debate fue, sin duda, la más elocuente. Obsérvese que alrededor de las ideas del principal autor del proyecto de la primera Constitución Republicana surgieron determinados comentarios, que revelaban las concepciones de una época y que dejaron huellas muy profundas en la construcción de las bases del Estado Republicano. Conviene rescatar algunos de ellos.

“La libertad de conciencia es un derecho fundamental inscrito en nuestra magna carta. [...] Si el Estado, por la propia naturaleza de sus funciones, no puede imponer principios filosóficos o creencias religiosas, de acuerdo con la moderna concepción de la libertad de conciencia, su actitud, frente a los diversos sistemas filosóficos o religiosos, debe ser, no de indiferencia o de desconocimiento de esos mismos sistemas (manera errónea de comprender el laicismo, así confundido con una neutralidad impracticable e ilusoria), sino de reconocimiento de la existencia que le cumple respetar y salvaguardar. En teoría, porque el propio principio de la neutralidad, comprendido como abstención indiferente del Estado frente a cualquier creencia religiosa, ya es, por sí mismo, una orientación filosófica

que el Estado adopta, cuando se comprometió a respetar igualmente todos los credos y opiniones, en la línea imparcial que debe mantener para asegurar de verdad la libertad de conciencia”¹⁵¹.

Para los juristas católicos que acompañaron la implantación del régimen republicano, la neutralidad, en materia filosófica, era considerada un absurdo, en la teoría y en la práctica. En el primer caso, porque consideraron el principio de neutralidad como una abstención indiferente del Estado ante cualquier creencia religiosa. Esto implicaba ya una orientación filosófica adoptada por el mismo Estado, dado que se había comprometido a respetar, en igualdad de condiciones, todos los credos y opiniones, asegurando imparcialmente la libertad de conciencia. En tal caso, la abstención se confundía con el ateísmo oficial o con el agnosticismo. En la práctica, cuando se adopta en la escuela el sistema laico, el término “laico” lo entienden algunos sectores como sinónimo de “laicista”, es decir, como hostil a las creencias religiosas. Tales argumentaciones están inspiradas, casi siempre, en el modelo de la neutralidad escolar, que para los algunos juristas lleva al libre pensamiento intolerante. En este sentido, con la intención de clarificar el sentido del término, en la óptica de los autores de los proyectos legislativos republicanos, dice Mario de Lima:

“Vimos, de acuerdo con el concepto de Leroy Beaulieu, de Nitti, de Ruy Barbosa, de Pedro Lessa etc., que el Estado no quiere decir Estado antirreligioso. Así siendo, enseñanza laica no puede significar enseñanza antirreligiosa. Como, sin embargo, debe el Estado igual protección a todas las confesiones religiosas y se juzgan todas ellas con derecho a no admitir que se prohíba, en la escuela, la enseñanza de las creencias respectivas, bajo pena de ofensa a la libertad de conciencia, - es deber del Estado

¹⁵¹ LIMA, Mario de. O. c., p. 33 – 34.

armonizar esos intereses en juego, facultando a todas esas confesiones la satisfacción de sus justas aspiraciones. El Estado no deja de ser laico, así procediendo. Él no va a imponer oficialmente determinada enseñanza religiosa. Continúa laico (es decir, sin reconocer como religión oficial cualquiera de las existentes permitiendo que todas ellas, en días y horas diferentes, en los propios edificios de las escuelas públicas, impartan a los alumnos, cuyos padres no se opongan a eso, la enseñanza religiosa, que los creyentes juzgan un elemento esencial de la educación de los hijos. Esas premisas imponen, lógicamente, la siguiente conclusión: el Estado no puede, bajo el punto de vista de agravio a la libertad de conciencia, pretender para sí el monopolio de la enseñanza”¹⁵².

La ER, desde el inicio, es concebida como “enseñanza de la religión” en las escuelas públicas, aunque tomada como objeto político, que le conferirá una función inédita en las sucesivas fases del régimen republicano. Así, pasa a constituir un marco divisor de opiniones, conceptos y principios filosóficos, según la noción de procedencia que hemos encontrado en Michel Foucault, o sea, al tratarse del objeto de análisis del presente estudio, en el que el principio de la laicidad del Estado Republicano se toma como justificación para el establecimiento de un nuevo orden político.

En ese nuevo orden político, la ER se mantiene originariamente como “enseñanza de religión”. El derecho del ciudadano a tener acceso a ella, en la escuela pública, depende, por tanto, de la forma en que se comprenda el principio de la laicidad del Estado.

Al retomar el punto de vista de Mario de Lima, con sus afirmaciones en los 90 años hacia atrás, se puede constatar la presencia, hoy, de aspectos semejantes a los de otros juristas estudiosos de la materia, referentes a la comprensión de la

¹⁵² LIMA, Mario de. O.c., p. 47 – 48.

laicidad que configura el Estado Republicano:

“La enseñanza continuará laica (es decir, sin instrucción religiosa oficial y obligatoria) aunque sea permitida, a título facultativo, a las diversas confesiones, la enseñanza de las respectivas doctrinas en las escuelas públicas. [...] La justa aspiración de los católicos mineiros no puede dejar de ser satisfecha. Gobiernos esclarecidos y bien intencionados comprenderán fácilmente, que la causa de la enseñanza religiosa en las escuelas es una causa nacional”¹⁵³.

Los fundamentos presentados por los juristas, en el primer momento, de determinadas discusiones durante la implantación del Estado Republicano coinciden en algunos aspectos con los argumentos presentados por juristas actuales, entre ellos, por Cifuentes, gran intelectual especializado en tal cuestión. En efecto, este jurista escribe lo siguiente:

“[...] a) El Estado es laico: no es una realidad sagrada religiosa o clerical; no constituye el estrato inferior de una gran y única pirámide religioso-temporal –inválida construcción de cristiandad– que tiene como vértice los valores espirituales y el poder eclesiástico. El Estado es “laico” porque pertenece a un orden autónomo diferente de la religiosa, con base y vértice diversos. b) El Estado no es un instrumento de la Iglesia. No puede pensar que por ser Iglesia una sociedad que pretende conducir los hombres hasta su fin último, y por ser el Estado una institución que visa un fin intermediario y, por tanto, de validez restricta, este sea, apenas, un agente instrumental de aquella. Es cierto que lo temporal está subordinado al espiritual, en el sentido de constituir el espiritual o fin último del hombre, pero esto no permite afirmar que lo temporal es un instrumento de lo espiritual, porque el Estado es siempre dentro del su orden agente principal. En efecto solo se puede hablar de una relación entre instrumento y fin

¹⁵³ Ídem, o. c., p. 130-131.

*dentro de cada orden, y la Iglesia y el Estado pertenecen a órdenes diferentes*¹⁵⁴.

La interlocución entre juristas de ayer y juristas de hoy sigue teniendo un mismo sentido, principalmente en los puntos de vista, que aquí se destacan, de Mario de Lima y Rafael Llano Cifuentes¹⁵⁵. Sin embargo, son muy poco conocidos los fundamentos de los dos, sobre todo cuando se comprueban los discursos sobre la materia que ambos tomaron como objeto de estudio. Aquí intentamos destacar solamente algunos puntos esenciales para ayudar a dirimir las dudas.

*“[...] El Estado, dentro de la área de su competencia, debe contribuir de una manera positiva para que la persona consiga la su realización integral y en consecuencia también la su perfección religiosa. Pero, tal ayuda no debe ser directamente religiosa más indirecta, en el sentido de otorgar facilidades sociales externas para el desarrollo de los valores religiosos. El Estado no tiene como función específica, por ejemplo, a de imponer oficialmente determinada enseñanza religiosa, más, sí, la de facilitar una educación religiosa en conformidad con los deseos de los ciudadanos. En esta idea fundamentase el principio de cooperación”*¹⁵⁶.

Hace muchos años, Mario de Lima había dicho algo que tiene que ver con el pensamiento actual, ya que los fundamentos de naturaleza filosófica de aquella época confrontan perfectamente con principios filosóficos que también salvaguardan derechos fundamentales:

¹⁵⁴ CIFUENTES, Rafael Llano. *Relações entre a Igreja e o Estado*, 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. 154.

¹⁵⁵ El citado autor hace parte, hoy, del Episcopado Brasileño, ejerciendo el ministerio como Obispo de Nova Friburgo - RJ. Formado en Derecho Civil, en la Universidad de Salamanca (1955), donde llegó al doctoramiento. Obtuvo la licenciatura en Derecho Canónico en la Universidad San Tomás de Aquino, en Roma, donde después llegó a doctorarse, con la defensa de la tesis, en 1959; fue ordenado sacerdote en el mismo año. En Brasil, a partir de 1963, ejerció la función de Profesor, en São Paulo, y publicó varias obras relacionadas con su formación académica.

¹⁵⁶ CIFUENTES, Rafael Llano. O. c., p. 155.

“Las dos libertades, la libertad de aprender y la libertad de enseñar son solidarias; atacar a cualquiera de ellas es sacrificar a la otra. Si la libertad de enseñanza debe ser reconocida con todas sus consecuencias, no es menos cierto que, como todas las libertades, cumple que sea reglamentada por el Estado, que puede y debe aplicarle determinadas restricciones, las cuales tendrán, además, los mismos límites impuestos a las restricciones aplicadas a las demás libertades: el Estado puede y debe restringir la libertad de enseñanza en la medida en que eso sea necesario para proteger los derechos individuales de todos”¹⁵⁷.

La comprensión de los principios analizados, según concepciones filosóficas universales y seculares, no invalida la evolución del tratamiento dado hoy a una disciplina, parte de un sistema de enseñanza, que pasó también por transformaciones de naturaleza socio-político-cultural muy significativas. El tratamiento dado a la ER a través del prisma catequístico, como lo prueba la cita siguiente, muy válida para el inicio del siglo XX, no tiene razón de ser a principios del siglo XXI. Lo que continúa teniendo sentido, en una época y otra, es la *garantía* de un tipo de educación propugnada por los ciudadanos, e incluso de una educación completa y de buena calidad.

“Es un error que los católicos exijan la obligatoriedad de la enseñanza del catecismo en las escuelas públicas para los alumnos. Lo que ellos desean es que, a pretexto del laicismo en la escuela, no se apaguen en el alma de los hijos de creyentes, que las frecuentan, los sentimientos religiosos que allí encuentran, a menudo, una injustificable y perniciosa atmósfera de indiferencia hostil. Lo que ellos pretenden es que la expresión “enseñanza laica” no sea confundida, como muchas veces acontece, con enseñanza atea e irreligiosa”¹⁵⁸.

Hoy, la tendencia a mantener la ER más allá de los horarios normales

¹⁵⁷ LIMA, Mario de. O. c., p. 55.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 19.

previstos para las clases de las demás disciplinas o áreas¹⁵⁹, o también la realidad de la ER en Rio de Janeiro, implantada según el modelo de la confesionalidad¹⁶⁰ (es decir, que cada grupo religioso recibe las clases de su respectivo credo, aunque las escuelas públicas estén abiertas a todos, incluso a los indiferentes y ateos), son concepciones que proceden de las teclas más tocadas en la implantación del régimen republicano.

Desde los debates iniciales, las cuestiones relacionadas con la libertad religiosa y la libertad de conciencia provienen de dos ópticas: la procedente de las concepciones americanas y la procedente de las concepciones francesas del Estado Republicano.

Por otro lado, la Iglesia Católica y los grupos aliados a ella siempre tomaron una posición de defensa para preservar el derecho del ciudadano, teniendo presente el mismo principio de la libertad religiosa, pero visto desde otra óptica distinta: la de los derechos y deberes del Estado democrático para con todos los ciudadanos, con fundamentos en los documentos eclesiales.

En ese *impasse*, se instaló el conflicto político, desencadenando una gran discusión en torno de la ER en las escuelas de la red pública, al entenderla todos los sectores involucrados en el debate como un elemento eclesial inserto en el ambiente escolar. Tanto los favorables como los contrarios a la inclusión de esta enseñanza en los horarios normales de las actividades escolares, incluyendo juristas, autoridades religiosas y educacionales, entienden, hasta el inicio de los años 60, la

¹⁵⁹ El Anexo nº J.6, in vol. 2, contiene el Parecer CEB nº 12, de 8 de octubre de 1997, que comprueba esta situación a vigorar actualmente en Brasil, con excepción de pocos Estados que encontraron solución interna para esta cuestión, como es el caso de Minas Gerais, con la sanción de la Ley nº 15434/2005, in Anexo nº G.4, alinea "d".

¹⁶⁰ El Anexo nº G.1, in vol. 2, trae el Decreto nº 31.086 de 27 de marzo de 2002, a comprobar la forma como es impartida la ER en el Rio de Janeiro.

referida disciplina como religión o catequesis, lo cual es fruto de una tradición de cuatro siglos en el régimen de patronato regio. Este dato explica las tendencias actuales a continuar la misma situación. En este sentido, desde el punto de vista de los contrarios, o sea de los defensores del Estado laico, esa enseñanza debería ser mantenida por la Iglesia y no por las arcas públicas, aunque el espacio físico de las escuelas permanezca disponible en horarios alternativos, sin perjudicar los horarios normales, reservados para las demás actividades escolares.

Tal hecho emerge en todos los debates constituyentes y pos-constituyentes de los regímenes liberales y, de modo especial, en el que está en vigor actualmente, intensificando las tensiones entre las corrientes que volvieron a actuar en la Asamblea Nacional Constituyente de 1987 a 1988, que se han prolongado, por otra parte, en todo el período de elaboración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Dicho de otro modo, las discusiones se reavivan desde la promulgación de la Carta Magna, en octubre de 1988, hasta el 20 de diciembre de 1996, con la sanción de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación, en la que la disposición sobre la ER suscita una gran movilización nacional en torno al artículo 33, que reglamenta la ER, pero sin financiación pública.

Conviene recordar que la primera Constitución Republicana Brasileña se inspira en la Carta Magna de los Estados Unidos de América del Norte, con las adaptaciones necesarias a las diferencias características del Brasil, principalmente en lo que se refiere a la cuestión de la libertad religiosa. Pero recibe, también, una fuerte influencia de la República Francesa, al interpretar determinados principios filosóficos de orden jurídico sobre la laicidad del Estado Republicano.

Hay, sin embargo, muchas interferencias en la interpretación e implantación de dicha Ley Mayor, que provienen de la forma de comprender el Estado

Republicano en Francia, como es el caso del principio de la laicidad, considerado como imprescindible en la implantación del nuevo régimen. Tal principio es tomado por muchos intelectuales que tienen la fuerza del discurso como un tejido de fondo del debate en torno a la ER en las escuelas oficiales del sistema público, tejido que tiene como presupuesto la búsqueda de la comprensión de qué es “lo público”. En un primer momento, el dinero público no puede ser utilizado en la subvención de la enseñanza religiosa, en cuanto concebida como “enseñanza de la religión”. Porque, si es “religión”, no compete al Estado Republicano asumirla como gasto oneroso de los fondos públicos.

Hoy, otros intelectuales mantienen la postura de que, aunque tal disciplina esté garantizada por la Constitución Federal, puede ser impartida por las entidades religiosas interesadas, pudiendo disponer del espacio de la escuela, pero con matrícula optativa por parte de los alumnos, sin gastos para las finanzas públicas, como es el caso de São Paulo, actualmente, que permite dos situaciones. Si se paga con las finanzas públicas, hay que adoptar una programación específica, no confesional, aprobada por la Secretaria de Educación, como habremos de comentar en el capítulo segundo.

A pesar de que la Carta Magna de 1891¹⁶¹ se inspiró en la Constitución de los Estados Unidos de América del Norte, la expresión “será laica la enseñanza”, como consta en el artículo 72, § 6º, fue interpretada por algunos juristas y por sus aliados según la concepción francesa de laicidad, y ellos mismos actuaron, conjuntamente,

¹⁶¹ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891. En la íntegra el texto: Seção II, Declaração de Direitos. Art. 72. “La Constitución asegura a brasileños y a extranjeros residentes en el país la inviolabilidad de los derechos concernientes a la libertad. (...) 6º - Será laica la enseñanza impartida en los establecimientos públicos”. In. CAMPANHOLE, Adriano & Hilton Lobo. *Constituições do Brasil*. S. Paulo, Atlas, 7ª Ed., 1984, p. 587.

como defensores de tal principio como fundamental en el acto de la separación entre Estado e Iglesia. Aquí está contenida la aplicación de la noción de procedencia, que hemos buscado en Michel Foucault.

La cuestión de la libertad religiosa en Brasil, bajo la influencia de la Constitución Americana, pretendió salvaguardarle este derecho al ciudadano, proclamado desde la Declaración de los Derechos del Hombre, del Estado de Pensilvania, inspirados en el pensamiento de Locke, como se manifiesta en su obra *“Epístola de Tolerantia”*, de 1689¹⁶². Tal principio de libertad religiosa en América del Norte fue proclamado en un contexto histórico totalmente diferente del que se vivió en Francia. Por otro lado, la corriente formada en un sentido diverso insiste en darle otra interpretación al principio de la laicidad en Brasil, lo cual interfiere, de manera significativa, en la concepción de la cuestión de la ER en las escuelas públicas.

3.2. Concepción de la libertad religiosa como principio filosófico-jurídico

Los Estados Unidos de América del Norte, en su Declaración de 1776, y Francia, en su Declaración de 1789, salvaguardaron el principio de la libertad religiosa. Ambos pasaron, pues, a influir en las Constituciones de otros países, como aconteció con la primera Carta Magna Republicana del Brasil.

En Francia, sin embargo, el derecho a la libertad religiosa, según el artículo 10 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano, nace de las concepciones filosóficas de la Ilustración, del agnosticismo y del historicismo.

“Conforme la ilustración, el hombre puede y debe creer en la Divinidad: su creencia religiosa, sin embargo, y sus formas de culto deben

¹⁶² SCAMPINI. José, SDB, o. c., p. 130.

ser determinadas por la razón, a la luz de la razón; cualquier fórmula que se refiera a otras fuentes no pasa de una superstición. De ahí nace la oposición clara y decidida de la ilustración al cristianismo en general y en modo particular a la Iglesia Católica. En la filosofía del agnosticismo se defiende la incapacidad de la razón humana de alcanzar las realidades sobrenaturales extra-sensibles; no se admite la posibilidad de conocer a Dios con certeza. Todas las creencias religiosas, por tanto, son impregnadas y roídas por la duda; por ese motivo no hay distinción entre religión: científicamente, una vale por la otra. Consecuentemente, cada uno tiene el derecho de creer y seguir la religión que le conviene. Finalmente el historicismo enseña que las diferentes religiones son las varias manifestaciones del sentimiento religioso del ser humano. Ninguna religión es verdadera; todas incluyen alguna parcela de verdad. Nadie, por tanto, puede ser legítimamente incomodado por su creencia religiosa”¹⁶³.

En América del Norte, tales concepciones no provienen de la preocupación por el principio doctrinario y filosófico, sino de la práctica de la libertad religiosa, que permite la mejor convivencia entre ciudadanos libres y la legitimación de la soberanía del pueblo en materia de creencia religiosa. Para la Declaración Norteamericana, la autoridad reside en el pueblo, de tal modo que ella no puede ser ejercida si no es en nombre del pueblo¹⁶⁴.

Como autor principal del proyecto constitucional, el jurista Rui Barbosa prefiere adoptar el principio de "*Iglesias libres en un Estado libre*", según la hermenéutica americana.

"El principio de las iglesias libres en un Estado libre tiene dos hermenéuticas distintas y opuestas: la francesa y la americana. Ésta, sinceramente liberal, no se asusta con la expansión del Catolicismo, la más numerosa hoy de todas las confesiones de los Estados Unidos, pues en ellas viene uno de los grandes factores de su cultura y de su estabilidad

¹⁶³ *Ibidem*, 129.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p.130.

social. Aquélla, obsesionada por el eterno fantasma del clericalismo, gira de reacción en reacción, inquieta, agresiva, proscriptora”¹⁶⁵.

Sin embargo, las opiniones divergen a la hora de constatar cual es la fuente que alimentó el principio de la libertad religiosa de la primera Constitución Republicana del Brasil. José Soriano de Souza, jurista, contemporáneo de Rui Barbosa, defiende los principios que constan en la Declaración Francesa de 1789 como los aceptados por la escuela liberal de los estadistas brasileños. A este respecto, comenta:

“Somos americanos y no obstante nos regimos más por la libertad a la francesa que por la libertad a la americana. En las relaciones entre Estado e Iglesia se manifiesta nuestra tendencia para la libertad religiosa como la entiende y la practica la escuela francesa, en lugar de entenderla y practicarla como los americanos. La separación entre la Iglesia y el Estado expresada en la célebre fórmula de Cavour o de Montalembert, Iglesia libre en Estado libre, es entendida en América de modo diferente de lo que se entiende en Europa”¹⁶⁶.

Tales divergencias en la interpretación de la disposición constitucional sobre el derecho a la libertad religiosa –por la hermenéutica americana, o por la francesa– estarán presentes en todas las discusiones de las asambleas constituyentes, culminando en la asamblea de 1987/88. Y, por extensión, en las fases de reglamentación de la materia constitucional en leyes menores subsecuentes, principalmente en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Éste es un marco histórico imprescindible, que nos señala caminos para la comprensión de la problemática, aún vigente en Brasil, si comparamos el discurso actual con los

¹⁶⁵ Ibídem, p. 131.

¹⁶⁶ SORIANO, José de Souza. *Princípios Gerais de Direito Público e Constitucional*. Recife, 1893. Citado por SCAMPINI, Pe. José, o.c., p. 132 – 133.

discursos pronunciados en las tribunas, o publicados en periódicos y otros instrumentos, durante la Primera República, es decir, en los primeros treinta años de dicho régimen.

Para el autor de la primera Carta Republicana, los parlamentarios tuvieron la intención de mantener garantizado tal principio como procedente de la filosofía que rigió todo el texto constitucional. Así lo afirmó Rui Barbosa, no sólo como autor del proyecto de la referida Carta, sino también como autor del Decreto 119 “A” de 1890, que le precedió, en el acto de separación del Estado y la Iglesia, como he indicado anteriormente:

“Fue por la libertad religiosa, de acuerdo con la hermenéutica americana, por la que nosotros escribimos la Constitución Brasileña. [...] La Constitución bebió allí, no en Francia. No tenemos que buscar las lecciones, las decisiones, las soluciones –irritantes, reaccionarias, violentas– en la política francesa, sino en la americana, justa, benéfica, pacificadora. [...] Ahora bien, en los Estados Unidos no existe la neutralidad, como nos quieren engañar, como forma de libertad de conciencia. [...] Las instituciones de 1891 no se destinaron a matar el espíritu religioso, sino a depurarlo, emancipando la religión del dominio oficial”¹⁶⁷.

La libertad religiosa es un derecho inherente a todo individuo, a creyentes y no-creyentes, cuando se trata de confesión. Este derecho viene dado no en virtud del origen o de la naturaleza religiosa de asociaciones o grupos en los que el sujeto religioso participa, sino en virtud de su propio ser, portador de predisposiciones que se desarrollarán o no y que compete al Estado respetar y garantizar por ser propias de la dignidad humana y de la conciencia de cada uno, en su condición individual o social. A propósito de esto amonesta Scampini:

¹⁶⁷ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O.c., p. 47. Citado por LIMA, Mário. *A Escola leiga e a liberdade de consciência*. Tipografia Moderna. Belo Horizonte, 1914, p. 25 – 61.

“Ahora bien, el comportamiento humano sólo puede ser auténtico, cuando nace de una decisión interna, especialmente en materia religiosa que es la parte más delicada del ser humano. [...] El Estado, por tanto, no tiene los mismos deberes del individuo en la búsqueda de la verdad religiosa; su tarea es respetar la conciencia del individuo humano, que es fundamento de la dignidad humana y debe garantizar el ejercicio del derecho de la libertad religiosa. El Estado no es, pues, obligado a defender la religión. [...] El Estado debe defender, sí, el ejercicio de la libertad religiosa, en su doble sentido de que nadie puede ser obligado a una determinada religión y nadie puede ser impedido de seguir una determinada creencia”¹⁶⁸.

Hay que observar que declarar el derecho a la enseñanza religiosa mediante una cláusula en la Carta Magna no parece suficiente. Y no lo es, porque es una ilusión pensar que, de esta forma, está garantizada en el espacio de la escuela y, al mismo tiempo, que forma parte del sistema escolar. La realidad es que esa enseñanza continúa siendo tratada como un elemento de otro sistema, es decir, del sistema religioso, que no es el escolar. Al mismo tiempo, en las leyes reglamentares¹⁶⁹, se constata la preocupación por el criterio de justicia, de forma que se eviten favoritismos y discriminaciones por motivos de creencia, que impidan la realización del bien común.

Sobre tal comprensión, Cifuentes argumenta:

“La libertad de pensamiento religioso presenta siempre un carácter absoluto y, por tanto, jurídicamente ilimitado, pero sus manifestaciones externas sociales y comunitarias pueden tener las restricciones que el bien común imponga. La libertad de pensamiento y de conciencia es, tal vez, el único tipo de libertad que tiene carácter absoluto. El pensamiento sólo encuentra límites en la verdad, pero nunca en una frontera externa de

¹⁶⁸ SCAMPINI, Pe. José, SDB, o. c., p. 140 – 141.

¹⁶⁹ El artículo 33 de la LDB es una prueba de la falsedad que pretendemos evidenciar. Cf. Art. 33, Ley 9394/96, in Anexo nº C.5, in vol. 2.

carácter jurídico. ¿Podrá, por acaso, el derecho reglamentar el curso de los pensamientos? Lo único que el derecho puede hacer es impedir injerencias que supongan una coacción para conservar precisamente la integridad absoluta de la libertad de pensamiento. Las manifestaciones externas y sociales de la libertad religiosa pueden, sin embargo, ser reglamentadas y, a veces, limitadas por el orden jurídico positivo con la finalidad de salvaguardar el bien común. Una fe, una creencia interna, nunca podrá ser jurídicamente calificada como delictiva, por más absurda que pueda parecer a la mayoría de la sociedad, porque el derecho siempre reglamenta las acciones externas y nunca los pensamientos o sentimientos de foro íntimo. No obstante, la práctica, la enseñanza, la difusión de ese pensamiento religioso pueden limitarse jurídicamente cuando comprometen el orden público, la paz social, o el sentido de moralidad presente en la conciencia de un pueblo”¹⁷⁰.

Al tratar la ER, concebida como enseñanza de la religión, o dependiente de ésta, en función de alcanzar sus fines específicos, los redactores del artículo sobre la ER, en las sucesivas Cartas Magnas Republicanas de 1934 a 1988, demuestran su preocupación por encontrar la mejor forma de no herir el derecho de los ciudadanos procedentes de las más variadas concepciones religiosas. Los argumentos de los juristas anteriormente citados justifican la presencia de elementos destacados como objeto de nuestro análisis, jurídica y políticamente correctos. Lo que no se puede admitir es que una disposición de esta naturaleza, con tantos aspectos que hay que observar durante su ejecución en el interior de un aula, no permita la configuración de la disciplina “enseñanza religiosa” como “área de conocimiento” integrada en un currículo escolar. Esa misma enseñanza sería más apta desempeñando sus funciones, en un sistema religioso, fuera del espacio escolar, de lo que serían sus funciones propias como disciplina escolar, en el terreno

¹⁷⁰ CIFUENTES, Rafael Llano. O.c., p. 191 – 192.

de la normalidad de las demás, ya que es entendida como “enseñanza de la religión”. Si se concibiera dentro de la normalidad del sistema de enseñanza, no habría necesidad de la expresión “facultativa” en el enunciado del artículo.

El conflicto vuelve a emerger con el enunciado de la más reciente Ley Mayor, es decir, de la Carta promulgada en 1988¹⁷¹. Ésta ha mantenido el principal enunciado de las Leyes Mayores que la precedieron, desde 1934.

El Anexo A.1 del vol. 2 incluye la figura 1, que presenta las principales formas de inclusión o de abstención de la ER en las sucesivas Constituciones que estuvieron en vigor en Brasil, desde 1824 (Régimen Monárquico) hasta 1988 (Régimen Republicano). Es necesario constatar aquí que solamente en la Carta Magna de 1891, primera de la República, aparece la abstención. Así ocurrió, en efecto, porque se trata de una Ley que tiene como objetivo implantar el nuevo régimen, en medio de la más acalorada polémica, que procedía de la separación del Estado y la Iglesia Católica, sobre cómo abordar la cuestión de la ER bajo esta doble interpretación: la de connotación americana y la de connotación francesa. Posteriormente, sólo la Carta de 1937 mantiene la total neutralidad, al declarar como “facultativa” la matrícula para los alumnos, como también es “facultativa” la oferta de dicha enseñanza por parte de la escuela. Otro aspecto de la cuestión es que la disciplina se mantiene solamente en la enseñanza fundamental en la Constitución en vigor desde 1988. Pasa a ser garantizada como disciplina del currículo escolar a partir de la Carta Magna de 1946; pero siempre como “facultativa” para el alumno, como forma de garantizar también la libertad religiosa. La disciplina está destinada a

¹⁷¹ BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Título VIII, Capítulo III, Seção I. Art. 210, § único. Brasília, 1988. Cf. Tablilla 1, in vol. 2.

todos los niveles de enseñanza en las Cartas de 1934 a 1969. A su vez, la modalidad de enseñanza confesional aparece en las Constituciones de 1934 a 1946¹⁷².

Por tanto, de la Carta Magna de 1988 proviene la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (como Ley Ordinaria), con la función de orientar la aplicación del capítulo sobre Educación, que incluye la disposición sobre la ER. La referida Ley nº 9394/97, seis meses después de sancionada, fue modificada, en su artículo 33, por la Ley nº 9475/97. Esta última sigue manteniendo al profesor bajo la dependencia de dos sistemas: el estatal y el religioso, con un enunciado que incluye, en el respectivo texto, una entidad civil formada por las diferentes denominaciones religiosas, las cuales serán escuchadas sobre la definición de los contenidos de la disciplina¹⁷³.

Los términos de la disposición sobre la ER, que constan en la Constitución de la República Federativa del Brasil, promulgada el 5 de octubre de 1988, fueron el resultado de una votación por segunda vez, que ocurrió el 30 de agosto del mismo año. Dice así: "*Art. 210, párrafo único: La enseñanza religiosa, de matrícula optativa, constituirá disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de la enseñanza fundamental*"¹⁷⁴.

Aquí se percibe, por tanto, al ser promulgada la citada Constitución, que la disposición sobre la ER arrastra el sustrato de una concepción que persistió durante

¹⁷² Cf. Anexo A.1, Figura 1 – "O Ensino Religioso nas Leis Maiores do Brasil – 1824 a 1988", in vol.2. Cf., ainda, Tablilla 1 – "Constituições do Brasil – 1824 a 1988", Ibidem.

¹⁷³ BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Brasília, 1997. "Lei nº 9.475 de 20 de julho de 1997. § 2º - Los sistemas de enseñanza oirán entidad civil constituida por las diferentes denominaciones religiosas, para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa". Véase el texto completo de dicha Ley, en el anexo C.6, in vol. 2.

¹⁷⁴ Cf. Tablilla 1, in vol. 2, p. 18.

todo el siglo XX¹⁷⁵.

En su tratado sobre las relaciones entre Estado e Iglesia, Cifuentes deja claro lo siguiente:

“Hay, por tanto, entre religión y política una separación lícita y necesaria –la laicidad– una separación indiferente e inaguantable: el laicismo. Porque la laicidad es prerrogativa consubstancial al orden autónomo del Estado y el laicismo supone la ruptura arbitraria y artificial del vínculo esencial que une toda la actividad con el orden teonómico”¹⁷⁶.

Muchos de los discursos de los intelectuales, en los últimos años, tanto de los favorables como de los contrarios a admitir la ER como disciplina del currículo escolar, no aportan la claridad de la distinción presentada anteriormente por Cifuentes.

Al ser optativa, la ER es una disciplina inexistente para los alumnos que desisten de cursarla. Esto es una prueba evidente del equívoco respecto de su condición de disciplina o área de conocimiento, puesto que los demás componentes curriculares no necesitan prescripciones de esta naturaleza.

Al comienzo de la República en Brasil, la ER se concibió simplemente como un “derecho” del ciudadano que frecuenta la escuela pública a optar por la enseñanza de la religión. Pero se omitió la posibilidad de la ER tratada como un “medio” para el desarrollo del sujeto, que necesita formarse y realizarse en plenitud, y, por tanto, considerando esta misma formación como esencial al ser humano en la búsqueda de la madurez.

Es competencia del Estado cuidar que el ejercicio de la ciudadanía se lleve a

¹⁷⁵ Cf. Dispositivos constitucionales y dispositivos de las leyes estatales subsecuentes sobre la ER, estando en vigor a lo largo del siglo XX, incluidos en los Anexos A.1. y A.2, in vol. 2.

¹⁷⁶ CIFUENTES, Rafael Llano. O. c., p. 157 – 158.

cabo también con la oferta de una educación integral, en la que la libertad ocupe un espacio y favorezca tal posibilidad. Se trata de la libertad de escoger el modelo de educación propugnado por la misma sociedad; ésta, en su mayor extensión, estuvo representada en Brasil, en los comienzos del régimen republicano, por la Iglesia, que también ha mantenido a sus representantes en el poder legislativo por la fuerza del voto. La actuación de la Iglesia, en el primer momento de las discusiones, fue muy decisiva. Los fundamentos que ella presentó empezaban por la Encíclica de Pío XI y continuaron con una abundante literatura después del Concilio Vaticano II, principalmente con los pronunciamientos de Juan Pablo II sobre “Educación, Educación Religiosa y Enseñanza Religiosa en las Escuelas”. Reuniéndolos a todos ellos, forman una sustanciosa materia destinada a nueva investigación.

“[...] ‘Cabe prioritariamente a la Familia y a la Iglesia, y subsidiariamente al Estado, el derecho de promover la educación; [...] los padres tienen el derecho de elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, incluyendo la educación religiosa’. El subsidio de apoyo a esta posición es la Encíclica Divini Illius Magistri de Pío XI, divulgada en 1929, que considera la escuela como una institución subsidiaria y complementaria de la familia y de la Iglesia”¹⁷⁷.

La forma como los juristas y otros intelectuales, que actuaron como asesores de la Iglesia, llevaron las defensas de la función de la ER, empezando por la discusión sobre la concepción de la libertad religiosa en el primero período republicano, hasta la continuación del mismo pensamiento, a lo largo del siglo XX, dejaron marcas muy profundas, ya que todos los fundamentos filosóficos aludidos emergían de concepciones relacionadas con la religión, una religión o las religiones.

¹⁷⁷ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O. c., p. 52.

El imaginario brasileño está hoy marcado por tales concepciones, que interfieren en la concepción de la ER como disciplina, principalmente en el paso de su absorción y ampliación por la Educación Religiosa en la condición de “Área de Conocimiento”.

4. Resumen y reflexiones

Con el cambio del régimen monárquico al republicano se desarticula el proceso de la continuidad. Se viene abajo, por tanto, lo que se consideraba permanente en el transcurso del tiempo; se interrumpe lo que siempre se había concebido desde la óptica de la normalidad y por la fuerza de las costumbres vigentes en el régimen de patronato regio. Sin embargo, acontece la primera alteración: la discontinuidad del consorcio entre Estado e Iglesia, que venían manteniendo, juntos, una educación impregnada por el substrato socio-económico-político-cultural, regido por los intereses de ambos poderes, el estatal y el eclesial. Se rompe el eje de sustentación de tales intereses, mantenido hasta entonces durante cuatro siglos. Esto se da en medio de conflictos de naturaleza filosófica y jurídica, consecuencia del cambio de régimen, en pleno paso del siglo XIX al siglo XX.

No obstante, esos conflictos permanecen hasta los días actuales. En otras palabras, se tiene la impresión de que el inicio y la continuidad de la problemática de la ER en Brasil es un movimiento que continúa en pleno vigor, con las mismas características de lo que se dio en los primeros momentos del cambio del régimen político, pero con nuevo tejido de fondo: el de la realidad socio-político-económico-cultural, muy diferente hoy.

La noción de procedencia, que podemos rescatar de Foucault, ayuda a mantener las predisposiciones a utilizar el método genealógico para comprender determinados puntos de vista, que parecen ser el comienzo de la problemática de la

ER en el Brasil y que la mantienen.

En el epígrafe de este primer capítulo hemos intentado presentar aspectos del pensamiento de dicho filósofo, en ese sentido, que ahora podemos completar con estas palabras:

“La genealogía, como análisis de la procedencia, está, por tanto, en el punto de articulación del cuerpo con la historia. Ella debe mostrar el cuerpo enteramente marcado de historia y la historia arruinando el cuerpo. Entestehung designa de preferencia la emergencia, el punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de un apareamiento. Del mismo modo que se intenta muy frecuentemente procurar la procedencia en una continuidad sin interrupción, también sería errado dar cuenta de la emergencia por lo término final. [...] La genealogía restablece los diversos sistemas de sumisión: no la potencia anticipadora de un sentido, pero el juego causal de las dominaciones”¹⁷⁸.

La ER no se escapa de entrar en unas redes de fuerza, en las que los sectores favorables y contrarios a su inclusión y permanencia en la escuela se remiten a situaciones que se repiten indefinidamente, para desembocar en lo que dijo Foucault: *“Y es por esto, precisamente, por lo que en cada momento de la historia la dominación se fija en un ritual; ella impone obligaciones y derechos; ella constituye cuidadosos procedimientos”¹⁷⁹.*

4.1. La ER en el Brasil: una problemática secular

En medio de la diversidad de las concepciones sobre la ER en Brasil; en medio de la noción de libertad religiosa, de la que procede la garantía de la opción del alumno de matricularse o no, para frecuentar las clases de ER, como consta en

¹⁷⁸ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, 11ª reimpressão. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Machado, ROBERTO. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. 22 – 23.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 25.

la Carta Magna de 1988¹⁸⁰ y de otras que la precedieron; en medio de la forma como está reglamentada la materia constitucional para la definición de los contenidos de la disciplina¹⁸¹; en medio de algunos de los aspectos de los enunciados constitucionales en orden a basar la reglamentación de la materia; en medio de las normas para la habilitación y admisión de los profesores en el cuadro del magisterio público¹⁸²; en medio de tantos rituales jurídicos es donde los intelectuales se ponen a discutir y a decidir sobre el asunto, dando origen a las más diversificadas tendencias filosóficas, de la implantación de la disciplina en el sistema público de enseñanza en Brasil.

4.2. El pensamiento de Michel Foucault en el curso de las reflexiones

Diversos aspectos de la entrevista a Michel Foucault (junio de 1975), publicada en el periódico "Le Monde" (19 y 20 de junio, 2004)¹⁸³, al ser aplicados a la problemática de la ER en Brasil, han iluminado la reflexión sobre la función de los intelectuales en esa enseñanza, en su actuación en épocas pasadas y en sus intervenciones, actualmente, en las mismas cuestiones, en dos dimensiones que conviene destacar. Por un lado, están los que han permitido dar validez al discurso de los profesores de dicha disciplina, quienes, en casi todo el siglo XX, no habían

¹⁸⁰ BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL promulgada em 05 de outubro de 1988. Art. 210, § 1º. Cf. Tablilla 1, in vol. 2.

¹⁸¹ La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 20 de diciembre de 1996, alterada en su artículo nº 33 por la Ley nº 9.475/97, de 22 de julio de 1997, a través del art. 1º, § 1º, delega a los sistemas de enseñanza la competencia para reglamentar los procedimientos para la definición de los contenidos de ER. En el § 2º incluye la entidad civil, constituida por las diferentes denominaciones religiosas, a ser oídas en esta definición de los contenidos de la ER. Cf. Anexos nº C.5 y C.6, in vol. 2.

¹⁸² El Parecer CNE/CP nº 97/99 constituye uno de los principales instrumentos de orientación a las iniciativas, en los últimos años, para la formación profesional y admisión de los profesores de ER en el sistema público de enseñanza. En la íntegra, el texto de dicho Parecer, cf. Anexo F, in vol. 2.

¹⁸³ FOUCAULT, Michel. *Entrevista de junio de 1975: o.c.* Disponible en: <<http://foucault.info/documents/foucault.entretien1975.fr.html>>. Acceso el: 08 enero 2005.

conquistado el espacio para hablar por ellos mismos. Esto significa que sus palabras, emitidas en función de sus deseos o necesidades profesionales, no tuvieron, hasta poco tiempo, la fuerza de discurso. Hoy empiezan a elaborar su propio discurso y luchan por ser oídos y atendidos en sus reivindicaciones como profesionales de la educación escolar, como los demás. Cuentan con el apoyo de determinados intelectuales que caminan al lado de ellos, con sus ideas, sugerencias y otras formas de incentivo para la conquista de sus derechos; pero no hablan en lugar de ellos, no ejercen la función de tutores.

Por otro lado, aún persiste un gran número de intelectuales que se apropian el discurso sobre dicha disciplina y que determinan la forma de organizarla e implantarla, estableciendo entre el saber y el poder una estrecha relación, con la que sojuzgan a los profesionales ante la necesidad de mantenerse en las escuelas con la función de profesores de ER.

“Todo el poder sea el de cima para bajo o de bajo para cima, y cualquier que sea el nivel en que es analizado, él es efectivamente representado, de manera más o menos constante en las sociedades occidentales, bajo una forma negativa, es decir, bajo una forma jurídica. Es característico de nuestras sociedades occidentales que el lenguaje del poder sea el derecho y no la magia o la religión, etc.”¹⁸⁴.

Tales profesionales prefieren la tolerancia, la pasividad o la resistencia, traducidas muchas veces en verdaderos sacrificios o perjuicios, principalmente ante la escasez de empleos, es decir, de otros trabajos que les permitan mantener su propia vida. También se dan, además, los que llegan a desistir de su función en ER –aunque sea el área de su preferencia– para impartir clases en otros contenidos

¹⁸⁴ FOUCAULT, Michel. O. c., 1995, p. 250.

curriculares. Pero esta sustitución no significa solamente la opción por una alternativa de trabajo para el sustento personal, sino que es también otro tipo de resistencia, puesto que sus palabras y otras formas de reivindicaciones no tienen la fuerza de discurso.

Antes de proseguir el análisis, conviene verificar uno de los puntos de vista de Michel Foucault sobre la figura del intelectual, que podrá ayudar a comprender su función también en la ER.

“El que hoy se llama “el intelectual” (quiero decir lo intelectual en el sentido político, y no sociológico o profesional de la palabra, o sea, aquello que hace uso de su saber, de su competencia, de su relación con la verdad en las luchas políticas) nació, creo, de lo jurista; o en todo caso, del hombre que reivindica la universalidad de la ley justa, eventualmente, contra los profesionales del derecho (en la Francia, Voltaire es el prototipo de estos intelectuales). El intelectual “universal” deriva del jurista-notable y tiene su expresión más completa en el escritor, portador de significaciones y de valores en que todos pueden ser reconocidos. El intelectual “específico” deriva de una figura muy diversa de lo “jurista” notable: el “cientista-perito”. [...] La figura en que se concentran las funciones y los prestigios de este nuevo intelectual no es sino la del “escritor genial”, pero la de “cientista absoluto”; no es más aquello que oponía, sólo, los valores de todos, que se opone al soberano o a los gobernantes injustos y hace oír su grito hasta la inmortalidad; es aquél que detiene, con algunos otros, al servicio del Estado o contra él, poderes que pueden favorecer o matar definitivamente la vida”¹⁸⁵.

La analogía entre la realidad de un gran número de profesores de ER en instituciones de enseñanza –sin voz y sin vez para la búsqueda de garantía de sus derechos profesionales– y la situación de las personas observadas por Foucault –en instituciones que han ejercido el confinamiento en la prisión o la internación en un

¹⁸⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p.10 – 11.

hospital psiquiátrico– nos lleva, aunque sólo sea provisoriamente, a una conclusión. El discurso de muchos intelectuales portadores del saber sobre la ER, cuando actúan en este campo vestidos de poder para ello o con la función de tutores – porque están dotados de saber– conduce al silencio, a la descalificación total de su discurso y a la no oportunidad de hacer sus reivindicaciones, a centenas y centenas de profesionales. Aquí se trata de un saber del intelectual que fortalece las relaciones de poder sobre un determinado sector de profesionales, que, en medio de los demás, en el campo de la educación escolar, son discriminados y llegan a volverse víctimas de injusticia social.

“Todo conocimiento, sea el científico o el ideológico, sólo puede existir a partir de condiciones políticas que son las condiciones para que se formen tanto el sujeto cuanto los dominios de saber. La investigación del saber no debe remitir a un sujeto de conocimiento que sería su origen, pero a relaciones de poder que le constituyen. No hay saber neutro. Todo saber es político. Y eso no porque cae en las mallas del Estado, es apropiado por él, que de él se sirve como instrumento de dominación, sacando la característica de su núcleo esencial. El fundamento del análisis es que saber y poder se implican mutuamente: no hay relación de poder sin constitución de un campo de saber, como también, recíprocamente, todo saber constituye nuevas relaciones de poder. Todo punto de ejercicio del poder es, a lo mismo tiempo, un lugar de formación de saber. Es así que el hospital no es apenas local de la cura, “máquina de curar”, pero también instrumento de producción, acumulación y transmisión del saber. Del mismo modo que la escuela está en el origen de la pedagogía, la prisión de la criminología, el hospicio de la psiquiatría. Y, en contrapartida, todo saber asegura el ejercicio de poder”¹⁸⁶.

Tal analogía se prolonga cuando se detecta qué relaciones de poder y qué tipos de saber persistieron en las instituciones analizadas por Foucault, una vez

¹⁸⁶ MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder, p. XI – XII.

comparadas con la búsqueda de una solución a las cuestiones que se plantean en torno de la disciplina ER, ampliada y absorbida por la “educación religiosa” y ahora admitida como “área de conocimiento”. La procedencia de toda la problemática se encuentra en los principios que sustentaron la implantación del Estado Republicano. Estos mismos principios permiten identificar las dificultades de comprensión, primeramente de la naturaleza de la materia como disciplina, y después, como área de conocimiento. Ambas tienen que convivir con el imaginario de la sociedad brasileña, construido con elementos culturales muy profundos que aún las confunde con “enseñanza de religión”. Consecuentemente, hay que observar el principio de libertad religiosa bajo la óptica del Estado Republicano, pero orientado a su vez por el principio de la laicidad, que al mismo tiempo lo configura a aquél como tal.

4.3. La influencia de MG en la construcción del imaginario sobre la ER

En la construcción del imaginario sobre la ER en Brasil no se puede perder de vista las contribuciones de Minas Gerais en dos tiempos distintos. El primero abarca la primera mitad del siglo XX hasta el final de los años 60. En él, la confesionalidad característica del cristianismo mantiene la tónica de toda reglamentación y práctica de dicha enseñanza, que aún no había sido configurada como disciplina. El segundo tiempo, que comienza a principios de los años 70, asume las ideas elaboradas y divulgadas por el Pe. Gruen, destinadas a distinguir la ER de la catequesis.

La Iglesia actuó, en primer momento, a través de una comisión compuesta de líderes católicos, bajo la dirección del Pe. Leonel Franca S.J., autor de la exposición de motivos para la admisión de la ER en las escuelas públicas y de la minuta del

referido decreto, ambos presentados al Ministro de Educación¹⁸⁷. La fuente inspiradora de los principios educacionales fue la encíclica “Divini Illius Magistri”¹⁸⁸.

Como resultado de las negociaciones anteriormente referidas, se sancionó y publicó el Decreto de 30 de abril de 1931, admitiendo, facultativamente, la ER en las escuelas de la red oficial. Pero tal decreto no conservó en su integridad el texto del proyecto presentado inicialmente por el Pe. Leonel Franca. La expresión “*dentro del horario escolar*”, conforme a la minuta que se presentó es sustituida por las cláusulas “*queda facultativa*” y “*de manera que no disminuya el horario de las clases de las demás materias del curso*”¹⁸⁹.

Como primera medida de esta naturaleza, en la implantación del régimen republicano, el texto contiene ambigüedades que se repetirán en las demás disposiciones de las Constituciones Federales y en su consecuente reglamentación, que empieza con las Leyes Orgánicas de la Enseñanza y continúa con las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional, incluso, actualmente¹⁹⁰.

En la segunda mitad del siglo XX, a partir de los años 70, la nueva propuesta presentada por el Pe. Gruen, para la ER en las escuelas públicas de São João del-Rei, pasó a ser divulgada en todo el Estado y se extendió por todo Brasil. Un nuevo imaginario se formó y continúa en proceso de consolidación, aunque las raíces del primero sigan muy vivas en algunas regiones del centro-sur del país.

¹⁸⁷ FRANCA, Pe. Leonel S.J. *Ensino Religioso e Ensino Leigo*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931, p. 140-141. En esta publicación conviene destacar la exposición de motivos, que revela la concepción católica, teniendo como fuente la Encíclica Divini Illius Magistri que atribuye a la familia el derecho de educar. Cf. aún el comentario sobre la cuestión, in: CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino Religioso e Escola Pública: o Curso Histórico de uma Polêmica entre IGREJA e Estado no Brasil*. Educação em Revista, junho de 1993, p. 27. ISSN 0102-4688

¹⁸⁸ IGREJA CATÓLICA. PIO XI. *Encíclica Divini Illius Magistri*. Petrópolis: Vozes, 1947.

¹⁸⁹ El Anexo nº B.2, alinea “b”, in vol. 2, trae en la íntegra, en texto del citado Decreto.

¹⁹⁰ Cf. el Anexo “C”, con las respectivas partes: C.1; C.2; C.5 y C.6., in vol. 2.

CAPÍTULO 2

GENEALOGÍA E IMPLANTACIÓN DE LA ER

“[...] la noción de discontinuidad toma un lugar importante en las disciplinas históricas. Para la historia, en su forma clásica, lo discontinuo ha sido, al mismo tiempo, el dato y lo impensable; lo que se presentaba bajo la naturaleza de los acontecimientos dispersos ? decisiones, accidentes, iniciativas, descubrimientos? y lo que debían ser, por el análisis, contornado, reducido, apagado, para que apareciese la continuidad de los acontecimientos. La discontinuidad era el estigma de la dispersión temporal que el historiador se encargaba de suprimir de la historia. Ella se tornó, ahora, uno de los elementos fundamentales del análisis histórico, donde aparece con un triple papel. Constituye, de inicio, una operación deliberada del historiador (y no más lo que recibe involuntariamente del material que debe tratar), pues él debe, por lo menos a título de hipótesis sistemática, distinguir los niveles posibles del análisis, los métodos que son adecuados a cada uno, y los períodos que les convienen. [...] ella toma una forma y una función específica de acuerdo con el dominio y el nivel en que es delimitada: no se habla de la misma discontinuidad cuando se describe un comienzo epistemológico, la reversión de una curva de población, o la sustitución de una técnica por otra. Paradójica la noción de discontinuidad: es, al mismo tiempo, instrumento y objeto de investigación, delimita el campo de lo que es el efecto, permite individualizar los dominios, pero sólo puede ser establecida a través de la comparación de esos dominios”¹⁹¹.

Introducción

La identidad de la Enseñanza Religiosa como disciplina del currículo escolar viene siendo motivo de amplias discusiones a lo largo de todo el siglo XX. Pero en la fase de transición al siglo XXI recibe un nuevo carácter, al ser absorbida y ampliada por la Educación Religiosa reglamentada como Área de Conocimiento. Tal hecho

¹⁹¹ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª ed. brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 9 -10. Traducido del original francés “L’Archéologie du Savoir”.

permite asumir la noción de “ruptura”, según Michel Foucault, admitida por él como *“demostraciones definidas, una discontinuidad especificada por un cierto número de transformaciones distintas”*¹⁹². Así concebida, el análisis de los cortes arqueológicos ha de tener en cuenta *“establecer, entre tantas modificaciones, las analogías y diferencias, jerarquías, complementariedades, coincidencias y desfases; en suma, describir la dispersión de las propias discontinuidades”*¹⁹³.

La Ley Federal nº 9.394 de 20 de diciembre de 1996 –Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN)¹⁹⁴– incluye la ER en el Título V– “De los niveles y de las modalidades de Educación y de Enseñanza”–, Capítulo II –“De la Educación Básica”–, en la sección III –“De la Enseñanza Fundamental”–, en el artículo 33. La nueva redacción de dicho artículo es dada por la Ley nº 9475/97, publicada en el Diario Oficial de la Unión el 23 de julio de 1997¹⁹⁵.

La sanción de esta última es como el marco de transición entre la continuidad de un primer y extenso período y el nuevo momento, aún de corto tiempo de vigencia en relación con el anterior, que caracteriza la discontinuidad de las antiguas concepciones sobre la disciplina ER. Al mismo tiempo, de ésta emerge el cambio de paradigma de dicha enseñanza en el ambiente escolar. No se trata de una ruptura entre lo que había estado en vigor hasta 1997, para ceder, a partir de ahí, todo el espacio a una nueva fase, exenta de las profundas marcas de un pasado muy prolongado. La continuidad de algunos elementos considerados indispensables para la garantía de los principios republicanos de la laicidad y de la libertad religiosa persiste en la construcción del nuevo enunciado legislativo, aunque sea tomado

¹⁹² FOUCAULT, Michel. O.c., p. 9-10.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 199.

¹⁹⁴ El artículo 33 del capítulo 6 de la referida Ley corresponde al Anexo nº “C.5”, in vol. 2.

¹⁹⁵ El texto completo de la referida Ley corresponde al Anexo nº “C.6”, in vol. 2.

como punto de partida para la implantación de nuevas modalidades de ER.

“No se debe creer que la ruptura sea una especie de gran deriva general a que estarían sometidas, al mismo tiempo todas las informaciones discursivas: la ruptura no es un tiempo muerto e indiferenciado que se intercalaría –no más que un instante– entre dos fases manifiestas; no es el lapso sin duración que separaría dos épocas y desdoblaría, de un lado y de otro de una falla, dos tiempos heterogéneos; es siempre, entre positivities definidas, una discontinuidad especificada por un cierto número de transformaciones distintas”¹⁹⁶.

La Ley nº 9475/97 dio, ciertamente, una nueva redacción al artículo 33 de la Ley nº 9394/96; pero incluyó elementos de las Leyes de Directrices y Bases de la Educación que la precedieron. Sin embargo, añadió otros aspectos, que permiten la apertura a la solución de parte de la problemática secular instalada en torno de la ER, donde está situada la cuestión de la formación y habilitación de los profesionales que se dedican a la docencia de la referida disciplina, lo que exige una formación específica y más completa. Además, a los sistemas de enseñanza les son delegadas las responsabilidades en la definición de los contenidos, habilitación y admisión de los profesores de ER en el cuadro del magisterio público. Tal hecho constituye el corte que separa el momento marcado por las continuidades –entre ellas, la costumbre de conferir total responsabilidad a las entidades religiosas, tanto en la definición de contenidos como en la formación pedagógica de los profesores– del momento en que parte de tales continuidades son, además, interrumpidas. El nuevo enunciado legislativo recoge algunos de sus rasgos reconstituidos y mantenidos, en virtud de las concepciones sobre la disciplina en la realidad brasileña actual, marcada por la pluralidad religiosa, que conlleva el multiculturalismo. Se trata

¹⁹⁶ FOUCAULT, Michel. O.c., p.198- 199.

de una pluralidad que tiene sus puntos de referencia, según la situación de los diversos momentos y en cada región del país, sin pérdida de las relaciones con el mismo fenómeno en el ámbito mundial. En este sentido, es posible buscar la comprensión de dicha ocurrencia en el pensamiento foucaultiano:

“La idea de un único y mismo corte que divide de una sola vez, y en un momento dado, todas las formaciones discursivas, interrumpiéndolas con un único movimiento y reconstituyéndolas según las mismas reglas, no podría ser mantenida. La contemporaneidad de varias transformaciones no significa su exacta coincidencia cronológica; cada transformación puede tener su índice particular de “viscosidad” temporal”¹⁹⁷.

En función de una necesaria ubicación histórica, que figura como el suelo de donde emergen las raíces de la ER en Brasil, se hace necesario verificar, en el presente capítulo II, los contenidos de las Leyes que han reglamentado la ER, para mostrar de qué modo se desencadenó el juego de las reglas utilizadas, de las prácticas discursivas que las dirigieron y las dominaron durante el período de elaboración y sanción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, hasta la alteración del artículo 33, a través de dicha Ley nº 9475/97¹⁹⁸.

“Existe ruptura, pero ella es mucho más radical. Lo que cambió fue la propia evidencia del saber con sus objetos, conceptos y métodos diferentes. [...] Si Foucault no invalida el pasado, él ahora parte de otra cuestión. Decimos que la arqueología, procurando establecer la constitución de los saberes y privilegiando las interrelaciones discursivas y su

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 199.

¹⁹⁸ La primera redacción del artículo 33 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional explicitaba que la enseñanza religiosa, tanto confesional como interconfesional debería ser *“ofrecida sin gastos para los cofres públicos”*. La redacción actual dada por la Ley nº 9475/97 acentúa *“el respeto a la diversidad cultural y religiosa del Brasil, vedada cualquier forma de proselitismo”*. Tal aspecto deberá ser observado en el ambiente escolar como un todo orgánico. No sólo los profesores de ER están impedidos de hacer proselitismo, sino también los demás profesionales de la educación, en clases o fuera de ellas, pero en el recinto escolar.

articulación con las instituciones, respondía a cómo los saberes aparecían y se transformaban. Podemos entonces decir que el análisis que a continuación se propone tiene como punto de partida la cuestión del porqué. Su objetivo no es principalmente describir las compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir de la configuración de sus evidencias; lo que pretende es, en último análisis, explicar el apareamiento de saberes a partir de condiciones de posibilidades externas a los propios saberes, o mejor, que immanentes a ellos –pues, no se trata de considerarlos como efecto o resultante– los sitúa como elementos de un dispositivo de naturaleza estratégica. Es ese análisis del porqué de los saberes, que pretende explicar su existencia y transformaciones situándolo como pieza de relaciones de poder o incluyéndolo en un dispositivo político, que en una terminología nietzscheana Foucault llamará genealogía”¹⁹⁹.

El principio de libertad religiosa es mantenido en la legislación reglamentar de la ER como un elemento de gran peso jurídico. De él proceden las tendencias de naturaleza epistemológica que buscan una solución de orden administrativo, delegando a cada sistema de enseñanza la incumbencia de resolver internamente la forma de organizar e implantar la ER en el ámbito de su jurisdicción, para así observar, con mayor profundidad, la realidad cultural local.

Sin embargo, un dato permanece: el ordenamiento jurídico presupone la comprensión de la disciplina como enseñanza de la religión, aunque su intención sea la concreción de su implantación como área de conocimiento, dato que será analizado más adelante²⁰⁰. Si es religión, continuará regida por el principio de libertad religiosa, que la admite en horarios normales, pero con “frecuencia facultativa”, como

¹⁹⁹ MACHADO, Roberto. *Por uma genealogia do poder (Introdução)*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. (Organização e tradução de Roberto Machado), p. 8; 10.

²⁰⁰ Los términos empleados en las Constituciones Federales Brasileñas, desde 1934 hasta 1988, por el enunciado “*de matrícula facultativa*” o por otra expresión que exime al alumno de la frecuencia obligatoria, son la comprobación de que la ER fue comprendida como enseñanza de la religión, pues al contrario no habría necesidad de la dispensa del alumno, por opción en el acto de la matrícula. Las comprobaciones están explícitas en los dispositivos constantes de los anexos del grupo “A”; en el anexo “B.2”; y en los anexos del grupo “C”, in vol. 2.

ya se ha analizado en el capítulo primero. Pero es posible continuar la búsqueda de fundamentos, que expliciten la cuestión tratada, en el pensamiento de Foucault:

“Ahora bien, si el genealogista tiene el cuidado de escuchar la historia en vez de creer en la metafísica, ¿qué es lo que él aprende? Que detrás de las cosas hay “algo enteramente diferente”: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto que ellas son sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza, a partir de figuras que le eran excéntricas. [...] El genealogista necesita de la historia. [...] para saber reconocer los acontecimientos, sus agitaciones, sus sorpresas, las vacilantes victorias, las derrotas mal digeridas que revelan los atavismos y las herencias; de la misma forma que es preciso diagnosticar las enfermedades del cuerpo, los estados de flaqueza y de energía, sus hendiduras y sus resistencias para evaluar lo que es un discurso filosófico”²⁰¹.

La ER continúa, pues, en el juego de su consolidación, como elemento normal del conjunto curricular y, al mismo tiempo, es portadora de elementos que la configuran como disciplina absorbida por la Educación Religiosa en la condición de área de conocimiento, ocupando todo el espacio de tal área e integrada a las demás áreas de la Enseñanza Fundamental. De esta forma, está pasando por situaciones que exigen un gran esfuerzo para su adecuada estabilidad en el sistema escolar, en su totalidad y nivel de ubicación, como lo garantiza la Resolución CNE/CEB n° 02/98²⁰², que establece las Directrices Nacionales para la Enseñanza Fundamental.

En el ritmo de estas transformaciones, dicha enseñanza se confronta con la siguiente cuestión epistemológica: la definición y comprensión de los elementos que la permiten configurar como una disciplina ampliada y absorbida por un área de conocimiento, en toda su extensión, para adquirir también, a partir de ahí, su

²⁰¹ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 17-18; 19-20.

²⁰² El Anexo “D” trae, en la íntegra, el texto de dicha Resolución, cf. in vol.2.

comprensión como área de conocimiento, aunque permanezca dependiente de una legislación que la garantiza, inicialmente, con los aparatos de enseñanza de religión, o incluso como iniciación a las ciencias de la religión. A este respecto, se pueden constatar casos específicos, como los que admiten la modalidad “fenomenológica” de la ER, o sea, los que consideran el fenómeno religioso como su objeto en ambas situaciones: como objeto de la ER específicamente como “área de conocimiento”, y como objeto de las Ciencias de Religión como una de las áreas de las Ciencias Humanas, en su sentido amplio.

Antes de cualquier cambio de concepción, para hacer la transición entre *enseñanza de religión* y *área de conocimiento*, es necesaria una concepción renovada de la ER. Y esto exige, desde el inicio de la reflexión filosófica hasta la consolidación en el ambiente escolar, unas considerables habilidades, para identificar y elegir los elementos epistemológicos fundamentales, con el objetivo de conducir la disciplina adecuadamente a su ampliación y configuración como “área de conocimiento”, con la misma normalidad de las demás áreas o disciplinas del currículo²⁰³. Si antes era una disciplina incluida y excluida por el mismo dispositivo constitucional, debido a la interpretación del principio de libertad religiosa, ahora pretende no sólo ser incluida, sino también ser ampliada como *área de conocimiento*, con la misma garantía y características que las demás áreas y, a su vez, configurada en su especificidad y campo de conocimiento.

²⁰³ MACEIRAS, Manoel F. O. c., p. 58. Con respecto a los momentos en que ocurre la interpretación, el autor argumenta: “*La interpretación, en consecuencia, debe entenderse no como operación singular, percibida en este o aquel momento, sino como secuencia de actos de los que cada uno, en sí mismo, se mediatiza por exigencias metodológicas peculiares que se convalidan sucesivamente como progresión en la coherencia. En este proceso, la ‘objetividad’, digámoslo en lenguaje próximo al kantiano, actúa como idea reguladora que motiva la transición de momento a momento*”.

1. La Ley nº 9475/97: el marco de la transición entre dos siglos

Aunque la fuerza del discurso de los parlamentarios, que mantienen una posición favorable a la inclusión de la ER como disciplina integrante del currículo escolar, contiene implícita la ideología de que tal inclusión posibilita una educación completa y de buena calidad, a su vez la fuerza del discurso de los defensores de la posición contraria surge de la fuente que alimentó, y continúa alimentando, las raíces que sustentaron al Estado republicano según los principios ideológicos franceses. En dicha realidad, cuando se pretende garantizar la hegemonía, valiéndose del propio instrumento legal para la legitimidad de la disciplina en el conjunto curricular, vuelven en la misma medida los signos de la presencia de los núcleos de resistencia.

No es sin razón que Foucault admite una nueva concepción del poder, que él sitúa en un conjunto más amplio de situaciones y formaciones sociales, al que designa “*microfísica del poder*”, o sea, en la perspectiva del ejercicio de relaciones de fuerza que se establecen por redes mantenidas en un espacio polivalente, donde emergen varios puntos de resistencia. En este sentido argumenta: “*Pues así como existe una multiplicidad de redes de poder, existe una multiplicidad de núcleos de resistencia*”²⁰⁴.

La idea de que el poder es polivalente denota un grado de amplitud de ese poder en el espacio social para definir puntos en los que se dé su ejercicio, en los que la práctica y sus estrategias pasen a ser fundamentales en la relación entre el

²⁰⁴ FOUCAULT, Michel. Original: *Surveiller et Punir*. Paris, Gallimard, 1975; e tradução em Português: *Vigiar e Punir, História da Violência nas prisões*. Petrópolis–RJ, 15ª edição, 1997. Citado por SANTOS, José Vicente Tavares. In: *Michel Foucault: um Pensador das Redes de Poderes e das Lutas Sociais*. Educação, Subjetividade & Poder. Porto Alegre, nº 3, vol.3, p. 10, jan./jun., 1996.

sujeto y el que lo sujeta. En la inexistencia de tal poder no se llega a un resultado ni a un objeto. No se llega al sujeto que se pretende alcanzar o hacer surgir, ni tampoco se concibe el estado de la verdad que se pretende mantener.

1.1. Razón de la nueva redacción del artículo 33 de la LDB

La reglamentación de la ER en Brasil parece seguir las concepciones del Estado moderno, en el que se combinan tecnologías de poder total, al que son sometidas las prácticas de las personas y de los grupos a que pertenecen. En consecuencia, la noción de gobernabilidad revela una forma de dominación de las relaciones estratégicas entre los individuos y los grupos, como lo afirma Foucault:

“[...] actividad que conduce a los individuos a lo largo de su vida, poniéndolos bajo a la autoridad de un guía responsable de aquello que ellos hacen y de aquello que les acontece”²⁰⁵.

La ER, en medio de las estrategias políticas que buscan su exclusión como disciplina del sistema de enseñanza y de las que buscan su inclusión en el currículo escolar como componente normal, está sometida a esquemas de control y destinada, al mismo tiempo, a someter a sus destinatarios a un tipo de racionalidad más política que pedagógica. Es un tipo de control que penetra todo el ambiente escolar, por fuerza de la legislación, dentro de un ejercicio de poder que parte de la construcción de los dispositivos de *poder-saber*, provenientes del sistema estatal de enseñanza y del sistema religioso. Esto está implícito en el concepto de gobernabilidad de Foucault: *“Denomino gobernabilidad el encuentro entre las*

²⁰⁵ FOUCAULT, Michel. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994, Tomo IV. Citado por SANTOS, José Vicente Tavares dos. O.c., p. 13.

*técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí*²⁰⁶.

En ese sentido comenta Santos:

*“La gobernabilidad consiste, por tanto, en tecnologías de poder que determinan la conducta de los individuos, o al ejercicio de las diferentes racionalidades políticas específicas que rigen la vida en sociedad, relativas a la producción, a los signos, a la dominación y al individuo”*²⁰⁷.

Históricamente, hay datos que demuestran, aparentemente, una inversión de los hechos. Al principio, parece ser del interés de la sociedad la institución de un instrumento jurídico especial para la ER, de modo que se legalice fuera del conjunto de las demás disciplinas. Es el caso de la notable movilización popular en defensa de la inclusión de la ER en el texto de la Carta Magna como disciplina del currículo. Para las demás disciplinas no hubo tal necesidad. Es un dato que consta en los anales de la Asamblea Constituyente de 1987/88, con el resultado de que fue la segunda mayor enmienda, en número de firmas, que entró en el Congreso Nacional, acompañando las reivindicaciones hechas para tal fin (pues la mayor enmienda en número de firmas había sido la de la reforma agraria)²⁰⁸. El resultado obtenido se dio como consecuencia del gran empeño de la Iglesia Católica, de algunas Iglesias Evangélicas y de Entidades afines, como la ASSINTEC/PR, el CIER/SC y el IRPAMAT/MS, como órganos específicos y jurídicamente legalizados, autorizados entonces a presentar las solicitudes con las respectivas firmas de los ciudadanos de todos los Estados y del Distrito Federal, según las normas de la reglamentación

²⁰⁶ SANTOS, José Vicente Tavares dos. Michel *Foucault: um Pensador das Redes de Poderes e das Lutas Sociais*. Educação, Subjetividade & Poder. Porto Alegre, nº 3, vol.3, p. 10, jan./jun., 1996.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 13.

²⁰⁸ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O.c. p. 137. “Se trata del análisis de 3.824 documentos, gentilmente proporcionados pelo Centro de Documentación e Informação (CEDI), en la Cámara de los Diputados, Coordinación de Estudios Legislativos, Sección de Documentación Parlamentar, en 1996, compilados en dos volúmenes, a través de la Biblioteca del Senado Federal”.

vigente. A ellos se añadieron la AEC, la CNBB y la ABESC. Tales órganos, actuaron o de modo conjunto o de común acuerdo, e incluso bajo el liderazgo de la Iglesia Católica, puesto que sus grupos de apoyo los formaron innumerables católicos y, en menor número, evangélicos.

Aquí encontramos otra explicación en el pensamiento de Foucault, cuando del análisis de las prácticas sociales dedujo que: *“La propuesta de la arqueología es hacer una discusión en el ámbito del conjunto de los saberes de una época, lo que él mismo llamaría episteme”*. Comparaba tal hecho con una red de formaciones discursivas, que habrían de tener una cierta homogeneidad en una época histórica dada. Repasando las reivindicaciones archivadas en el Congreso Nacional, es decir, el texto de los casi cuatro mil formularios presentados, que incluyen en anexo las firmas añadidas con los datos de los documentos de los ciudadanos, hemos visto que tales textos mantienen la misma redacción, en la casi la totalidad de los documentos dirigidos al Congreso y registrados en tiempo hábil. Esto es la comprobación de un tipo de liderazgo organizado.

En su disertación, presentada a la PUC-SP, Figueiredo hace un relato de los datos que comprueban la tramitación de las enmiendas populares en el Congreso Nacional, durante la Asamblea Constituyente, en función de garantizar a la ER en la Carta Magna, constando en el referido tratado la enmienda, registrada con el nº PE 004-1, el 21 de julio de 1987, con 66.637 firmas y según las normas exigidas. La referida enmienda fue presentada por el constituyente Siqueira Campos²⁰⁹ y recibió el Parecer favorable del constituyente Bernardo Cabral, Relator de la Comisión de

²⁰⁹ BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. Comissão de Sistematização, *Emendas Populares*, Brasília, Volume 1, SDP/CONST. 473, Centro Gráfico do Senado Federal, agosto de 1987, p. 17.

Sistematización, el 23 de julio de 1987. Dicha enmienda tiene la siguiente redacción:

“ENMIENDA PE 00004-1 - 03/08/87

El Párrafo único del artículo 376, Capítulo III, de la Educación y Cultura, del Proyecto de Constitución de Sistematización, pasa a tener la siguiente redacción: “La educación religiosa será garantizada por el Estado en la Enseñanza de 1º y 2º Graus, como elemento integrante de la oferta curricular, respetando la pluralidad cultural y la libertad religiosa”.

Justificativa:

La Asamblea Nacional Constituyente debe establecer las bases de una sociedad democrática libre, pluralista, participativa, donde todos gocen de iguales derechos, sin cualquier tipo de discriminación y el Estado sea el instrumento a servicio de esta Sociedad. Para que esa sociedad sea posible, cabe al Estado preocuparse con la educación de calidad que abarca todas las dimensiones del Ser Humano. Y la dimensión religiosa a cultivar en el Ser Humano las razones íntimas y transcendentales, fortalece el carácter del ciudadano, desarrolla su espíritu de participación, ofrece criterios para la seguridad de sus juicios y profundiza las motivaciones para su auténtica ciudadanía

Considerando que la educación de calidad envuelve la opción clara por el proceso participativo y por el desarrollo de los valores de la Persona Humana, de la cultura, de la historia y de las comunidades, más allá del justo respeto “la pluralidad de formas de vida, de concepciones de hombre, de organización socio-político-económico-religioso-cultural y que la religiosidad, como tendencia innata de toda Persona Humana es una de las características fundamentales del pueblo brasileño, proponemos que se afirme el derecho a la Educación Religiosa en la escuela, en la formulación arriba.

Autor: Madalena dos Santos y otros (66. 637 subscriptores)

Entidades responsables:

Instituto Regional de Pastoral del Mato Grosso

Consejo de Iglesias para Educación Religiosa

Asociación Interconfesional de Educación de Curitiba”²¹⁰

La redacción final es la que consta en el artículo 210, § 1º de la Constitución

²¹⁰ BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. *Emendas Populares* (Art. 2º da Resolução nº 3, de 1988), SDP/CONST.475, Centro Gráfico do Senado Federal, janeiro de 1988, p. 8.

de la República Federativa del Brasil (5 de octubre de 1988)²¹¹.

Pero, otras enmiendas se tramitaron simultáneamente. Entre ellas, las asumidas por los diputados de posición contraria a la garantía de la ER como disciplina del sistema escolar. Al verse imposibilitados para alcanzar sus objetivos en la Carta Magna, aumentaron sus esfuerzos para disminuir la validez del artículo 210, § 1º. Estas acciones acontecieron durante el proceso de elaboración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, con la función de reglamentar el capítulo sobre la Educación de la referida Carta Magna. Dos Proyectos circularon en el Congreso Nacional a partir de 1988. El primero pasó por sucesivas redacciones y recibió centenares de enmiendas, incluso sobre la ER, en medio de las cuales se registraron las de los parlamentarios contrarios²¹². El segundo entró en circulación en 1995 y fue aprobado el 17 de noviembre de 1996, reconocido como sustitutivo del senador Darcy Ribeiro. La sanción de la nueva LDB se dio el 20 de diciembre del mismo año, o sea, la Ley nº 9394/96, publicada en el Periódico “Diario Oficial de la República Federativa del Brasil”, nº 248, el día 23 de diciembre de 1996.

Durante los últimos momentos que anticiparon la sanción de la tan esperada LDB ocurrió algo muy curioso. De un lado, fue persistente y significativa la presencia de los representantes de la Asociación de Profesores de Enseñanza Religiosa del Distrito Federal (ASPER), de representantes de Entidades Religiosas, de Parlamentarios comprometidos con la permanencia de la redacción constante del

²¹¹ El artículo 210 § 1º de la Constitución Federal consta en la Tablilla 1, in vol. 2.

²¹² Diversas enmiendas son encaminadas al plenario de la Cámara, proponiendo la alteración del artículo 50, del primer Proyecto de Ley de Directrices y Bases que circuló en el Congreso Nacional. Entre otras, son enmiendas que suprimen la ER del Proyecto de dicha LDB, o proponen su legalización fuera del sistema escolar, es decir, “*sin gastos para los cofres públicos*”: enmienda 42 (Diputado Carlos Lupi); enmienda 131 (Diputada Maria Luiza Fontenelle, Diputado Renildo Calheiros, Diputado Augusto Carvalho); enmienda 213 (Diputado Carrion Júnior); enmienda 1023 (Diputado Roberto Freire); y otras. Véase el comentario completo sobre las referidas enmiendas, in: FIGUEIREDO, Anísia de Paulo, 1999, o. c. p. 43 – 46.

Substitutivo del Senado, de la que constaba el texto sobre la ER, después de ser contemplado en el Parecer nº 30 de 1996. De otro lado, sectores contrarios preparaban la enmienda adicional para el referido texto con el enunciado “*sin gastos para las arcas públicas*”. Aguardaron el tiempo suficiente para dar entrada a dicha enmienda en los trámites legales; pero sin plazo para otras posibles alteraciones antes del acto de la sanción.

1.2. La Movilización Nacional en medio de los conflictos

La reacción de los educadores y de sectores representativos de las entidades religiosas y educacionales se dio en diferentes regiones del país, ante la versión original del artículo 33 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, que reglamentó la materia constitucional de modo que se impidiera cualquier interferencia de los Estados y del Distrito Federal en el contenido de la ER, incluso en la formación de los docentes para impartir las clases de la referida disciplina. Además, los profesores no eran considerados profesionales del sistema de enseñanza, porque el enunciado “*sin gastos para las arcas públicas*” eximía al gobierno del encargo de la responsabilidad de mantenerlos, como a los demás profesionales²¹³.

En medio del acalorado movimiento desencadenado por las iniciativas para modificar la redacción del referido artículo, la Cámara de los Diputados, en Brasília, recibió, en el primer semestre de 1997, tres Proyectos con los siguientes números: 2757/97; 2997/97 y 3.047/97²¹⁴. Tales Proyectos no recibieron enmiendas dentro del

²¹³ El texto original del artículo 33 la Ley nº 9.394/96 (LDB) consta del anexo nº “C.5”, in vol.2.

²¹⁴ El artículo 33 de la Ley nº 9394/96 (LDB) desencadenó nuevos debates sobre la base epistemológica de la ER y trató de la problemática de la formación de los profesionales fuera del

plazo del régimen parlamentario de la Comisión de Educación de la Cámara; pero fueron utilizados por el nuevo Relator en la construcción del Sustitutivo que dio origen a la Ley, que modificó, posteriormente, el artículo 33.

El primer Proyecto introduce aspectos que permiten la interpretación de que otras disciplinas podrán responder a lo que se propone en la ER. Además, da margen para que la ER sea comprendida como uno de los temas transversales integrantes de los “PCN para la Enseñanza Fundamental”, es decir, que retira la posibilidad de que sea tratada como componente curricular.

“Proyecto de Ley n° 2.757/97 - Diputado Nelson Marchezan (PSDB-RS). En ese es retirada la expresión ‘sin gastos para los cofres públicos’, permaneciendo en la íntegra el texto del art. 210, § 1º de la Constitución Federal, acrecido de las cláusulas ‘siendo ofrecido de acuerdo con las preferencias manifestadas por los alumnos o por sus responsables, en carácter: [...]’ El restante del texto permanece como en el art. 33, ‘caput’ de la ley n° 9394/96. La ‘justificación’ es el art. 22 de la referida LDB y, a continuación, el art. 205 de la Carta Magna de 88. Insiste en destacar que la enseñanza religiosa no debe ser confundida con adoctrinamiento religioso, sino como contribución dada a la construcción de valores éticos y morales, indispensables para la formación cívica y ciudadana de los educandos. [...] A pesar de considerar la disciplina como componente curricular orientada a la formación básica de los educandos y educandas la formación básica de los educandos y educandas, no presenta novedad en lo que se refiere a lo específico de la disciplina”²¹⁵

espacio normal para tal, cual sea, eximiendo a las Instituciones de Enseñanza Superior de esta tarea e incluso al Estado, transfiriéndola, indirectamente, para las Entidades Religiosas, al permitir la modalidad de ER confesional. De un lado, continuaron las manifestaciones de los favorables en mantener el dispositivo votado por el Senado, el 28 de febrero de 1996, al recibir el Parecer n° 30, en el cual consta el término aditivo “sin gastos para los cofres públicos”. Por otro lado, se dio la “militancia” de los grupos y entidades que envidaron esfuerzos para la alteración del referido artículo 33 de la nueva Ley ya en vigor. Tal militancia ocurrió, para que la ER se quedase como disciplina incluida y asegurada como las demás del sistema escolar, resultando en la responsabilidad del gobierno el pago de los profesores de ER con el dinero público, cuya procedencia es del propio pueblo con el pago de los impuestos.

²¹⁵ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo, 1999, o. c., p. 62.

En los proyectos citados a continuación, comparados con los enunciados de las leyes vigentes anteriormente en el país, la disciplina ER permanece en una situación diferenciada en relación con las demás del conjunto curricular.

Conviene analizar el segundo Proyecto para seguir adelante en la comprobación de lo que decimos:

“Proyecto de Ley n° 2.997/97 - Diputado Maurício Requião (PMDB-PR). Propone este 2º Proyecto:

“Art. 33 - La enseñanza religiosa es parte integrante de la formación básica del ciudadano.

§ 1º - La enseñanza religiosa de matrícula facultativa, constituye disciplina de los horarios normales de la escuela pública fundamental, vedadas cualquier forma de adoctrinamiento o proselitismo.

§ 2º - Asegurado el respeto a la diversidad cultural brasileña, los contenidos de la enseñanza religiosa serán definidos según parámetros curriculares nacionales en común acuerdo con las diferentes denominaciones religiosas o sus entidades representativas”.

Art. 2º - Esta ley entra en vigor en la fecha de su publicación.

Art. 3º - Se revocan las disposiciones en contrario²¹⁶.

La consolidación de las fuerzas hegemónicas para definir los contenidos y formar y admitir profesores que impartan las clases de ER es una práctica continuada desde el principio hasta fines del siglo XX. En el tercer Proyecto, que se transcribe a continuación, las discordancias se dan en la cuestión del reconocimiento del objeto de la disciplina. De ahí procede una nueva tipología de enseñanza: la modalidad ecuménica.

“Recibido en la Cámara, en régimen de urgencia constitucional, el Proyecto n° 3.047/97 del Poder Ejecutivo trae como novedad, con relación a los dos Proyectos mencionados anteriormente, la modalidad de enseñanza

²¹⁶ *Ibíd.*, p. 62 - 63

religiosa ecuménica a las otras dos modalidades constantes del artículo 33 de la LDB: “confesional e interconfesional”. Propuso otros aspectos de naturaleza pedagógica y administrativa. La disciplina permanece como elemento integrante del currículo, pero continúa dependiendo del respaldo de las denominaciones religiosas interesadas y jurídicamente constituidas como entidad civil”²¹⁷.

Tal Proyecto de Ley nº 3.047/97 entró en la Cámara de los Diputados, en régimen de urgencia constitucional –con un plazo de 45 días para ser votado–, en los términos del artículo 64, párrafo 1º, de la Constitución Federal²¹⁸. La nueva propuesta justificó que las disposiciones del artículo 33 de la Ley nº 9394/96, o nueva LDB, no serían aplicados:

“[...] la enseñanza religiosa, de matrícula facultativa, mediante opción de los alumnos o sus responsables, ofrecida por una escuela pública, asumirá la modalidad de enseñanza ecuménica en cuanto conocimiento que promueve la educación para la sensibilidad religiosa, en el respeto a las diferentes culturas, sin suscitar proselitismo”²¹⁹.

Dos Pareceres analizaron las disposiciones defendidas por los dos grupos: el primero es contrario a la inclusión de la ER, costeadada por las finanzas públicas; el segundo la defiende. Ambos fueron presentados durante la tramitación de los Proyectos anteriormente comentados, hasta la aprobación del texto final de la nueva redacción del artículo 33 de la actual LDB. El Parecer contrario a la subvención de la

²¹⁷ *Ibidem*, p. 64.

²¹⁸ BRASIL. Câmara dos Deputados. Roque, Padre - Deputado Federal (PT/PR), in “*O Ensino Religioso uma grande mudança*”, Brasília, 1998, p. 7-8. Pe. Roque hace un comentario sobre el referido proyecto: “*La propuesta del gobierno mantenía prácticamente intacta la LDB, proponiendo apenas que sus dispositivos no serían aplicados, cuando la enseñanza religiosa adoptase la modalidad de carácter ecuménico. [...] Remitía a los sistemas de enseñanza la atribución de reglamentar los procedimientos para la definición de los contenidos para la enseñanza religiosa ecuménica y la forma de ejercitación, convocatoria y remuneración de los profesores, admitiéndose la delegación, en el todo o en parte de tales atribuciones a la entidad civil constituida por las diferentes denominaciones religiosas*”.

²¹⁹ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O. c., p. 221.

ER con el dinero público fue proveniente del Ministerio de la Educación y Deporte, de la autoría de la Dr^a Maria Eunice Durham. Incluye como justificación el argumento favorable a la permanencia de la disposición *“sin gastos para las arcas públicas”*, con la siguiente redacción:

“El Brasil reconoce la separación entre Iglesia y Estado, así como la pluralidad religiosa. No puede, por eso, financiar el estudio religioso, sino apenas permitir que él sea impartido. Además, considerando la pluralidad religiosa, habría que contratarse profesores de las más diversas iglesias, sectas y denominaciones, incluyendo la Iglesia Católica, las diferentes denominaciones protestantes, las diversas variaciones de espiritismo y de cultos africanos y orientales, lo que sería inviable”²²⁰.

El Parecer favorable a la nueva redacción, que garantiza la ER eliminando la expresión *“sin gastos para las arcas públicas”* –al mismo tiempo que adopta un nuevo concepto de ER en un horizonte amplio y ecuménico, con el añadido de la prohibición de su utilización para cualquier forma de proselitismo– proviene del Senado Federal, de la autoría del senador Joel de Hollanda.

“La proposición examinada establece que “la enseñanza religiosa, de matrícula facultativa, es parte de la formación básica del ciudadano y constituye disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental, asegurado el respeto a la diversidad cultural religiosa del Brasil, vedada cualquier forma de proselitismo. El Proyecto determina, como obligación de los sistemas de enseñanza, en dos párrafos: a) reglamentar “los procedimientos para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa”; b) establecer “las normas para la habilitación y la admisión de los profesores”; oír “entidad civil, constituida por las diferentes

²²⁰ CARON, Lurdes (Org.) e Equipe do GRERE. *O Ensino Religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 64-65.

*denominaciones religiosas, para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa*²²¹.

El nuevo relator, el diputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR), miembro de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte, asumió las negociaciones de la fase conclusiva del proceso de modificación del art. 33 de la nueva LDB, conduciéndolo hasta la sanción de la Ley, que cambió dicho artículo.

El 22 de julio de 1997 fue sancionada por el Presidente de la República, Fernando Henrique Cardoso, la Ley n° 9.475. La publicación de esta nueva redacción consta en el Diario Oficial n° 139, Sección 1, Brasilia, el 23 de julio de 1997, con la siguiente redacción.

“Ley n° 9475, de 22 de julio de 1997

Da nueva redacción al art. 33 de la Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional

EI PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Hago saber que el Congreso Nacional decreta y yo sanciono la siguiente Ley:

Art. 1° - El art. 33 de la Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, entra en vigor con la siguiente redacción: Art. 33 – La enseñanza religiosa, de matrícula facultativa, es parte integrante de la formación básica del ciudadano y constituye una disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental, asegurado el respeto a la diversidad cultural religiosa del Brasil y vedada cualquier forma de proselitismo.

§ 1°- Los sistemas de enseñanza reglamentarán los procedimientos para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa y establecerán las normas para la habilitación y admisión de los profesores.

§ 2° - Los sistemas de enseñanza oirán a la entidad civil, constituida por las diferentes denominaciones religiosas, para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa.

²²¹ *Ibidem*, p. 66.

Art. 2° - Esta ley entra en vigor en la fecha de su publicación.

Art. 3° - Se revocan las disposiciones en contrario.

Brasília, 22 de julio de 1997; 176° da Independencia y 109° de la República.

Fernando Henrique Cardoso, Presidente

Paulo Renato Souza, Ministro de la Educación”.

En esta redacción, la ER figura como disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental, como consta en el artículo 210, § 1º de la Carta Magna de 1988. Considera aspectos que son entendidos por la Constitución Federal como inherentes a la libertad religiosa, que se ha garantizar a los ciudadanos, independientemente de cualquier credo o grupo religioso o religiones, e incluso a los ateos y a los indiferentes a concepciones religiosas y filosóficas.

En la Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988 constan las disposiciones que tienen como función salvaguardar la libertad religiosa de los ciudadanos, a saber:

“[...] Inciso VI del Artículo 5º - “es inviolable la libertad de conciencia y de creencia, siendo asegurado el libre ejercicio de los cultos religiosos y garantizada, en la forma de la ley, la protección a los locales de culto y a sus liturgias”.

[...] Inciso VIII del Artículo 5º - “nadie será privado de derechos por motivo de creencia religiosa o de convicción filosófica o política, salvo si las invoca para eximirse de obligación legal a todos impuesta y se opone a cumplir prestación alternativa, fijada en ley”.

[...] Inciso I del Artículo 19 – “es vedado a la Unión, a los Estados, al Distrito Federal y a los Municipios, establecer cultos religiosos o iglesias, subvencionarlos, dificultarles el funcionamiento o mantener con ellos o sus representantes relaciones de dependencia o alianza, permitida, en la forma de la ley, la colaboración de interés público”.

[...] § 1º del Artículo 210 – “la enseñanza religiosa, de matrícula facultativa, constituirá disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental”²²².

Aunque la ER es concebida, a partir de 1998, como *área de conocimiento*, diversas interpretaciones sobre esta enseñanza han motivado que los legisladores consideren el principio de libertad religiosa como el fundamento básico para la reglamentación e implantación de la disciplina en las escuelas de la red pública.

La Ley nº 9475/97, como versión actual del artículo 33 de la LDB, pretende entonces asegurar el respeto a la diversidad cultural religiosa característica del Brasil. Consecuentemente, la normalización para la habilitación y admisión de profesores pasa a ser una de las urgencias de los sistemas de enseñanza.

Establece la forma de participación de las diferentes denominaciones religiosas, las cuales, organizadas en entidad civil, serán oídas para la definición de los contenidos de ER. No señala pormenores sobre los aspectos que caracterizan a tales “denominaciones religiosas”, para que sean consideradas socialmente como tales; pero establece el principio de su condición jurídica. No excluye, además, a ninguna de ellas. En este sentido, aparte de las entidades ya existentes, como la ASSINTEC-PR, el CIER-SC, el IRPAMAT-MS antes de la promulgación de la referida Ley, se crean Consejos de Enseñanza Religiosa (CONER) en los Estados, que a su vez se predisponen a legalizar jurídicamente la situación a través de “entidades civiles”. La expresión “oír la entidad civil” se confunde aún, en algunas regiones del país, con la expresión “delegar a la entidad civil” atribuciones que son

²²² BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 5ª edição. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Publicada no Diário Oficial da União nº 191-A, de 5 de outubro de 1988. (OLIVEIRA, Juarez de: organização dos textos, notas remissivas e índices). São Paulo: Saraiva, 1991.

propias de los sistemas de enseñanza, como aconteció en épocas anteriores a la Ley, sobre todo en las fases de organización o establecimiento de directrices y contenidos en la ER. Al considerar vedada cualquier forma de proselitismo, esa disposición no se refiere solamente a los profesores de ER, puesto que tal actitud es un deber de todos los demás educadores que actúan en la institución escolar. Además, tanto la actitud de respeto a la diversidad cultural y religiosa (es decir, la no-vinculación a una determinada tradición religiosa, subsidiaria de la lectura del fenómeno religioso en el contexto de la educación escolar) como también el impedimento de cualquier forma de proselitismo son convenientes en un país republicano.

1.3. El vínculo de la Ley 9475/97 con los Sistemas de Enseñanza

La LDB considera la importancia de tener en cuenta las realidades regionales, procurando salir de un federalismo autoritario para dar espacio a un federalismo de cooperación. Sin embargo, conviene verificar, durante la aplicación de tal principio en los respectivos sistemas de enseñanza, hasta qué punto se lleva a cabo el ejercicio de las libertades, de la cooperación, de las responsabilidades, de los acuerdos, para la consolidación de la ER de forma pedagógicamente correcta como *área de conocimiento*.

Los sistemas de enseñanza deberán ofrecer la enseñanza religiosa como *“parte integrante de la formación básica del ciudadano”*, reglamentar la *“definición de los contenidos de la enseñanza religiosa”* y las *“normas para la habilitación y admisión de los profesores”*.

Para la definición de los contenidos de la ER, *“los sistemas de enseñanza oirán la entidad civil, constituida por las diferentes denominaciones”*; pero los mismos deberán considerar la función social de una escuela pública en el régimen

republicano.

Los referidos sistemas deberán incluso tener como foco el proyecto político-pedagógico del Estado o del Municipio y de la Escuela como un todo orgánico. En este caso, la sociedad, con sus sectores representativos –según la nueva LDB–, está llamada a integrarse en los procesos participativos, dinámicos y solidarios, junto con las instituciones de enseñanza, a través de contribuciones que procuren la mejor calidad de la educación, primero en ámbito regional, luego de forma más amplia.

1.4. Fundamentos para la comprensión de la naturaleza de la materia

Sin embargo, la legislación brasileña que garantiza la referida enseñanza como componente curricular –de la Constitución Federal a las Leyes Reglamentares– contiene implícitos principios de naturaleza filosófica, que legitiman el ordenamiento jurídico que acompaña su camino entre lo que estuvo en vigor hasta la sanción de la Ley nº 9394/97 (LDB), con la nueva redacción dada al artículo 33 por la Ley nº 9475/97, y lo que hoy se considera los fundamentos básicos para la implantación de esta última. En esta travesía, no se pierden de vista las metas para la consolidación del referido componente curricular, con el ropaje que lo caracteriza en esta nueva condición, promoviendo su ajuste e integración al ambiente escolar de manera pedagógicamente adecuada.

Con el propósito de percibir las concepciones actuales que rodean a la referida disciplina, es decir, su ciclo evolutivo y/o retroactivo en medio de continuidades y discontinuidades, y también para proseguir el esfuerzo de encontrar un camino para su paso de “disciplina” a “área de conocimiento”, tomamos como fundamento a la propia legislación que la mantiene, con sus principios filosófico-jurídicos. De esta realidad proceden conflictos y perspectivas, dificultades y posibilidades, aperturas y obstáculos para su configuración como componente

curricular, es decir, de disciplina que ha sido absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como “Área de Conocimiento”, según la Resolución CEB/CNE nº 02/98, que se analizará en este capítulo.

Para este fin, no es posible recorrer el itinerario construido hasta aquí sin tomar el hilo conductor de la problemática, tejida con la presencia de los elementos que han formado la “malla” socio-político-cultural, o sea, la tela de fondo, el escenario, ante el cual actuaron y actúan los actores sociales y políticos de diferentes grupos, pertenecientes a dos sistemas: el escolar y el religioso.

“Por un sistema, sin embargo, comprendo la unidad de los conocimientos múltiples bajo una idea. Esta última es el concepto racional de la forma de un todo en la medida en que tanto la extensión del múltiplo cuanto las posiciones que las partes ocupan unas con relación a las otras son determinadas a priori por tal concepto. El concepto científico de la razón contiene, pues, el fin y la forma de aquel todo que es congruente con tal fin. La unidad del fin al cual se refieren todas las partes, y que en la idea de este fin también se relacionan unas a las otras, hace que se pueda dar por la falta de cada una de las partes mediante el conocimiento de las demás, y que no ocurra una adición al acaso o magnitud indeterminada de plenitud que no posea sus límites determinados a priori. El todo es por tanto articulado (articulatio) y no amontonado (coacervatio), pudiendo, es verdad, crecer internamente (per intus susceptionem), pero no externamente (per appositionem), tal como acontece con un cuerpo animal cuyo crecimiento no lleva a la adición de un miembro, sino antes, sin alterar la proporción vuelve uno de ellos más fuerte y más eficiente para su finalidad”²²³.

A propósito del término “sistema” aquí empleado, se recurre a la concepción kantiana para referirse a los dos sistemas a los que aquí aludimos: el “sistema de enseñanza escolar” y el “sistema religioso”, con base y vértices diferenciados, pero

²²³ KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura* (I). Tradução de Valério Rohden y Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, Edição Brasileira, 1980, p. 405 (Coleção “Os Pensadores”).

que mantienen su organicidad, su estructura propia y su finalidad específica. En efecto, estas características los determinan como tales y, a pesar de sus intereses sobre un mismo objeto (en este caso la Enseñanza Religiosa como componente curricular), no cuentan con los mismos instrumentos para la actividad pedagógica propia de una escuela pública, regida por los principios republicanos. Ambos sistemas deben actuar basándose en su naturaleza, la religiosa y la laica, es decir, de donde parten sus visiones, y con rumbo a un campo específico: el de la enseñanza religiosa, impartida en escuelas abiertas a todos los ciudadanos y ciudadanas de cualquier concepción religiosa o filosófica.

La legislación construida en un régimen político republicano rescata aspectos filosóficos y jurídicos, que orientan toda la reglamentación de la disciplina y que tienen como principio básico la concepción del Estado Republicano con su naturaleza laica. Es en esta perspectiva en la que se pretende situar a la Enseñanza Religiosa y analizar los aspectos de la legislación en vigor, sin perder de vista la problemática que la rodea, tanto de forma más amplia, como la de cuño más estricto, que persiste en la vigencia de la actual LDB por influencia de las concepciones de la libertad religiosa, oriundas tanto de América del Norte como de Francia, al implantarse el régimen republicano.

En una mirada diacrónica buscamos los elementos que nos ayuden a detectar qué aspectos epistemológicos interesan a los investigadores, desde la vigencia de las LDBs anteriores, y que siguen interfiriendo hoy en la actual legislación, con la intención de comprender la naturaleza de la materia implícita en una disciplina o área de conocimiento, entre otros tantos aspectos relacionados con estas categorías.

En una mirada sincrónica seguiremos la legislación actual para verificar de

dónde proceden las diferentes tendencias que someten la ER a modalidades pedagógicas diferenciadas, considerando las respectivas regiones del país, o incluso algunos casos aislados, pero que tienen que ver con el sistema de enseñanza. En los dos períodos se destacan, sintéticamente, hechos históricos, acciones políticas y pensamientos a través del análisis de documentos y de contenidos, que los caracterizaron y que orientan a la comprensión de los hechos, o de recortes de éstos, tomados como objeto de interés o político o jurídico, hasta las posibles conclusiones en cuestiones pedagógicas.

1.5. La ER remitida a los Sistemas de Enseñanza

Antes de seguir adelante, conviene proseguir la búsqueda de la comprensión de los aspectos relacionados con la concepción de “sistema de enseñanza”, cuyo término pasó por un ciclo evolutivo, hasta llegar a la vigencia de la actual legislación, que incorpora la reglamentación de la ER. Esta legislación le atribuye a los sistemas de enseñanza la función específica de dirigir todo el curso de la organización e implantación de la Enseñanza Religiosa en Brasil como componente curricular. El término se remonta a las Cartas Magnas anteriores y se inspira en la legislación de otros países. La Constitución de 1946 lo cita, por primera vez, en su art. 171: *“Los Estados y el Distrito Federal organizarán sus sistemas de enseñanza”*. La Comisión de Estudios de las Directrices y Bases de la Educación, instituida en 1947, mantuvo sus puntos de vista a través de lo que expresa su relator:

“Habrá en el Brasil, es cierto, un todo orgánico formado por la totalidad de sus sistemas de enseñanza, - un supersistema de enseñanza, - coordinado y vitalizado por las directrices y bases nacionales y, aún más, por lo que de común ya existe, de norte a sur, en las tradiciones, en los sentimientos y en los ideales de la nacionalidad. Pero el sistema de enseñanza de cada Estado será, por así decirlo individual, tendrá estructura

y vida propias, en armonía con las peculiaridades económicas, sociales y culturales del ambiente que lo produzca” (Directrices y Bases de la Educación Nacional, volumen publicado por el Servicio de Documentación del Ministerio de la Educación, p. 58)²²⁴.

Sin embargo, en la misma época hubo otra interpretación para el sentido del precepto constitucional, diferente del que dio la referida comisión. Aludiendo a la línea “d”, del inciso XV, del art. 5º de la Constitución de 1946, y recordando la posición del Relator General de la Asamblea Constituyente, el diputado Costa Neto se refirió a los sistemas estatales llamándolos *“sistemas administrativos escolares de los Estados”*. Así explica este hecho:

“Sistema de enseñanza es ahí la organización de servicio público constituida por las actividades e instituciones educativas de cada Estado o del Distrito Federal. La Constitución quiere que, en cada unidad federativa, exista y funcione, conforme las exigencias locales de educación y cultura, un adecuado sistema de reparticiones y establecimientos de enseñanza, bajo la gestión, o control o la asistencia del respectivo gobierno”²²⁵.

Además, según Nóbrega, la Constitución de 1934 aludía ya al hecho. En lugar de *“sistema de enseñanza”* se empleaba la expresión *“sistemas educativos”*. En consecuencia, otros términos entraron en pauta: *“Sistemas escolares”*, *“sistemas educacionales”*, todos ellos con el mismo significado de connotación pedagógica, llegándose a la definición de los términos *“sistema educativo federal”*, *“sistemas educativos de los Estados y del Distrito Federal”*, al trazar el Plan Nacional de Educación²²⁶.

²²⁴ NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1952, p. 347.

²²⁵ NÓBREGA, Vandick Londres da. O.c., p. 347.

²²⁶ *Ibidem*, p. 348.

Según el mismo autor, el grupo de trabajo, al definir el contenido de esos “sistemas educativos”, aunque en un proyecto aún en marcha, dejó clara su intención. Y a partir de ésta se hizo posible llegar a la analogía siguiente:

“El § 1º del art. 8º declaraba: “Por sistema educativo federal se entiende el conjunto de instituciones educativas mantenidas y dirigidas por la Unión”. Y acrecentaba el §º del mismo artículo: “Por sistemas educativos de los Estados y del Distrito Federal se entiende el conjunto de las instituciones educativas por ellos mantenidas y dirigidas dentro de su territorio”. Como se ve, el sentido que el Consejo de Educación, el más autorizado de 1934, en materia pedagógica, dio a la expresión “sistemas educativos”, cuando iba ella ingresar en la legislación federal de la enseñanza, no fue otro sino el de sistemas administrativos de servicios educacionales. [...] Tanto en una como en otra Constitución, sistema de enseñanza o sistema educativo es término propio de la organización de los servicios públicos y denominador común de uno de los sectores administrativos en la esfera federal y en las de los Estados, del Distrito Federal y de los Territorios”²²⁷.

Yendo un poco más adelante, Nóbrega rescata el origen del término y su concepto, traído de América del Norte, donde se empleaba en el sentido de “estructura administrativa de la enseñanza”, la cual comportaba un conjunto de servicios.

“Sin duda, cuando se dice que hay en los Estados Unidos cuarenta y ocho sistemas educativos estatales, se debe entender que cada uno de ellos está organizado y funcionando según las normas de una legislación propia y autónoma. Pero es también cierto que esa plena libertad estatal de legislación no es un principio inherente a la existencia de los sistemas educativos estatales. [...] Son dos conceptos independientes. Sistema de enseñanza es un concepto de naturaleza administrativa. Al paso que la libertad estatal, en lo que dice respecto a la fijación de los preceptos

²²⁷ *Ibidem*, p. 348.

*normativos de la enseñanza, es un principio de orden político. Uno de los términos de la organización constitucional de los Estados Unidos es el de la irrestricta competencia de las legislaturas estatales para legislar sobre la enseñanza*²²⁸.

No obstante, la definición de “sistema de enseñanza” implica enunciados de connotación científica para cualquier fundamento y aplicación, sea en la enseñanza pública, sea en otras organizaciones educacionales de naturaleza social. Es en este sentido en el que, en este primer estudio, concluye Nóbrega:

*“Sistema es, pues, un conjunto de partes concretas o un conjunto de proposiciones doctrinarias, pero, en uno y en otro caso, no un conjunto cualquiera, sino un conjunto coordinado. La idea de conjunto está en la base de la definición. Pero el trazo definidor, esencial, está justamente en la idea de coordinación. Hay aún un otro término esencial que completa la definición de sistema: la idea de integración. [...] Son las ideas de coordinación e integración que dan vida, sentido y fuerza al sistema”*²²⁹.

Podemos, por tanto, deducir hasta aquí que la Ley nº 9.475/97, al transferir la responsabilidad de la organización de la Enseñanza Religiosa a los respectivos sistemas de enseñanza, no perdió de vista los principios anteriormente considerados, incluso en otras épocas, en las que el término parecía tener mayor peso en la legislación vigente en aquel tiempo del que tiene en la que está en vigor actualmente. Podemos recurrir ahora ya al texto, que abre un espacio para el abordaje de nuestro tema, de la actual Constitución Federal Brasileña, que al principio aludió a cada sistema, pero sin el énfasis que percibimos en los comentarios anteriores, excepto al reglamentarse la Enseñanza Religiosa, cuando la

²²⁸ *Ibíd.*

²²⁹ *Ibíd.*, p. 350.

Ley nº 9394/97 es modificada, en su art. 33, por la Ley 9475/97.

“Art. 211. La Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios organizarán en régimen de colaboración sus sistemas de enseñanza”²³⁰.

El principio de la colaboración entre los sistemas, según lo dispuesto en la actual Carta Magna Brasileña, es, pues, un dato significativo para la Enseñanza Religiosa, si consideramos el Parecer CP/CNE nº 97/99, que trata de la Formación de Profesores. Este Parecer parece haber perdido de vista este principio de la colaboración entre los respectivos sistemas, al transferir toda la responsabilidad de organización y definición de los contenidos de la Enseñanza Religiosa a los Estados y Municipios, omitiendo la participación, en términos de sistema, a nivel nacional y en igualdad de condiciones, en tales actos.

De la misma forma, podemos considerar los párrafos 1º y 2º de la Ley 9475/97, que pierden de vista el mismo aspecto de la cooperación entre los respectivos sistemas, en los términos del citado art. 211 de la Ley Mayor. De ahí derivan dificultades de comprensión de los propios legisladores para plantear aspectos que podrían orientar, con más claridad, la organización de la ER, sin que con esto concurren para debilitar las iniciativas o avances por parte de los Estados y Municipios. Sin embargo, la tela de fondo de las dificultades de naturaleza epistemológica, que llevan a interpretaciones que impiden determinadas formas de colaboración, viene tejida por concepciones remotas, fundadas en el concepto de Estado Republicano.

²³⁰ BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, art. 211. Promulgada em 5 de outubro de 1988. In: OLIVEIRA, Juarez de. São Paulo: Saraiva, (5ª Edição atualizada) ,1991.

2. La Educación Religiosa en las Directrices Curriculares Nacionales

La actual legislación brasileña que reglamenta la enseñanza en el nivel fundamental aportó un gran impulso para la búsqueda de nuevos paradigmas para la ER y, consecuentemente, un renovado incentivo para una amplia investigación de los fundamentos epistemológicos que la auxilien en su configuración como disciplina que, por la fuerza de este instrumento legal, es absorbida y ampliada por la Educación Religiosa, ahora reconocida como “Área de Conocimiento”. El cambio de paradigma para la ER tiene, entonces, como punto de partida el surgimiento de esta nueva categoría. Por primera vez se emplea el citado término en la normalización de las disciplinas de un currículo escolar de enseñanza fundamental.

2.1. La definición de la ER como Área de Conocimiento

Las Directrices Nacionales para la Enseñanza Fundamental en el Brasil, después de la sanción de la Ley nº 9394/96, son instituidas a través de la Resolución CNE/CEB nº 2 del 7 de abril de 1998. Esas Directrices incluyen la Educación Religiosa en el conjunto de las diez áreas de conocimiento que integran el currículo escolar de la enseñanza fundamental (cf. art. 3º, ítem IV, alinea “a”)²³¹.

El artículo 2º de la referida Resolución define lo que son Directrices Curriculares Nacionales, a saber:

“Directrices Curriculares Nacionales son el conjunto de definiciones doctrinarias sobre principios, fundamentos y procedimientos de la educación básica expresas por la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, que orientarán las escuelas brasileñas de los sistemas de

²³¹ El texto completo de la Resolución CNE/CEB nº 02/98 consta del anexo “D”, in vol.2.

*enseñanza en la organización, articulación, desarrollo y evaluación de sus propuestas pedagógicas*²³².

El art. 3º establece como “Directrices” lo que debe ponerse en práctica directamente por las escuelas, incluyendo la definición de los marcos indicadores de sus acciones pedagógicas, entre los cuales están:

*“los principios éticos de la autonomía, de la responsabilidad, de la solidaridad y del respeto al bien común; los principios Políticos de los Derechos y Deberes de la Ciudadanía, del ejercicio de la Criticidad y del respeto al orden democrático; los principios estéticos de la Sensibilidad, de la Creatividad y de la diversidad de Manifestaciones Artísticas y Culturales*²³³.

A continuación se dan orientaciones sobre la forma como las escuelas definirán sus propuestas pedagógicas, incluso lo que deben considerar como aprendizaje y sus múltiples relaciones, sus niveles de extensión y naturaleza.

Es en el ítem IV donde se establece una Base Nacional Común, para que se garantice la unidad en la diversidad nacional. Ésta es complementada por parte de lo diversificado, integrándose al “*paradigma curricular*” para establecer su relación con la educación fundamental, que incluye la vida ciudadana con la articulación de varios de sus aspectos.

Las áreas de conocimiento, según la Resolución CNE/CEB nº 02/98, están agrupadas en: Lengua Portuguesa, Lengua Materna (para poblaciones indígenas y emigrantes), Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, Lengua Extranjera,

²³² BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02, el 7 de abril de 1998. Instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental. Publicada en el Diario Oficial de la Unión el 14/04/1998-Sección I - p. 31.

²³³ *Ibidem*, p. 31.

Educación Artística, Educación Física, Educación Religiosa. Esta última, en la forma del art. 33 de la Ley 9394/96, del 20 de diciembre de 1996, modificado por la Ley nº 9475 del 22 de julio de 1997.

La referida Resolución CNE/CEB nº 02/98 está precedida por el Parecer CNE/CEB nº 04, aprobado el 29 de enero de 1998, y establece las normas que serán observadas por los sistemas de enseñanza sobre los aspectos considerados fundamentales en la implantación de las Directrices Curriculares para la Enseñanza Fundamental. La disciplina Enseñanza Religiosa no perdió su configuración primera como tal; pero fue absorbida y ampliada, en su naturaleza y en toda su extensión, por la de Educación Religiosa en la condición de área de conocimiento, en los términos de la citada Resolución, después del pronunciamiento del Parecer CNE/CEB nº 4/98 sobre la materia en cuestión. Ambos instrumentos legales serán retomados, un poco más adelante, para el análisis de aspectos que necesitan otros fundamentos esenciales que han de ser identificados, a partir del propio sistema de enseñanza fundamental para su mayor comprensión.

El sistema público de enseñanza está localizado en dos tiempos distintos. Aquel en el que estuvo en vigor la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1971 (Ley nº 5.692/71) y aquel en el que se encuentra la actual LDB, o sea, la Ley nº 9.394/96. Ambas están reglamentadas y aplicadas por innumerables leyes menores, que incluyen, en su secuencia, Pareceres y Resoluciones Federales, Leyes Estatales de diversas categorías y Leyes Municipales.

En medio de estos instrumentos legales están en vigor las leyes de ER. Hay que hacer un esfuerzo para entender lo que ocurre hoy, en esta transición de la ER, entre concepciones muy divergentes: desde las que parten de la concepción de "Religión" en sentido amplio, hasta las que están, al mismo tiempo, en la búsqueda

de su comprensión y práctica como “Área de Conocimiento”. A tal propósito conviene recordar que los términos “*disciplina*” y “*área*” fueron más bien explicitados en la legislación que estuvo en vigor en los primeros momentos de vigencia de la LDB anterior, o Ley nº 5.692/71. Dicha Ley tuvo una duración de 1971 a 1996.

Tanto el Parecer nº 853/71 que antecedió a la Resolución 08/71 del Consejo Federal de Educación, fijando el Núcleo Común para los currículos de enseñanza de 1º y 2º grados, como el Parecer nº 4.833/75, con la intención de perfeccionar y explicar mejor los dos anteriormente citados, constituyen fuentes de apoyo para la comprensión de qué es *área de conocimiento*, de lo que se aplica en las Directrices Curriculares Nacionales hoy, a partir de 1998, sin esclarecimientos tan detallados como en el primer caso.

La Ley nº 9475/97 delega competencias a los respectivos sistemas de enseñanza para la organización y funcionamiento de la Enseñanza Religiosa. Los Estados y los Municipios acaban por definir y proveer lo que les compete por fuerza de la legislación reglamentar, según criterios que mejor les atiendan, incluyendo la formación de profesionales, incluso a través de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena, ya promovidos por algunos Estados.

2.2. Clasificación general de las Áreas de Conocimiento en Brasil

El Ministerio de Educación, por medio de sus respectivos órganos, no ha determinado con mayor profundidad la concepción de “Área de Conocimiento” en un solo documento; pero sí ha propuesto una clasificación general²³⁴, que apunta hacia

²³⁴ El Anexo H, in vol. 2, presenta la Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil, como resultado de un esfuerzo para demostrar lo que es considerado como contenido específico de las respectivas Áreas, por la naturaleza de la materia, en distintas categorías, según las concepciones

varias direcciones, manteniendo ejes principales que reúnen a las distintas áreas: Gran Área de las Ciencias Exactas, Gran Área de las Ciencias Humanas y otras. La Educación está incluida en el conjunto del eje de las Ciencias Humanas. Ésta se rige por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la cual, para operar la reforma de la enseñanza en Brasil, ha recurrido a las sucesivas legislaciones reglamentares de la materia. Entre los aspectos contemplados en la Educación General, es posible percibir el aspecto de la Educación Religiosa y sus implicaciones en el sistema escolar brasileño como *área de conocimiento*, que es el objeto del presente estudio.

2.3. La nueva situación de la ER en el Brasil

Para iniciar y proseguir las consideraciones sobre la nueva situación de la ER en Brasil, hay que percibir, en la confluencia de las discusiones, tres aspectos esenciales. El primero se refiere al curso evolutivo de una disciplina; aunque no bien definida anteriormente, al otorgársele la naturaleza de *disciplina* propia de un currículo escolar, es asumida y ampliada en su función pedagógica como un *área de conocimiento*. Es decir, en casi todo el siglo XX –en los diferentes momentos de su reglamentación e implantación– es considerada “disciplina”, pero tratada como elemento del sistema religioso y con el lenguaje eclesial destinado a evangelizar en el espacio escolar, y esto hasta mediados de los años 70²³⁵.

Como segundo aspecto, hay que destacar la intención de los Grupos de

más aceptables por los diferentes sectores de la sociedad tecnológica, académica y socio-política, todos ellos interesados en la cuestión.

²³⁵ La primera publicación que hace la distinción entre la enseñanza religiosa propia de la institución escolar y la catequesis impartida en la Iglesia o en otros ambientes cristianos, tiene la fecha registrada en agosto de 1976. Cf. GRUEN, Wolfgang, “*La Enseñanza Religiosa en la Escuela Pública*”, Universidad Católica de Minas Gerais, Instituto Central de Filosofía y Teología, Belo Horizonte, 1976.

Trabajo del Ministerio de Educación y Deporte, al establecer un conjunto de directrices políticas, provenientes de compromisos asumidos internacionalmente, cuando participaron, en 1990, en la Conferencia Mundial de “Educación para Todos”²³⁶. Aunque la intención de la referida Conferencia fue la de una educación completa y de buena calidad, no se verificó la preocupación por la ER, ni como disciplina ni como área de conocimiento. Como consecuencia, y en medio de las tareas esenciales del Proyecto Educacional, se procuro la mejora de la calidad de la enseñanza, cuestión que se consolidó en la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), capacitados para orientar las acciones educativas en las escuelas del país. Pero la gran meta es la educación en ámbito de la enseñanza fundamental²³⁷. El gobierno brasileño incluye en el conjunto de sus acciones iniciales, para el cumplimiento de sus metas políticas, la iniciativa de la elaboración de los referidos parámetros y hace esfuerzos para la implantación de los mismos en Brasil²³⁸.

Mientras se comprueba la preocupación con los PCNs por reunir las áreas de

²³⁶ En el año de 1990, el Brasil estuvo representado por un Grupo instituido por el gobierno brasileño en la Conferencia Mundial de “Educación para Todos”, realizada en Jomtien en Tailandia, convocada por la UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial. De esta Conferencia y de la Declaración de Nueva Delhi, firmada por los nueve países en desarrollo y de mayor población del mundo, resultaron posiciones consensuales de lucha por el cumplimiento de las necesidades básicas de aprendizaje para todos, tornando universal la educación fundamental y ampliación de las oportunidades de aprendizaje para niños, jóvenes y adultos.

²³⁷ Es conveniente registrar que la ER es garantizada en la Constitución Federal en el sistema de enseñanza fundamental. Sin embargo, solamente, algunos de los Estados de la Federación incluyen la disciplina en el nivel medio, como resultado de una movilización popular durante las asambleas constituyentes estatales, en los años 1988 y 1989.

²³⁸ Los Parámetros Curriculares Nacionales integran las metas del gobierno “Fernando Henrique Cardoso” que hace de la Educación la “Bandera” principal de su Proyecto Político, incluyendo en sus programas diversas acciones dirigidas hacia la enseñanza fundamental. Es el propio Presidente de la República Federativa del Brasil que hace encaminar el primer conjunto de publicaciones conteniendo las directrices para dicha enseñanza, denominadas PCNs, a empezar por los ciclos correspondientes a la segunda mitad de tal período escolar. En ellos no está explicitada la ER, pero hay aspectos abordados en este documento que tienen a ver con el fenómeno religioso, involucrado en el conjunto del saber escolar muy bien determinado por él en la carta dirigida a los profesores y profesoras en el inicio del año 1998. Véase el texto completo de esta Carta en el Anexo “E.1”, in vol. 2.

conocimiento consideradas indispensables en la construcción de un currículo escolar, la ER no es incluida en la sistematización del conocimiento demarcado por las referidas áreas o por los aspectos destacados como esenciales a la vida ciudadana, según la propuesta del Gobierno.

El Foro Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa (FONAPER) asume, aisladamente, la tarea de la elaboración de los PCNs para la ER (PCNERS), aunque con carácter de emergencia²³⁹. Tales parámetros del FONAPER continúan ofreciendo un cierto respaldo en la elaboración de propuestas curriculares de ER, utilizándose el texto provisional, pero hasta el presente momento sin ningún empeño de los sectores gubernamentales por incluirlo en el conjunto de los PCNs oficiales del MEC. Es decir, hasta el año 2004²⁴⁰, no hay iniciativas por parte del MEC para

²³⁹ El Foro Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa, en la primera sesión realizada de 24 a 26 de marzo de 1996, en Brasilia – DF, presenta la necesidad de instituirse una Comisión encargada de la elaboración de los Parámetros Curriculares de ER, en régimen de urgencia, para suprimir la ausencia de las orientaciones adecuadas a dicha disciplina. Esta Comisión ha sido compuesta inicialmente por algunos asesores indicados por la Comisión de Coordinación del FONAPER, para la elaboración de textos fundamentales desde los ejes temáticos establecidos en la reunión del día 19 de junio de 1996, en São Paulo- SP. Solamente en la segunda sesión del referido Forum, acontecida en Brasilia – DF, de 17 a 19 de agosto del mismo año, fue revisada la primera redacción de los Parámetros Curriculares de ER, con la participación de 75 personas. La redacción final viene a concretarse en Belo Horizonte-MG, el 28 y 29 de octubre del mismo año, para añadir las sugerencias remitidas por los diversos Estados o Regiones Brasileñas, según los plazos marcados hasta la finalización de este trabajo, aprobación y encaminamiento a las Secretarías Estaduales de Educación. La conclusión de la redacción del texto estuvo bajo la responsabilidad de la Comisión de Currículo y de la Coordinación del FONAPER que, el 29 de octubre la pasa a los integrantes del Consejo de Secretarios de Educación (CONSED), reunidos en Ouro Preto – MG. El Grupo de redacción final del referido documento pensaba que este, una vez encaminado a los sectores del gobierno por medio de los referidos Secretarios, tales PCNERS llegarían a adquirir, así, fuerza mayor en el Ministerio de la Educación, aún en 1996, con el objetivo de ser asumido y aprobado, hasta la publicación, en el mismo plazo de los PCNs de las demás disciplinas, ya elaborados por el Grupo de Trabajo del MEC. El 05 de noviembre, los Parámetros Curriculares de ER fueron, también, encaminados al MEC. Después de analizados, fue constatada la naturaleza de la ER como disciplina, pero no como tema transversal como podrían suponer o sugerir muchos sectores de la educación. In: WAGNER, Raul. *Sumario de los acontecimientos de la Primera Sesión del FONAPER*, Brasilia-DF, 26/03/1996.

²⁴⁰ El año de 2003 fue marcado por acontecimientos que promovieron el cambio de la situación constatada hasta el año de 2002. El 4º Seminario de Capacitación Docente realizado por el FONAPER estaba entre ellos. Entraron en la pauta de las discusiones cuestiones fundamentales para la elaboración de las Directrices Nacionales de Enseñanza Religiosa que tienen por hilo conductor los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena en Enseñanza Religiosa. Hay en

incentivar o hacer cumplir dichas sugerencias del FONAPER, de forma paralela o integrada, durante la utilización de los PCNs elaborados por el Grupo de Trabajo del Ministerio de Educación.

Es posible percibir, de esta forma, que la disciplina ER continúa recibiendo un tratamiento aislado del conjunto de las políticas educacionales brasileñas en general. La consolidación de las negociaciones para incluirla posteriormente se da, casi siempre, por intermedio del referido FONAPER y de Entidades Religiosas, especialmente de la CNBB, o de sectores procedentes de ellas. Son muy pocos los sectores gubernamentales que se pronuncian o actúan a favor de un tratamiento más adecuado a la ER. Así y todo, entre tales sectores es posible destacar al parlamentario Diputado Federal Pe. Roque, del PT-PR, con participación efectiva en el proceso de reglamentación de la disciplina, en el año 1997, y con pronunciamientos divulgados por medio de la Cámara de los Diputados²⁴¹.

No es sin razón que Michel Foucault llame la atención de los investigadores sobre aspectos que exigen mucha sensibilidad para percibir la construcción de su artesanía intelectual, en la que utiliza, con tamaña maestría, su propio concepto de discontinuidad, aplicado a la historia y a las ciencias políticas. Es en este transcurso en el que muestra las sucesivas formas de los efectos del *poder* y de la *resistencia*, del *saber-poder*, valiéndose de unas herramientas con las que apunta líneas y perspectivas innovadoras para comprender las acciones políticas. En ese sentido,

diversos Estados de la Federación Brasileña tentativas para solucionar la cuestión, a través de Leyes del Gobierno, garantizando los Cursos existentes o en proceso de legalización, por medio de las Asambleas Legislativas.

²⁴¹ ZIMERMAM, Pe. Roque, Deputado Federal do PT – PR. *O.c.*, 1998. En el documento citado, el autor relata como se desencadenó el proceso de elaboración hasta la sanción de la Ley 9475/97 que presenta una nueva redacción al artículo 33 de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 9394/96, o sea el artículo que determina la forma de incluir y operacionalizar la ER en las escuelas públicas de enseñanza fundamental.

conviene recurrir a Santos que dice:

“Puesto que las tecnologías de poder son compuestas por racionalidades políticas, el principal objetivo de esas luchas sociales es confrontarse con las formas particulares de poder. Foucault identifica tres ejes de luchas sociales, las cuales se encuentran presentes y entrelazadas en las sociedades contemporáneas: a) aquellas que denuncian las formas de explotación, formas que separan el individuo de aquello que produce; b) las luchas que se oponen a las formas de dominación, sociales, étnicas y religiosas; c) aquellos que combaten las formas de sujeción de la subjetividad”²⁴².

Los principios que rigen las discusiones entre los actores sociales y políticos, en las ocasiones en que buscan integrar la ER en los procesos normales de la organización del sistema educacional como un todo, proceden de una dialéctica de poder interno y externo sobre la disciplina, considerada parte del sistema escolar, pero dependiente del sistema religioso, al establecer los contenidos para su consolidación, e incluso los parámetros para su organización más amplia. Hay momentos, en determinadas regiones, en los que el sistema estatal prefiere no asumir la tarea de su competencia, según los términos de la Ley vigente²⁴³.

El tercer aspecto es la ausencia de un puente entre las políticas públicas, dirigidas a la reforma de la enseñanza o reforma educacional en general, y la inclusión de la ER de forma pedagógicamente adecuada al sistema escolar. No se da consenso alguno, orientado a la elaboración de posibles directrices para ayudar a la comprensión de la naturaleza de la materia disciplinar en el conjunto de las demás. Cuando acontece tal inclusión, es para corregir los equívocos que se han

²⁴² SANTOS, José Vicente Tavares dos. O. c., p., 15.

²⁴³ Véase que la Ley 9475/97, ya incluida en el Anexo C.6, in vol.2, ha colocado que “los sistemas de enseñanza oirán entidad civil constituida por las diferentes denominaciones religiosas, para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa.”

producido en la legislación reglamentar de las disposiciones constitucionales, prevaleciendo el carácter jurídico de naturaleza política²⁴⁴.

Entre los equívocos producidos y su corrección hay un hiato, provocado por la inexistencia de teorías que aporten indicaciones para la comprensión de la naturaleza específica de la materia y, además, porque sólo se toma en consideración el problema de la conversión del conocimiento, delimitado como un área de conocimiento, en saber escolar específico. No hay claridad respecto del presupuesto de que la relación entre los contenidos que constituyen el currículo de ER y el lenguaje propio de la disciplina implica la relación entre el sujeto y el objeto de la Educación Religiosa, admitida como *área de conocimiento*. Permanece así el desafío de que, para percibir la dialéctica entre el contenido y el lenguaje propio de la ER en el espacio escolar, es necesario desvelar la estructura del sujeto al que se destina tal conocimiento y también las implicaciones metodológicas conformadas por las matrices del pensamiento pedagógico actual. Hay que considerar incluso los aspectos que informan y conforman estas matrices, entre las cuales destacan las de cuño cultural en general, con sus aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, teológicos, antropológicos y otros. En perspectiva foucaultiana, Santos argumenta:

“El dispositivo poder-saber se configura en tres momentos, siguiendo una genealogía que contiene una génesis de los diversos elementos que terminan por configurarlo. [...] El primero es la colocación en discurso, la producción de un hecho discursivo global, constituido por determinadas experiencias, sino también por emisores, con un determinado punto de vista, a partir de su lugar en la sociedad; por instituciones que, al

²⁴⁴ La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, sancionada el 20 de diciembre de 1996, ha cometido un gran equívoco al incluir la expresión “sin honorarios para los cofres públicos”, pues, aunque una disciplina sea garantizada en la Ley Mayor, es excluida al negar el derecho de remuneración al profesional en el desempeño de la función de profesor de la disciplina. Seis meses después fue necesaria la sanción de la Ley 9475/97, para corregir tal equívoco.

incitar, archivar y difundir mensajes representan una posición privilegiada de emisión del discurso; y por saberes varios, afirmando principios de exclusión y de elección. [...] En fin, el dispositivo poder-saber conlleva una voluntad de saber, una expresividad manifiesta y visible por mecanismos positivos: de los productores del saber y de los multiplicadores del discurso; por el surgimiento y funcionamiento de estrategias de poder que lograrán como efectos una interdicción, pero también una cultura²⁴⁵.

Al introducir la Educación Religiosa en el conjunto de las diez Áreas de Conocimiento dentro de la propia Educación, clasificada también como Área de Conocimiento, en el eje de las Ciencias Humanas, según la nomenclatura del MEC²⁴⁶ el Consejo Nacional de Educación, por medio de la Cámara de Educación Básica, prefiere abstenerse de justificar de forma documental tal decisión, es decir, presentar sus fundamentos sirviéndose de Pareceres, Resoluciones y otras formas legislativas, como lo hizo en épocas remotas.

2.4. Ausencia de la ER en las Directrices Curriculares en el nivel medio

La Cámara de Educación Básica del CNE instituye también las Directrices Curriculares Nacionales para la enseñanza en el nivel medio con la Resolución aprobada el 1º de junio de 1998. Esta Ley omitió la ER, que en la Constitución Federal figura solamente en la Enseñanza Fundamental²⁴⁷. Pero, al tratar de los aspectos fundamentales para la construcción de los currículos en la enseñanza del

²⁴⁵ SANTOS, José Vicente Tavares dos. O. c., p.13, col. 1.

²⁴⁶ En el anexo "H", in vol. 2, es posible verificar con claridad esta argumentación.

²⁴⁷ Aunque no esté garantizada explícitamente la ER en la enseñanza de nivel medio, siete Estados de la Federación Brasileña añadieron en la Constitución Estatal esta disciplina en el currículo de la referida Enseñanza Media. Entonces está justificada la inclusión en el presente estudio de las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media, pues el mismo contempla toda la realidad brasileña, incluso en lo que se refiere a las minorías étnicas. De esta ampliación proviene la necesidad de considerar la ER no solamente en nivel de Enseñanza Fundamental. Cf. Anexo "A.2", in vol.2, los dispositivos sobre la ER en las Constituciones Estatales. La figura 2 comprueba que 30% de los Estados añadieron la ER en el nivel medio. La tablilla 2, del mismo Anexo, muestra cuales son esos Estados.

nivel medio, presenta elementos favorables a la configuración de las áreas de conocimiento, elementos que, al mismo tiempo, las aproximan a los aspectos propios de la naturaleza de la ER, ya que evidencia la cuestión del fenómeno humano como inseparable del fenómeno de la vida como un todo. En este contexto, es posible considerar involucrado al fenómeno religioso como uno de los aspectos integrantes de la materia específica que debe componer el contenido de la disciplina ER, ampliada como Área de Conocimiento, también para la enseñanza de nivel medio, pues, algunos Estados incluyen dicha disciplina en tal nivel. La Base Nacional Común, según la referida Resolución, determina la organización del currículo en áreas de conocimiento, agrupadas en tres categorías. En torno ellas están involucrados los contenidos destinados a los ciudadanos de la enseñanza de nivel medio, contenidos que deberán apropiarse el saber científico y transformarlo en saber escolar, según las Directrices Curriculares Nacionales para ese mismo nivel²⁴⁸ en el ámbito de las competencias y habilidades.

De esta forma se organizan los tres grupos. El primero: Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías; el segundo: Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y sus Tecnologías; el tercero: Ciencias Humanas y sus Tecnologías²⁴⁹. Tales aspectos de los referidos grupos componen parte de las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media, así como los demás aspectos relacionados con la naturaleza de la ER como *área de conocimiento*, que necesitan ser retomados como objeto de estudio.

Aunque sea posible constatar muchos elementos que ayudan a aproximar los

²⁴⁸ Véase el contenido del artículo diez de las referidas Directrices, al determinar los tres grupos de contenidos formadores de la Base Nacional Común de los Currículos, en el anexo "J.2", in vol. 2.

²⁴⁹ *Ibíd*em, el Anexo "J.2" contiene, en la íntegra, la Resolución CNE/CEB nº 03 de 26 de junio de 1998 que instituye las Directrices Nacionales de la Enseñanza Media.

componentes de las respectivas áreas de conocimiento entre sí y, al mismo tiempo, a descomponerlos en partes que permitan posibles análisis de las categorías que podrán delimitar el campo de las respectivas áreas, lo mismo que la identificación de su objeto, el conjunto de las Leyes actuales no desarrolla todos los aspectos que le podrían dar la claridad total a lo que se entiende hoy, en el sistema escolar brasileño, por *área de conocimiento* y también a su extensión y sus límites. Hay muchos aspectos que necesitan una ampliación y mayor profundidad en sus estudios.

2.5. Comparación entre aspectos legislativos, en épocas sucesivas

Obsérvese que la ausencia de fundamentos para la organización y definición de contenidos curriculares no acontece en los años 70, al entrar en vigor la Ley de Directrices y Bases de la Educación, con el nº 5692/71. En tal época fue posible verificar una sólida orientación sobre lo que constituye *materia escolar, área de estudio, disciplina, actividades, currículo, área de conocimiento, educación general, enseñanza* y otros vocablos, por medio de normas de las diferentes categorías que serán examinadas en ese tópico.

De un lado, el artículo 33, en su versión original, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional²⁵⁰ y, consecuentemente, el Parecer nº 97/99 del CNE²⁵¹ son portadores de elementos que prefieren darle a la ER el tratamiento de disciplina.

²⁵⁰ Véase, siempre que necesario, el texto del art. 33 de la LDB nº 9394/96, en el Anexo "C.3", in vol.2.

²⁵¹ Véase, también, el texto completo del Parecer nº 97/99 do CNE, en el Anexo "F", in vol. 2, en que la relatora presenta la ausencia de comprensión de la ER como área de conocimiento, aunque después de la publicación de la Resolución CNE/CEB nº 02/98, a introducir en la legislación la categoría Educación Religiosa, como de área de conocimiento.

Por otro lado, solamente un año después de sancionada la referida Ley, surge la categoría de “Educación Religiosa”, aparentemente nueva en la legislación, sin una explicación que justifique su proceso evolutivo o que caracterice precisamente la transición entre las dos categorías presentes en todo el curso de la reglamentación de la disciplina en el sistema escolar: la primera, es *la ER como disciplina*; la segunda, es *la Educación Religiosa como área de conocimiento*. Ambas estarán íntimamente relacionadas hasta la total integración en el currículo escolar.

Tal categorización exige una sistematización secuencial a partir de reflexiones teóricas que se pueden desarrollar en dos ejes de problemas. El primero pasa por la óptica de la práctica, la cual permite verificar una disciplina que se concreta, en los últimos 30 años, como un elemento interno y externo al sistema escolar, es decir, que al mismo tiempo que es integrada, es también excluida como elemento normal del sistema de enseñanza, por depender a la vez del sistema religioso. Pero, jurídicamente, está garantizada como disciplina en la clasificación teórica, como las demás, en virtud de la disposición constitucional. La ER es designada “disciplina” por primera vez, gracias a la disposición constitucional que la garantiza como tal, a partir de 1946²⁵² y prosigue con la misma calificación hasta 1988, constando también en las dos Constituciones Federales: desde la Ley Mayor de 1967, continuada y confirmada por la Enmienda nº 1 de 1969, y en la Carta Magna de 1988²⁵³.

El segundo eje implica una ausencia de presupuestos teóricos que orienten su configuración como *disciplina*, asumida, absorbida y ampliada por un *área de*

²⁵² Véase la Constitución de los Estados Unidos del Brasil, Art. 168, 1946. Cf. Anexo “A.1”, in vol.2.

²⁵³ Véase, también, los dispositivos constitucionales de la Carta Magna de 1967 y Enmienda Constitucional nº 1 de 1969 y finalmente en la Carta Magna de 1988, en el referido anexo.

conocimiento, y con una denominación que exija mayor claridad ante eventuales dicotomías. En efecto, la solución de estas últimas implicaría superar la posible dificultad de comprender la diferencia entre *disciplina* y *área de conocimiento*, entre el *contenido* y el *lenguaje*, entre las dos *categorías involucradas* en el ambiente escolar y sus relaciones con las ciencias humanas en general, entre la *ER* y las *demás áreas de conocimiento*, y, finalmente, entre la *realidad educacional* y su *destinatario* o sujeto de la educación religiosa.

La hermenéutica, como posibilidad de comprensión de la naturaleza de la materia, favorece la lectura de los sucesivos hechos ocurridos durante la estructuración del sistema educacional brasileño en cada régimen político vigente. En tal contexto, la ER ocupa su espacio como un doble extravagante del conjunto curricular, puesto que ha arrastrado hasta ahora las marcas de las múltiples influencias de cuño ideológico, que la han encaminado a horizontes distintos, normalmente regidos por los principios que sustentan, continuamente, la naturaleza de un estado republicano.

Por un lado, hemos de considerar la historia en cuanto impregnada de elementos que emergen de la propia manera de ver de los historiadores, que casi siempre buscan apagar en su saber lo que puede dar luz. Por eso ha de considerarse incluso el lugar desde donde ellos miran, el contexto en que se encuentran y el partido que toman, porque hay que considerar los sentimientos que viven, e incluso las pasiones. En ese sentido Foucault, presenta una perspectiva genealógica que permite ver la actitud del historiador bajo otro ángulo:

“En vez de fingir un discreto aniquilamiento delante de lo que él mira, en vez de ahí procurar su ley y a esto someter cada uno de sus movimientos, es una mirada que sabe tanto desde donde mira como lo que mira. El sentimiento histórico da al saber la posibilidad de hacer, en el movimiento de su conocimiento, su genealogía. [...] Una de las

*características de la historia es la de no escoger: ella se coloca no deber de todo comprender sin distinción de altura; de todo aceptar, sin hacer diferencia. Nada le debe escapar, pero también nada debe ser excluido*²⁵⁴.

Desde el prisma de esta investigación, conviene encaminar nuestra búsqueda de comprensión percibiendo aspectos que permitan detectar y analizar hechos más significativos, presentes en la ER en el Brasil, al tratar toda la trayectoria de su implantación. Un hecho que es posible constatar es la dificultad de la concepción, organización y práctica de la ER en la condición de “disciplina”, que nació en medio de los más diversificados intereses de las partes involucradas en la cuestión de la educación en la implantación del régimen republicano. Esta dificultad no procede de la sociedad como un todo, sino de los sectores sociales y políticos que promueven una especie de *juego de poder*, que conlleva el del *saber* sobre lo que admiten que es la ER. Así, llegan a someterla a esquemas de control, con actitudes y acciones políticas y sociales a la vez de superprotección y a la vez de exclusión, de manera que sirva a los dos sistemas: al sistema de enseñanza escolar y al sistema religioso. Al mismo tiempo, dejan para el último lugar lo que debería ser de interés para la familia, para la sociedad como un todo y, especialmente, para los ciudadanos que frecuentan la escuela: la educación completa y de buena calidad para todos los niños y jóvenes brasileños. Ésta es una verdad que tales sectores prefieren no oír. Prosiguen en una lucha que no permita la normalidad de la disciplina en todos los sistemas estatales y municipales. Las concepciones de Foucault continúan ofreciendo fundamentos para este hecho histórico en Brasil.

²⁵⁴ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 30.

“[...] El sentido histórico comporta tres usos que se oponen, palabra por palabra, a las tres modalidades platónicas de la historia. Uno es el uso paródico y destructor de la realidad que se opone al tema de la historia-reminiscencia, reconocimiento; otro es el uso disociable y destructor de la identidad que se opone a la historia-continuidad o tradición; el tercero es el uso sacrificador y destructor de la verdad que se opone a la historia-conocimiento. De cualquier modo se trata de hacer de la historia un uso que la liberte para siempre del modelo, al mismo tiempo, metafísico y antropológico de la memoria”²⁵⁵.

Al tratarse de “educación” escolar, hay que considerar, antes de todo y de cualquier interés, la superación de las “continuidades” para cederle un lugar a una nueva concepción de ER con sus contenidos y sus métodos propios. Porque hablamos de una ER que necesita de profesionales capacitados para comprender lo que *informa y configura la disciplina*, de su actuación profesional, principalmente en el paso de su condición a *área de conocimiento*, y que sepan identificar los elementos que la configuran y de qué forma se puede ampliar hasta su completa integración en el conjunto de las demás áreas que componen el todo curricular. Antes de tal paso, hay que tener la habilidad de percibir cuándo tal disciplina es absorbida por la referida área, sin la pérdida de su naturaleza primera, abierta y preparada para la nueva función en el espacio escolar.

2.6. La búsqueda de comprensión de la ER como Área de Conocimiento

En los últimos cinco años se puede constatar un gran esfuerzo en la búsqueda de alternativas para la superación de esta problemática, en la que conviven los educadores responsables de la ER, incluyendo profesores, técnicos, asesores, formadores de profesores y otros interesados. Todos ellos han recibido la

²⁵⁵ *Ibídem*, p. 33.

influencia de las más diversificadas modalidades de contenidos, con sus teorías, sin la tranquilidad de estar o no en una dirección acertada, de estar o no adquiriendo la profundidad necesaria en los fundamentos para la comprensión de la materia disciplinar, acompañada a su vez de la aplicación del método coherente con la modalidad de área de conocimiento, ubicada en un espacio delimitado y destinado a un saber escolar específico.

Las Directrices Curriculares Nacionales son normas generales para toda la enseñanza en sus niveles fundamental y medio, lo mismo que son también normas para la Formación de Profesionales con habilidades y competencias para el ejercicio de la función pedagógica en las respectivas áreas de conocimiento, debiendo incluir a la ER, ya reconocida, con las características propias de la enseñanza desarrollada en el local escolar público. En esas normas hay que descubrir las posibles coordenadas básicas para captar la estructura de un *área de conocimiento* designada *Educación Religiosa*. A lo largo de este estudio seguiremos intentando detectar los aspectos que apuntan en esta dirección y los que impiden llevar a cabo esta tarea, hasta la construcción de las propuestas fundamentales para la elaboración de las directrices posibles para la ER, desde sus fundamentos epistemológicos hasta el ordenamiento de sus respectivos niveles de aplicación.

3. Área de Conocimiento en la concepción del MEC

Con el objetivo de ofrecerle a los órganos involucrados en los sectores de Ciencia y Tecnología información sobre la organización y mayor profundidad en la comprensión sobre el desarrollo científico y tecnológico, en un país tan extenso como el Brasil, hubo un esfuerzo conjunto de diferentes órganos de la Comunidad Científica Brasileña para iniciar en el año 2000, y proseguir hasta el año 2004, la Clasificación de las Áreas de Conocimiento, de modo que ésta permitiese una

sistematización posible para atender a los interesados en proyectos de investigación y recursos humanos. La primera versión contó con la participación de la Coordinación del Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado del Rio Grande do Sul (FAPERGS), de las Finanzas de Estudios y Proyectos (Finep), de la Secretaría Especial de Desarrollo Industrial del Ministerio del Desarrollo Industrial (SDI/MD), de la Secretaría de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación (Sesu/MEC) y de la Secretaría de Industria y Comercio, Ciencia y Tecnología del Estado de São Paulo. Otras Comisiones de Asesoramiento realizaron el análisis técnico del referido trabajo, que tuvo como última categoría, en los sucesivos niveles de clasificación, el bloque designado “especialidad”. Tal categoría permaneció abierta para recibir nuevas contribuciones, hasta llegar al nivel de profundidad y de madurez necesarias.

Tres años después de esta primera tentativa de clasificación, el Presidente de la CAPES, el Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, solicitó la revisión y actualización del trabajo, del que se originó la actual “Tablilla de Clasificación de las Áreas de Conocimiento”, lo cual tuvo como resultado un Aporte de la Comisión Mixta, creada para dicha tarea²⁵⁶.

Conviene considerar que, en el conjunto de la extensa lista de componentes, la Educación se incluyó como un área integrante de la Gran Área de las Ciencias Humanas. En el bloque de la Educación consta la relación detallada de las

²⁵⁶ La Tablilla de las Áreas de Conocimiento con el código de la CAPES está contenida, en parte, en el Anexo “H”, in vol. 2. Fueron transcritas y organizadas apenas las partes que interesan a las investigaciones relacionadas con los contenidos tomados como objeto de estudio en los últimos capítulos de la presente Tesis, principalmente para el análisis de los currículos de los Cursos de Formación de Profesores de ER y consecuentes sugerencias para la selección de áreas más adecuadas a la propuesta curricular de dicha formación.

especialidades que forman parte de la misma, sin considerar reconocida en tal categoría a la Educación Religiosa como *especialidad*. Pero son muy diversos los componentes que integran a un contingente tan amplio como el de la Educación y que podrán ser tomados como soporte de buena calidad para la organización de la ER, empezando por los fundamentos epistemológicos, que tienen raíces en diferentes áreas de conocimiento.

Independientemente de la referida “Tablilla de Clasificación de las Áreas de Conocimiento”, actualizadas en 2004, el Consejo Nacional de Educación emplea el término *área de conocimiento* para designar los componentes curriculares de los respectivos niveles de enseñanza, partiendo de los que constan en la Resolución CNE/CEB nº 02, de 07 de abril de 1998, ya citada. Entonces, la categoría “Área de Conocimiento” en Brasil apunta hacia dos direcciones distintas, aunque relacionadas entre sí. Hacia una primera, por tratarse del *conocimiento en su sentido amplio*, es decir, al clasificar el campo de los saberes. En la segunda dirección emplea el mismo término *en su sentido restringido*, al tratar del saber escolar, específicamente, en los respectivos niveles de enseñanza. La primera categoría tiene, pues, el objetivo de contribuir con la comunidad científica con el soporte de informaciones para el estudio y análisis de sus intereses tecnológicos y científicos más amplios. La segunda, en sentido restringido, está destinada a la configuración específica de los componentes de un currículo escolar, que en las Directrices Curriculares de la Enseñanza Fundamental y Media encuentran fundamentos epistemológicos que favorecen la comprensión de aspectos que interesan, específicamente, al sistema educacional como un todo orgánico y en los respectivos niveles de organización de la enseñanza.

3.1. Aspectos filosóficos en proceso evolutivo

Por segunda vez, la ER es incluida en la Carta Magna²⁵⁷ como disciplina del currículo escolar, y esta inclusión tiene como consecuencia la reglamentación de la materia constitucional, por ser parte del título IV, que trata de la Familia, Educación y Cultura. Está comprobada la inclusión de la Educación en los artículos 176 a 179, con la normalización efectuada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, vigente en Brasil desde el inicio de los años 70 y que recibió el número 5692/71.

La idea principal que alimenta las concepciones de ER en el momento de la implantación de la citada LDB procede, entre otras, de dos troncos significativos. El primero proviene de una raíz política, formada por las concepciones filosóficas que orientan todo el régimen militar implantado por la Revolución de 1964. La obligatoriedad de incluir en el currículo escolar determinadas disciplinas de interés político en aquel momento permitió a la ER formar parte del sistema educacional brasileño. En el régimen liberal anterior, en el que había estado en vigor la primera LDB nº 4024/61, no se había concedido el permiso para la financiación de la ER con dinero público²⁵⁸. Esto significaba que no se permitía que la misma pudiese venir a formar parte del sistema escolar, como las demás disciplinas del currículo.

Pero, en el régimen militar, la política educacional fue centro de interés del gobierno, que la concibió como un medio para mantener el orden. Hubo un

²⁵⁷ BRASIL. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL: (24 de enero de 1967), con redacción dada por la Enmienda Constitucional nº 1/1969 y otras Enmiendas, en vigor de 1969 hasta 1988. Así, la ER es garantizada en los términos que constan en el anexo A.1, in vol. 2: (Art. 168, §3º, ítem IV, 24.01.1967 y Art. 176, §3º, ítem V, 17.10.1969, respectivamente).

²⁵⁸ Cf. Anexo "C.2", in vol. 2, el citado dispositivo que garantiza la ER en la Ley 4024/61, pero sin responsabilidad del pagamiento por los órganos de las finanzas públicas.

fortalecimiento de la utopía de la seguridad nacional, que tenía a la vista a la democracia bajo los esquemas que buscaban el combate y la subversión. El mantenimiento de esta ideología fue considerada indispensable para la reconstrucción económica, política y moral del Brasil, según lo establecido en el Acto Institucional nº 5, de 13 de diciembre de 1968. En ese contexto, la enseñanza religiosa es considerada como un contenido adecuado a un sistema educacional, tomado como factor de desarrollo, moralidad y homogeneidad en la manera de concebir la libertad, el respeto y la preservación de los valores fundamentales de la democracia. La estructura construida por el gobierno para el sistema estatal de enseñanza es la de la libertad controlada y efectuada, también tratándose de la elección de las disciplinas del currículo escolar; así, los contenidos de estas disciplinas son portadores de las concepciones impregnadas de la ideología vigente. No hay libertad de expresión en los medios de comunicación social y mucho menos para establecer directrices educacionales fuera de los esquemas previstos.

La ER era, por tanto, una disciplina integrada en el currículo desde la óptica de la obligatoriedad, de la seguridad nacional y del paradigma de la educación destinada a producir y reproducir los patrones de una sociedad capitalista. Aunque dirigida a la formación de un tipo de hombre que sea libre, tal libertad estuvo vinculada a los principios de un país capitalista, dirigido por un régimen político autoritario. *“Libre, a ser posible, por la libertad cívica y económica, libre para pensar con las razones de la cultura; libre para procurar el éxito, la fortuna y la gloria con el conocimiento de las técnicas, o de las artes [...]”*²⁵⁹.

El segundo tronco provenía de una raíz eclesiástica cristiana y en la

²⁵⁹ BOYNARD, Aluizio Peixoto et alli. *A Reforma de Ensino*. São Paulo: Lisa, 1972, p. 18.

perspectiva del paradigma católico, fundamentado en los principios educativos propugnados por el Concilio Vaticano II, incluyendo la formación religiosa como un derecho del ciudadano y un deber del Estado garantizarla. La Iglesia Católica llevó a cabo muchos esfuerzos en ese momento para la organización e implantación de la ER en las escuelas públicas. La problemática de la libertad se percibía también desde la óptica del límite y de la restricción, coincidiendo con los ideales políticos vigentes.

El presente estudio tiene por objeto explicar la comprensión de la ER como disciplina, garantizada ahora como un elemento integrante del currículo, pero conviviendo con una realidad que no le permite que se concrete con la normalidad de las demás disciplinas del sistema escolar. A partir de la Ley 5692/71, las normas y la reglamentación del Art. 7º, § único²⁶⁰, estarán incluidas en los aspectos filosóficos que presidirán todo el pensamiento pedagógico brasileño. El Consejo Federal de Educación²⁶¹ es revestido con la atribución de protector e intérprete de la misma Ley. La educación, en el espíritu de esta Ley, deberá tener presente al ser humano, en su formación integral, bajo la condición de persona. El ser humano es el fin que esta educación tendrá como foco. *"Tal concepción pretende contraponerse al pensamiento socialista que concibe el hombre como medio, no como fin, pues, compete al Estado educarlo para servir al propio Estado"*²⁶².

En la confluencia de los principios propugnados por el Estado y por la Iglesia, que coinciden en esto, está el artículo 26 de la Declaración de los Derechos del

²⁶⁰ Véase el anexo C.3, in vol. 2, "La Enseñanza Religiosa en la vigencia de la Ley 5692/71" el texto que garantiza la ER, a través de la transcripción del inciso IV, Art. 168 de la Constitución Federal y Art. 176, inciso V de la Enmienda Constitucional nº 1/69, resultantes de una otorga.

²⁶¹ El Consejo Federal de Educación (CFE) cambió de nomenclatura, a partir de la implantación de la Constitución Federal de 1988, que pasó a designarlo "Consejo Nacional de Educación".

²⁶² BOYNARD, Aluizio Peixoto et. al. O.c., p. 18.

Hombre: *“Los padres tienen, por prioridad, el derecho de elegir el género de educación para sus hijos”.*

La LDB 5692/71 aplica las proposiciones del artículo 176 de la Constitución Federal, añadiendo los aspectos ya bien definidos por la Iglesia Católica, que insiste en preservar el derecho de la familia a elegir el tipo de escuela y, en ésta, la adecuada educación subvencionada por las finanzas del Estado. En este sentido, la ER es también garantizada.

“Competiendo a los padres el primero e inalienable deber y el derecho de educar a los hijos, deben gozar de verdadera libertad de elección de las escuelas. El poder público a quien cabe proteger y defender las libertades de los ciudadanos, cuidando de la justicia distributiva, tiene que providenciar que los subsidios públicos sean de tal modo distribuidos, que los padres puedan elegir con verdadera libertad las escuelas para sus hijos, según su conciencia”²⁶³.

De esta forma, la citada Ley presenta los medios con los que se garantiza el derecho a la educación, concediendo a la familia la libertad de opción, de tal manera que se ofrezca a todos los ciudadanos la igualdad de oportunidades²⁶⁴.

De los principios anteriores, la legislación observa los disposiciones iniciales de la LDB y considera otros tantos principios. Éstos son: el de la libertad de enseñar; el derecho de aprender; el de la libertad de la familia para elegir el tipo de educación que pretende dar a sus hijos; el deber del Estado de proporcionar el bien común y la preservación de la unidad nacional en función del mismo bien; la autonomía de la escuela para garantizar la creatividad; y la diversidad de su organización para dar

²⁶³ IGREJA CATÓLICA. *Declaração ‘Gravissimum Educationis’*, 6. In: *Compêndio do Vaticano II* (nº 1512), Petrópolis, Vozes, 1969.

²⁶⁴ La Ley 5692/71 estuvo en vigor hasta 1996. Pero con 25 años de ejercicio no permitió el cambio de las concepciones de ER como disciplina, sin desvincularla del sistema religioso para integrarla al sistema escolar con la normalidad de las demás disciplinas.

vitalidad y dinamismo a la propia institución escolar. Pero la autonomía depende también de la óptica de la seguridad nacional, punto de sustentación de la ideología del régimen militar vigente. Esta autonomía tiene que ser interpretada y aplicada con límites y restricciones. La postura normativa y doctrinaria de los Consejos de Educación es que la democracia es construida por el Estado que garantiza la libertad de enseñar; pero hay que defender a los ciudadanos que frecuentan la escuela contra cualquier manipulación de los maestros que intenten burlar los principios filosóficos considerados esenciales para la formación integral de la persona y por el bien de la sociedad o nación²⁶⁵. Hay que mantener el respeto a las normas establecidas en la Ley y reglamentadas por medio de pareceres, instrucciones, resoluciones y otras leyes menores de los órganos gubernamentales.

Para la aplicación de los citados principios, admitidos como fundamentales para la política educacional brasileña, hay que preservar en la LDB dos aspectos considerados esenciales: a) La variedad y la flexibilidad de los currículos y sus características, según las concepciones doctrinarias y las pretensiones técnicas de los Consejos de Educación y otros grupos de trabajo constituidos por el gobierno; b) la libertad de organización de los programas con la condición de que se observe la definición de la amplitud establecida por el Consejo Federal de Educación. Una vez más, se percibe la concepción de la libertad, pero con restricciones. Compete al CFE determinar la estructuración del núcleo común del currículo y que sea observado en el ámbito nacional, con la finalidad de preservar el espíritu democrático, sin perder de vista la línea conductora de un país de dimensión continental, en la era de la

²⁶⁵ La legislación brasileña en el régimen del gobierno militar admitió tales principios de libertad con restricciones inspirados en la "Declaración de Montevideo" de 1957 que presentó "la libertad como la regla y la excepción como limitación", siempre dentro de lo establecido.

industrialización, con pretensiones de llegar al nivel del desarrollo económico y tecnológico mundial.

Por un lado, por tanto, están los principios filosóficos, que contemplan el desarrollo integral de la personalidad y que informan sobre los requisitos para una supuesta educación democrática.

Por otro lado, está la política, que pretende preparar a los ciudadanos para contribuir con sus potencialidades al desarrollo del país. Para tal fin se establecen reglas que apunten en la dirección de la educación a partir de los principios formulados. La convergencia de estos aspectos se da cuando se desencadena el proceso de elaboración de las normas, de las directrices que presentan las estructuras técnicas y las definiciones de los componentes curriculares indispensables para poner en marcha la política nacional de implantación de la Ley 5692/71.

“La historia “efectiva” hace resurgir el acontecimiento en lo que él puede tener de único y agudo. Es preciso entender por acontecimiento no una decisión, un tratado, un reino, o una batalla, sino una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y orientado contra sus utilizadores, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena y una otra que hace su entrada mascarada. Las fuerzas que se encuentran en juego en la historia no obedecen ni a un destino, ni a una mecánica, sino al acaso de la lucha. [...] Creemos que nuestro presente se apoya en intenciones profundas, necesidades estables; exigimos de los historiadores que nos convenzan de esto. Sin embargo el verdadero sentido histórico reconoce que nosotros vivimos sin referencias o sin demandas originarias, en miradas de acontecimientos perdidos”²⁶⁶.

A Foucault le importa analizar los mecanismos difundidos por las instituciones

²⁶⁶ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, 1995, p. 28-29.

al servicio del gobierno y por otras más, que permiten la normalización. Evidentemente, el orden, y los saberes relacionados con dicho orden, cumplen adecuadamente sus funciones. La ER estará, en consecuencia, al servicio de aquello que el propio sistema educacional incorpora, o sea, de un tipo de poder que legitima o reglamenta la forma más eficaz posible de establecer lo que será útil al esquema funcional, ya que, en un régimen autoritario, no hay margen para las interpelaciones. Aparentemente, en los años 70 y 80, la ER posee el mayor espacio de su historia para cumplir su papel, con la garantía de la legislación que ahora la admite en la condición de disciplina, colocada en una situación “privilegiada”, al ser directamente administrada por el CFE, ya que forma parte del Núcleo Común bajo la responsabilidad directa de dicho Consejo.

3.2. El Núcleo Común y la Parte Diversificada en la Ley nº 5692/71

La doctrina curricular contenida en el Parecer 853/71²⁶⁷ exige mayor claridad para la correcta comprensión de sus enunciados por parte de los educadores destinados a aplicarla en diferentes niveles de sus atribuciones. Este Parecer es considerado como el documento más importante de concreción de los principios admitidos por la Ley 5692/71. Determina la inclusión de un “núcleo común”, considerado obligatorio en los currículos plenos, que hay que configurar e informar sobre él en la enseñanza de las escuelas en todo el ámbito nacional. A él se añade una parte diversificada para atender a las necesidades peculiares de las respectivas regiones y a las diferencias individuales de los alumnos.

²⁶⁷ El Parecer nº 853 de 10 de noviembre de 1971 constituye el documento que presenta ampliamente los aspectos que serán observados en todo el proceso de organización y concretización del currículo escolar brasileño, a partir de los años 70. Cf. las partes más cercanas del objeto de este estudio en el Anexo “1.1”, in vol.2.

El grupo de trabajo, en el momento de la elaboración del ante-proyecto de la LDB, caracteriza el currículo pleno de este modo:

“Es aquel constituido por las disciplinas, áreas de estudio y actividades que resultan de un contenido común, obligatorio en ámbito nacional, y un contenido diversificado para atender, según las necesidades y posibilidades concretas, a las peculiaridades locales, a los planteamientos de los establecimientos y a las diferencias individuales de los alumnos”²⁶⁸.

No es posible, pues, una comprensión más completa de los enunciados del Parecer nº 853/71 sin algunos parámetros que permitan analizar los conceptos y clarificar los aspectos esenciales de las proposiciones presentadas. Es decir, el sentido y el significado de los términos empleados en él, teniendo como destino el sistema escolar²⁶⁹ (cumplir una función pedagógica), involucrado en un proyecto político y educacional más amplio.

En este sentido el Parecer nº 4.833/75 desempeña muy bien esta función, al realizar esta tarea a través de un estudio organizado en ocho ítems según una secuencia y construido de modo orgánico: 1) La Descentralización Articulada y el Currículo; 2) las Competencias en la Definición de los Contenidos; 3) el Parecer nº 853/71 y los Elementos Estructurales del Currículo; 4) los Procesos de Organización del Currículo; 5) el Currículo Pleno y los Contenidos de la Educación; 6) un Concepto de Currículo para la Implantación de la Reforma de la Enseñanza; 7) lo

²⁶⁸ BOYNARD Aluizio Peixoto et. al., o. c., p. 88.

²⁶⁹ La expresión “sistema escolar”, entre otras concepciones, puede encontrar su fundamento en la forma de concebir el sentido y significado del término en determinados filósofos, entre los cuales, como la entendió Kant, ya visto anteriormente: “*la unidad de múltiples conocimientos, reunidos en una única idea*.” (Cf. in *Crítica de la Razón Pura, Doctrina Trascendental del Método, Capítulo III*). (Abbagnano, 1982, 875). El sistema escolar en ese sentido es un todo orgánico, con distintas partes interconectadas para alcanzar un mismo fin. Al fortalecer cada sector del sistema, los demás son beneficiados. Al promover la capacidad del todo en alcanzar los objetivos del proyecto educacional, todas las partes son fortalecidas para cumplir su función en el todo sistémico.

que considerar en la Elaboración del Currículo Pleno en el 1º grado; 8) Conclusiones.

Para llegar al objeto de nuestro estudio –la evolución de la ER en Brasil desde los años 70– hay que intentar percibir qué *elementos* de esta reglamentación de la Ley son considerados adecuados para establecer las categorías de naturaleza técnica y pedagógica y cómo son utilizadas éstas para configurar el currículo. Mediante estas categorías la enseñanza es aplicada en todas las escuelas a nivel nacional, aunque con una gran apertura para las complementaciones y adaptaciones en niveles regionales, locales e individuales.

Aunque se trata del currículo pleno y aunque su configuración técnica es construida por medio de sucesivos desdoblamientos, la ER es incluida en el párrafo único del artículo 7º de la LDB, o Ley 5692/71, de forma diferenciada de las demás disciplinas. En su redacción se retoman otras reglamentaciones, entre ellas la Resolución nº 08/71²⁷⁰, que tuvo la finalidad de fortalecer el contenido del Parecer 853/71, presentado como orientación general para todo el sistema educacional brasileño. La citada Resolución fue revocada por la Resolución nº 06 de 26 de noviembre de 1986, que siguió rehaciendo el núcleo común para el currículo en los dos niveles: el de 1º y el de 2º grado²⁷¹.

La Resolución anteriormente referida fue precedida del sólido Parecer nº 785, de 11 de noviembre de 1986, para justificar la necesidad de la reformulación del “núcleo común” para la enseñanza de 1º y 2º grados, anunciado por el aviso

²⁷⁰ Véase el texto de la Resolución nº 8/71 en el Anexo “I.2”, vol.2, para verificar la forma de mantener la ER desde dentro del núcleo común, en el conjunto de disciplinas consideradas adecuadas a la formación general del ciudadano, pero inmediatamente dispensada de la condición de obligatoriedad para los alumnos, como ya consta en la Carta Magna en vigor.

²⁷¹ La citada Resolución está integrada al Anexo “I.4”, in vol.2.

ministerial nº 911, de 1986, en el que se presenta como principal justificación de la presente reforma la insatisfacción de la comunidad brasileña, principalmente de los propios estudiantes, por la baja productividad de la enseñanza hasta aquel momento²⁷². Tal Parecer destaca, entonces, los principales desafíos transcurridos durante la vigencia de la Ley 5692/71, modificada por la Ley 7.044/82, que suprimió la obligatoriedad de la enseñanza cualificada en la formación profesional específica, pero sin dejar de explicitar la significación real de la preparación para el trabajo y teniendo como punto de vista la realización del ser humano.

El artículo 5º de la Resolución nº 08/71 recibe primero una nueva redacción por medio de la Resolución nº 07/79²⁷³, que esclarece las formas de tratamiento y los contenidos en los respectivos niveles y grados de la enseñanza. Quince años después, la Resolución nº 06/86²⁷⁴, que la revoca, mantiene la ER en la forma del artículo 1º, § 2º, para reforzar su condición de disciplina incluida y excluida al mismo tiempo, como es la costumbre en toda la legislación educacional brasileña.

Las categorías que componen el “núcleo común”, definidas en el Parecer 853/71, quedan esclarecidas minuciosamente en el Parecer nº 4.833/75. Cabe destacar que la ER, desde aquella época, no había sido definida en la forma de las categorías mencionadas, o sea, como *materia, área de estudio, disciplina, actividad, iniciación, integración*. Es simplemente designada *disciplina*; pero sin una sustancia originada a partir de un objeto definido, como las demás disciplinas. Con la intención de llegar a la comprensión del pensamiento de los legisladores, es posible examinar,

²⁷² Algunos trechos de este Parecer son transcritos en el Anexo “1.4”, in vol.2.

²⁷³ Véase la citada Resolución en el Anexo “1.2”, in vol. 2, para verificar la no inclusión de la ER en las categorías establecidas para las materias o contenidos, según los Pareceres anteriores y Resolución nº 8/71.

²⁷⁴ La Resolución nº 06 de 11 de noviembre de 1986 es parte del Anexo “1.4”, o.c.

en esta oportunidad, las categorías que ellos adoptan para organizar la enseñanza en las escuelas. Estas categorías constituyen los presupuestos para la comprensión de la presencia o ausencia de elementos en la configuración de la ER. El Parecer 4.833/75²⁷⁵ constituye el más sólido documento de información para esta pretensión.

El primer ítem mencionado es el de la *descentralización articulada* del currículo, que destaca el significado de los principios de flexibilidad, variedad y actualización de soluciones, sin pérdida de la dependencia entre el sistema y la realidad social en que está involucrado, de modo que corresponda a las especialidades y a la transitoriedad del medio. Para preservar la función integradora y estabilizadora de la educación, la legislación tiene que establecer las competencias para la definición de los contenidos en los diferentes niveles de actuación.

En consecuencia surge el segundo ítem que explicita las competencias para la definición de los *contenidos curriculares* y define los elementos estructurales del currículo, estableciendo las materias del núcleo común para cada grado de la enseñanza, sus objetivos y amplitud²⁷⁶.

En el tercer ítem es posible tener una visión “diacrónica”²⁷⁷ y sincrónica²⁷⁸ de

²⁷⁵ El Parecer 4.833/75 fue aprobado el 03 de diciembre de 1975 con la finalidad de tornar comprensible la doctrina curricular presentada por los legisladores integrados a los respectivos Grupos Oficiales de Trabajo, a través del Parecer 853/71 y Resolución nº 08/71. Véase el Anexo I.4, in vol.2, las partes esenciales del citado Parecer que podrán contribuir en la claridad de las ideas examinadas.

²⁷⁶ Véase la definición de los contenidos curriculares, las competencias para esta definición y la distribución en los contenidos en el Anexo I.4, o.c.

²⁷⁷ El vocablo “diacrónico” es interpretado por la lógica de la antropología social, considerando no sólo los hechos sucesivos a través del tiempo (en gr. diá = ‘a través de’; Y ‘khrónos ‘tiempo’; [...] Di(a) – y– cronía [...] relativo al estudio o comprensión de un hecho o conjunto de hechos en su evolución en el tiempo. (Cf. HOUAISS, Antonio et. al. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 1ª Edição, 2001).

²⁷⁸ Se aplica a lo que es “simultáneo”. Al mismo tiempo en que la ER sigue la perspectiva de la realidad brasileña en su totalidad y en las partes regionales, hay que tener en cuenta la especificidad de su contenido, al considerar el sujeto religioso involucrado en un ambiente escolar,

los elementos que motivan la búsqueda de la *contextualización* de la ER ante las preguntas: ¿En qué categorías está ubicada la ER, aunque sea designada disciplina? ¿Qué elementos señala el Parecer como posibilidad o como objeción para la configuración o caracterización de la ER como disciplina y para su consecuente ampliación o caracterización como área de conocimiento hoy? ¿Qué aspectos apuntan en la dirección de su desdoblamiento y clasificación como Educación Religiosa?

Empezando por la visión “diacrónica”, es necesario considerar inicialmente la determinación de las materias del núcleo común y sus contenidos específicos, definidos por la Resolución 8/71, en la que se percibe el principio de la flexibilidad sin pérdida de la unidad durante el desarrollo de la función articuladora y estabilizadora del currículo, al considerar las cuestiones de interés nacionales y regionales.

En la visión “diacrónica”, la intención es considerar la diversidad cultural y social que compone la realidad brasileña, de norte a sur del país, sin la cual no es posible la definición de las materias del núcleo común, destinado a cada grado de enseñanza fuera de la amplitud de ámbito nacional, que exige la articulación entre la diversidad propia de la realidad regional o estatal y la unidad formada desde los intereses comunes nacionales. Estos dos aspectos han de ser concretados en la práctica escolar por el profesor. En efecto, la realidad cultural brasileña está en proceso de evolución permanente, con innumerables influencias más allá de las primeras contribuciones europeas y africanas sin pérdida de las raíces nativas.

En el aspecto “sincrónico” se aplica a lo que es *específico* de la ER, que

deberá ocurrir al mismo tiempo que se observa la realidad de los hechos de interés nacional y regional, aunque no sea definida la disciplina por los medios normales en que se definen las demás del conjunto curricular.

Conducido por el principio de la flexibilidad, surge el primer elemento que, en la visión de la Ley, se toma como el substrato para la concepción del conocimiento al tratarse de currículo escolar. El currículo, en tal circunstancia, tiene que *transformar el conocimiento en saber escolar*, ya que la escuela, con los diversos campos del saber, estará incluida en un conjunto de cuestiones como lugar de la transformación del saber de la sociedad en saber escolar. Es decir, de interés de la misma sociedad, pero de forma sistematizada. Es un saber que implica reunir experiencias, encontrar explicaciones, promover investigaciones, considerar los problemas, tomar conciencia de las concepciones sobre el ser humano y el mundo en su totalidad, considerar los juicios que las personas hacen respecto de las cosas, de las maneras de pensar y de actuar ante los hechos, de los discernimientos que proceden de las investigaciones científicas, de la propia manera de organizarse la sociedad, de pensar sobre sí misma y actuar a partir de determinado concepto de libertad y de los límites establecidos por el consenso común. El saber supone dominio de las *cuestiones básicas* del conocimiento, delimitado en el espacio escolar e identificado en diferentes categorías. Estas categorías casi siempre son clasificadas según su naturaleza, finalidad, función en la vida personal y según la estructuración y dinamismo de la sociedad.

El primer elemento que reúne esta y otras concepciones es designado con el término "*materia*", considerado en la definición del Parecer 853/71 como:

"Todo campo del conocimiento establecido o relacionado por los Consejos de Educación, y en ciertos casos añadido por la escuela, antes de

*su representación en los currículos-pletos, en la forma 'didácticamente asimilable' de actividades, áreas de estudio, disciplinas*²⁷⁹.

En esta concepción de *materia* está la descripción de la forma de interpretar o explicar en qué consiste el conocimiento, o conjunto de conocimientos, destinado a transportar las potencialidades que esta materia comporta, utilizando como instrumento las categorías clasificadas como '*actividades*', '*áreas de estudio*', '*disciplinas*'. El fenómeno del conocimiento llegará al interior de la escuela como lugar de la *transposición de los "conocimientos" de la sociedad y, simultáneamente, como lugar de la producción de "conocimientos"* de referencia para la misma sociedad, llamada a progresar, cada vez mas, informada por los "conocimientos" que ahí circulan.

Considerando la realidad brasileña con su extensión gigantesca, esta realidad permite la existencia permanente de problemas sociales, diversidades culturales, necesidades propias de la transitoriedad y características regionales. En tal contexto, la educación escolar está destinada a realizar el esfuerzo de promover una cierta homogeneidad, debiendo mantener lo que configura y preserva la nacionalidad brasileña a través del proceso de comunicación. Tiene que permanecer con trazos comunes, para que la función integradora y estabilizadora de la educación sea aplicada como pretende la legislación, a cual, para este fin, establece las competencias para la definición de los contenidos curriculares. Estas competencias son atribuidas a los Consejos de Educación. Obsérvese que la ER está configurando el núcleo responsable con una función integradora y propiciadora de la homogeneidad, en la condición de materia, aunque sin una forma definida de

²⁷⁹ BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. In Documenta (225), agosto, 1979, p. 318.

concreción en la escuela por medio del currículo²⁸⁰.

“Como se ve, la determinación de los contenidos se hace en camadas que sucesivamente se añaden. La primera es el Núcleo Común previsto en el artículo 4º, caput e inciso I del § 1º, a ser determinado por este Consejo. La segunda consta de Educación Moral y Cívica, Educación Artística, Programas de Salud y Enseñanza Religiosa, ésta obligatoria para los establecimientos oficiales, pero facultativa para los alumnos. Por ya venir tales actividades prescritas en el artículo 7º de la ley, sólo las consideraremos aquí, en la medida en que tengamos que relacionarlas con los demás componentes del currículo. Asociado a ellas, el núcleo configura el contenido mínimo, bajo el cual se tendrá por incompleta cualquier formación de 1º y 2º grados, así cuanto a los conocimientos en sí mismos como, sobre todo, del punto de vista de una unidad nacional de que la escuela tiene que ser causa y efecto al mismo tiempo. De ahí su obligatoriedad”²⁸¹.

Se percibe entonces que la ER, aunque en la condición de *materia*, está destinada a *configurarse en función de la integridad nacional*. Esto permite sospechar la no consideración de la diversidad cultural y de la pluralidad religiosa, ya presente en todas las regiones y muy bien caracterizadas por las influencias recibidas por las diversas culturas, todas ellas portadoras de creencias distintas y concepciones filosóficas, propias de las razas que llegan al Brasil después de las guerras, completando el grupo de las más antiguas desde el tiempo del Brasil Colonial.

3.3. La Base Nacional Común y la Parte Diversificada en la Ley nº 9394/96

La Base Nacional Común y la Parte Diversificada en la Organización

²⁸⁰ Véase lo que ha dicho el cuarto artículo de la Ley 5692/71, incluso en el *Parecer 853/71*, ya constante del Anexo I.1, al tratar del Núcleo Común.

²⁸¹ BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853 (1971), § 8º. Cf. I.1, in vol. 2.

Curricular, según la legislación vigente, son los dos carriles sobre los cuales se deslizan las propuestas pedagógicas pautadas en currículos, que se construyen a partir de los conceptos fundamentales que establecen la diferencia respecto de los que han estado en vigor en Brasil durante casi tres décadas. Tales novedades tienen a la vista la aplicación de la Ley nº 9394/96, que recurre a diferentes y necesarios instrumentos de apoyo. Al tratarse de *currículo* en las nuevas Directrices Curriculares Nacionales, hay que considerar las tres vertientes:

“[...] el currículo formal (planeamientos y propuestas pedagógicas), currículo en acción (aquello que acontece en los ambientes de las aulas y en las escuelas), el currículo oculto (lo no dicho, aquello que tanto los alumnos, como profesores traen, cargado de sentidos propios creando las formas de relaciones, poder y convivencia en las aulas)”²⁸².

Durante la vigencia de la Ley nº 5.692/71, la organización curricular estuvo orientada por dos pilares bajo los conceptos de Currículo Pleno y de Parte Diversificada. Ahora, con la vigencia de la nueva LDB, cambian estos dos bloques para encauzarse la organización curricular bajo otras dos categorías: Base Nacional Común y Parte Diversificada. Eso sí, se mantiene la *autonomía* como principio para la consolidación de la propuesta pedagógica de las escuelas, que deberá mantener la integración de ambas categorías con la finalidad de la Educación Nacional.

La *conquista de la ciudadanía plena*, como una de las metas establecidas en el texto constitucional, depende de una sólida Educación Básica, que en su artículo 6º la dicha Carta Magna garantiza como derecho social. La seriedad de ese derecho

²⁸² BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (CNE/CEB) *PARECER nº 4* aprovado em 29 de janeiro de 1998. Apresenta os fundamentos teóricos em vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. El texto completo de dicho Parecer está incluido como Anexo “J”, in vol. 2. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf>. Acceso el: 06 dic. 2004.

se concreta, al ser reglamentado tal dispositivo, en que la Educação Básica engloba la Educación Infantil, Fundamental y Media. Paso a paso, tal precepto constitucional se consolida a través de los principios filosóficos establecidos en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Tales principios seguirán impregnando toda la legislación elaborada, en los ámbitos nacional y regional, para la implantación de las nuevas propuestas educacionales a través de las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza en los sucesivos niveles, empezando por la Enseñanza Fundamental y la del nivel Medio.

En las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental está incluida la Educación Religiosa como parte de los “contenidos mínimos” de las Áreas de Conocimiento, como se puede comprobar en el texto de la Resolución CNE/CEB nº 02/98, precedida por el Parecer CNE/CEB nº 04/98.

“Contenidos Mínimos de las Áreas de Conocimiento: se refiere a las nociones y conceptos esenciales sobre fenómenos, procesos, sistemas y operaciones que contribuyen para la constitución de saberes, conocimientos, valores y prácticas sociales indispensables al ejercicio de una vida de ciudadanía plena”²⁸³.

La ER no puede perder de vista los principios ofrecidos por la cita anterior del referido Parecer, puesto que forma parte de un conjunto de otras áreas de conocimiento, que necesitan del substrato filosófico necesario para la comprensión de sus funciones, específicamente en el ámbito de la educación escolar.

La ER es, de esta forma, comprendida como *área de conocimiento*, y deberá ser configurada como tal para conseguir desempeñar su papel específico en la

²⁸³ BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04, de 29 de janeiro de 1998.

realidad escolar de los establecimientos públicos de enseñanza. Conviene destacar que el espacio público tiene características diferenciadas del espacio privado. Las escuelas públicas están orientadas por el principio de la laicidad de un Estado republicano. En este sentido hay que considerar las más diversificadas concepciones religiosas y filosóficas de las que son portadores los ciudadanos, que necesitan de ellas.

3.4. Consecuencias operacionales

El desafío inicial consiste en establecer el diálogo entre la citada disciplina y la realidad educacional brasileña, supuestas las más diversificadas tendencias, que emergen de un contexto socio-político-económico-social en el que la ER debe ser, primeramente, comprendida como área de conocimiento, para, enseguida, cumplir su función como componente curricular destinado al sujeto, que en la escuela busca la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Concomitantemente, la búsqueda de consenso entre las distintas corrientes de pensamiento, que promueven los debates políticos y pedagógicos durante la reglamentación de la materia, necesita mantener un esfuerzo conjunto para identificar y definir el objeto de la disciplina o área. En este sentido, la fuerza del discurso de los actores sociales y políticos involucrados en las discusiones debe ser orientada a los fines de la educación, en una perspectiva de colaboración y de autonomía, según el espíritu de la Ley de Directrices y Bases. Hasta el momento, el juego de poder interno no ha permitido esta condición. Son fuerzas que, al tratarse de ER, están mucho más al servicio de la soberanía, en perjuicio de la autonomía de las escuelas, es decir, son contrarias a lo que está propuesto en el enunciado de dicha Ley. Consecuentemente, es urgente y necesaria la adecuada formación de los profesores para el desempeño de la función como profesionales de un área en fase de transición y de configuración y

que parte de un nuevo paradigma filosófico y pedagógico.

Todos estos factores implican, posiblemente, una reorientación de la disciplina ER, ahora absorbida y ampliada por la “Educación Religiosa” en la condición de *área de conocimiento*, para que cumpla su función pedagógica sin pérdida de la comprensión de su sujeto y de su objeto específico. En otras palabras, tales factores exigen la comprensión de una disciplina absorbida por un área en toda su extensión, sin pérdida de su naturaleza original y que procede de estas dos vertientes: la primera es el sujeto de la ER, portador de las potencialidades humanas, entre las cuales está la religiosa, desarrollada o no; la segunda es el objeto de la disciplina ER y su ampliación o absorción por un área integrante de la “Educación”, en su sentido amplio, que incluye la “Educación Religiosa”, en el campo específico de un sistema de enseñanza, donde están otras áreas del conocimiento que han de cumplir sus funciones pedagógicas, conjuntamente.

Hay diferentes caminos posibles para que esta disciplina llegue a su destino como *área de conocimiento*. Esos caminos parten de las tendencias diversificadas sobre la naturaleza que la configura en diferentes modalidades. Entre ellas está la fenomenológica, que recoge el conocimiento del fenómeno religioso, el conocimiento de tantos otros fenómenos humanos y el conocimiento del propio sujeto destinatario de la ER, al construirse la propuesta pedagógica de la escuela. De esta forma, es también ampliada su *función* en el sistema escolar, según los aspectos detallados en la cita anterior del Parecer CNE/CEB nº 04/98. Hay que comprender la relación y la distinción entre educación en sentido amplio y en sentido estricto. La comprensión del término *enseñanza*, a la vez portador de un contenido propio o específico de su campo, permite la configuración de la ER como herramienta y elemento adecuado a la actividad escolar, en función de una educación destinada al desarrollo de las

potencialidades del sujeto, al mismo tiempo que lo predispone para la adquisición de habilidades y competencias, según una propuesta político-pedagógica elaborada por la escuela, en común acuerdo con los proyectos político-pedagógicos más amplios, es decir, a nivel local, regional, nacional y universal.

3.4.1. El Parecer CNE/CEB nº 04/98 y la Resolución CNE/CEB nº 02/98

La implantación de la nueva LDB, o Ley nº 9.394/96, cuenta, por lo tanto, con dos instrumentos de apoyo para la concreción de la enseñanza fundamental: el Parecer CEB/CNE nº 04, de 29 de enero de 1998, y la Resolución CNE/CEB nº 02, de 7 de abril del mismo año. Son instrumentos que introducen la *Educación Religiosa* como “Área de Conocimiento”.

Incluida normalmente en el conjunto de las Áreas de Conocimiento que integran la Base Nacional Común, la ER habría de tener toda la condición de recibir un tratamiento pedagógico adecuado a su función, considerando “*los principios de la flexibilidad y de las responsabilidades conjuntas en todos los niveles*”, en los términos del referido Parecer. Entretanto, una Ley específica para la ER, como acontece en Brasil, refuerza la necesidad de incluirla en el conjunto curricular, a través de una legislación apropiada, debido al juego del poder interno, de lo cual procede la fuerza del discurso de las corrientes favorables y contrarias a su permanencia o exclusión del sistema público de enseñanza. Tales corrientes, que se formaron a lo largo de todo el siglo XX, continúan provocando una cierta inseguridad de los profesionales que se encuentran en el ejercicio de la docencia en la disciplina. Ellos no tienen aún la fuerza del discurso en el mismo grado de los intelectuales del poder y del saber sobre la ER en el Brasil. Las autoridades gubernamentales no les escuchan con la misma atención con que escuchan a los referidos intelectuales, sea a los procedentes de las Entidades Religiosas o a los procedentes de los Sectores

Educacionales en posición de liderazgo en los cargos públicos. Por otro lado, una Ley de este tipo inhibe a los legisladores, en el momento en que podrían abordar las cuestiones pertinentes a una disciplina, presentada con un tratamiento diferenciado de las demás, para que sea cambiada esta situación. La ER acaba remitida a la discriminación, al ser elaborada la reglamentación de la enseñanza fundamental en su conjunto. No se dedican, en tal situación, los momentos oportunos y eficaces para el abordaje de un contenido que tiene relación con los demás contenidos de todas las áreas de conocimiento, tanto en su naturaleza, como en los aspectos pedagógicos que proceden de aquéllas, principalmente en un país, como el Brasil, con unas características culturales impregnadas de elementos religiosos. El texto incluido en las Directrices, que se presenta a continuación, deja clara la ausencia del aspecto religioso, que podría ser abordado en un momento muy cierto.

“La magnitud de la importancia de la Educación es así reconocida por involucrar todas las dimensiones del ser humano: el singulus, el civis, el socius, o sea, la persona en sus relaciones individuales, civiles y sociales”²⁸⁴.

Como se puede observar, el aspecto trascendental encontraría aquí el espacio abierto para su inclusión en el conjunto de los otros componentes, considerando aquellos evidenciados como necesarios o importantes en la conquista de la calidad total de la Educación, una vez que se trata de “todas las dimensiones” de que el ser humano es portador, conforme a la filosofía del propio texto. Más adelante, al establecer las Directrices Curriculares para la Enseñanza Fundamental, se hace constar lo siguiente:

²⁸⁴ Parecer CNE/CEB nº 04/98.

“I – Las escuelas deberán establecer, como orientadores de sus acciones pedagógicas:

Los Principios Éticos de la Autonomía, de la Responsabilidad, de la Solidariedad, y del Respeto al Bien Común;

Los Principios Políticos de los Derechos e Deberes de la Ciudadanía, el ejercicio de la Criticidad y del respeto al Orden Democrático;

Los Principios Estéticos de la Sensibilidad, de la Creatividad, y de la Diversidad de Manifestaciones Artísticas y Culturales”²⁸⁵.

Como principios determinantes de las prácticas pedagógicas son elementos que encaminan hacia una filosofía de la Educación, o de forma inversa, que proceden de una filosofía de la Educación, la cual, en este caso, se orienta a aspectos de la vida ciudadana que deben penetrar todo el proyecto pedagógico de la escuela. La ER es parte de este proyecto. Entretanto, o está implícita en el texto, o se ha omitido su presencia, a causa del tratamiento habitual dado a la cuestión, como algo aparte, es decir, como algo separado del conjunto curricular, a la vez conducido por una legislación especial.

“En ese texto cuando nos referimos a un paradigma curricular estamos nos refiriendo a una forma de organizar principios Éticos, Políticos y Estéticos que fundamentan la articulación entre Áreas de Conocimientos y aspectos de la Vida Ciudadana”²⁸⁶.

Se establecen entonces los contenidos mínimos para que la LDB sea aplicada (cf. art.9º, inciso IV) a partir de un referencial básico para los proyectos pedagógicos y sus propuestas curriculares. De esta forma, se presentan categorías fundamentales y conductoras de ese referencial: la Base Nacional Común y su Parte Diversificada. Enseguida completa el texto:

²⁸⁵ Parecer CNE/CEB nº 04/98.

²⁸⁶ *Ibidem*.

“[...] IV – En todas las escuelas deberá ser garantizada la igualdad de acceso de los alumnos a una Base Nacional Común, de manera a legitimar la unidad y la calidad de la acción pedagógica en la diversidad nacional. La Base Nacional Común y su Parte Diversificada deberán integrarse alrededor del paradigma curricular, que visa establecer la relación entre la Educación Fundamental con:

a) La vida ciudadana a través de la articulación entre varios de sus aspectos como:

- 1. La salud*
- 2. La sexualidad*
- 3. La vida familiar y social*
- 4. El medio ambiente*
- 5. El trabajo*
- 6. La ciencia y la tecnología*
- 7. La cultura*
- 8. Los lenguajes; con*

b) Las Áreas de Conocimiento

- 1. Lengua Portuguesa*
- 2. Lengua materna, para las poblaciones indígenas y emigrantes*
- 3. Matemática*
- 4. Ciencias*
- 5. Geografía*
- 6. Historia*
- 7. Lengua Extranjera*
- 8. Educación Artística*
- 9. Educación Física*
- 10. Educación Religiosa, en la forma del Art. 33 de la Ley 9.394, del 20 de diciembre de 1996. [...] ²⁸⁷.*

La ER, que no constaba de los Parámetros Curriculares Nacionales, es contemplada ahora en la Resolución CNE/CEB n° 02/98, que recibió los fundamentos para su consecuente aplicación en el Parecer CNE/CEB n° 04/98, el cual la incluye como Área de Conocimiento, según el texto de la cita anterior.

²⁸⁷ El Anexo D, in vol. 2, trae, en la íntegra, el texto de la Resolución CNE/CEB n° 02/98, que instituye las Directrices Nacionales de la Enseñanza Fundamental.

Evidentemente, la ER, una vez contemplada en los Parámetros Curriculares Nacionales –en la normalidad de los otros contenidos establecidos para las demás áreas de conocimiento–, alcanzó un efecto promisorio, con aspectos positivos. De esta forma, se evitaban innumerables dificultades, presentes en ese momento en la organización de las propuestas curriculares de la referida disciplina, tanto en el nivel de los Cursos de Formación de Profesores, como en el ámbito de los contenidos que se han de trabajar en la escuela, a partir de las líneas generales ofrecidas hace como marcos de referencia para los respectivos sistemas de enseñanza.

Las propuestas de los Cursos de Formación de Profesionales para la función de Profesores de ER se elaboran, en Brasil, en medio de muchas dificultades, que emergen de la propia legislación que orienta dicha formación, es decir, del Parecer CNE/CP nº 97/99.

3.4.2. El Parecer CNE/CP nº 97/99

Conviene hacer algunas referencias, de forma provisional, al Parecer CNE/CP nº 97/99²⁸⁸, dado que está incluido al mismo tiempo en el conjunto de las normas que, en el momento presente, orientan la implantación de la ER, en medio a un bloque de otras tantas normas que apuntan a la Reforma de la Enseñanza de nivel Superior en todas las áreas de conocimiento. Normalmente, son normas que confieren a los Profesionales de la Educación títulos académicos para su admisión en los Sistema de Enseñanza Fundamental y Media.

La insatisfacción de los profesores de la ER ante determinados aspectos destacados en este Parecer es obvia, a la vez que permanecen, por actuar en la ER,

²⁸⁸ El texto completo del Parecer CNE/CP nº 97/99 corresponde al Anexo “F”, in vol. 2.

en la condición de inestabilidad profesional en la mayoría de los Estados y Municipios. A este tipo de dificultad se añaden las de naturaleza pedagógica, ya que la formación específica, con vistas a su habilitación en el área de su actuación, es inexistente en casi todo el Brasil o se lleva a cabo de forma muy incompleta. En la mayoría de los Estados de la Federación Brasileña, esta situación desemboca en una gran injusticia social, de la cual se generan otras irregularidades administrativas y pedagógicas, provocadas por una disciplina garantizada en la Ley, pero al margen de las políticas públicas.

Un ejemplo es el caso de Minas Gerais. En efecto, al final de cada año lectivo –época de la convocatoria de profesores para la composición del cuadro del magisterio– se admite también a los candidatos al ejercicio de la función en la docencia de ER para el año siguiente. Éstos, si no pertenecen al cuadro efectivo del magisterio, son convocados para la ER según los criterios de desempate, establecidos por medio de instrumentos legales. La situación que se provoca es la inseguridad de los que pierden la posibilidad de una nueva admisión en ER ante los profesores efectivos, sin clases propias de la disciplina que está a su cargo por derecho adquirido en oposición pública, o de los que logran títulos académicos de mayor grado, o de los que llegan a perder sus cargos en otras disciplinas. Este hecho acontece aunque esos profesionales no tengan experiencia en la referida disciplina, pasando a la ER por derecho garantizado por instrumentos legales, que cambian a cada nuevo Gobierno del Estado. En la secuencia de la problemática está la manera de considerar a la ER como algo interno y externo al sistema público de enseñanza. La presentación de la autoridad religiosa entra como elemento indispensable en la admisión del profesor, en cada situación anteriormente descrita. Es el caso de Minas Gerais hasta el año de 2004; y a continuación, es el caso de

Rio de Janeiro y de algunos de los otros Estados, que mantienen tal exigencia²⁸⁹.

De aquí procede la reglamentación que trata específicamente de la formación de profesores de la ER. Primeramente, por el ya citado Parecer nº 97/99, en que la relatora hace un análisis de las concepciones de la legislación que ha estado en vigor en Brasil durante todo el régimen republicano. Entendida como enseñanza de la religión en la escuela, mantenida a su vez por un Estado republicano, la legislación ha tenido la pretensión de salvaguardar el principio republicano de la “laicidad” del Estado y, consecuentemente, el principio de libertad religiosa. Sin embargo, no ha cambiado el tratamiento de la disciplina como enseñanza de la religión, porque esta realidad siempre se toma como objeto de estudio y de ordenamiento de la legislación, que es la que establece los principios y criterios para su aplicación en la práctica. Los redactores de dicha legislación no han demostrado tener un conocimiento sólido de los fundamentos científicos que orientan la reflexión hacia una dirección que permita configurarla como un área con naturaleza específica. Como área se dirige también a un determinado objeto, el cual le da la posibilidad de demarcar su campo de conocimiento, aunque la Resolución CNE/CEB nº 02/98, como hemos visto, pase a designarla como “Área de Conocimiento” en el conjunto de las demás áreas. Además, el Parecer CEB/CNE nº 04/98 no establece directrices específicas para la ER, pero tampoco la exime de que sea utilizada según los principios establecidos para las demás áreas de conocimiento. El Parecer CNE/CP nº 97/99 parece desconocer tales principios y busca sus fundamentos en otras claves de lectura legislativa, empezando por las Leyes que prefieren

²⁸⁹ La reglamentación actual del Rio de Janeiro trae los instrumentos necesarios para la admisión de los Profesores de ER en el cuadro del magisterio, según lo que consta del Anexo “G.1”, alineas “c, d, e”, in vol. 2.

considerar a la ER como elemento que procede del sistema religioso, es decir, como “enseñanza de religión”, sin dar el paso actual a la ER en la condición de “área de conocimiento”.

4. Resumen y reflexiones

Tomado como hilo conductor de todo el proceso civilizatorio brasileño, la ER siempre fue amparada por una legislación especial que continúa remitiendo a la condición de disciplina “sui generis”. Es integrante del sistema escolar como *disciplina*, ahora absorbida y ampliada como *área de conocimiento*, aunque dependiente, en parte, del sistema religioso, con las tendencias implícitas de lenguajes, prácticas, formación de ambientes y otros aspectos diferenciados de las demás áreas. El sistema religioso es llamado por la propia legislación a opinar sobre qué contenidos hay que incluir en el programa escolar y, en determinados Estados, a orientar su organización y práctica pedagógica. La escuela, a su vez, con su naturaleza laica, debe ofrecer esos datos; pero la frecuencia temporal para este fin es “facultativa”, pues la propia Carta Magna lo hace pasar por el prisma de la libertad religiosa, según la óptica republicana, una vez que la escuela de la red pública está vinculada al principio de la laicidad del Estado.

Aunque la materia en litigio permanezca en el imaginario colectivo de la sociedad brasileña como enseñanza de religión –particularmente en algunas regiones del país o instituciones educacionales–, es admitida en su condición de disciplina, absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento.

La ER es parte del conjunto de las diez áreas constantes de las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental, según los términos de la Resolución CNE/CEB nº 02/98, integrante de la Base Nacional Común, que tiene a

la vista *“legitimar la unidad y la calidad de la acción pedagógica en la diversidad nacional”* (cf. art. 2º de la LDB, o Ley nº 9.394/96).

En efecto, la ER debe regirse por las normas que orientan su configuración en esta condición.

4.1. Consecuencias para la reglamentación de la ER en los Estados

Sin embargo, la Ley nº 9475/97 delega a los respectivos sistemas de enseñanza la competencia de la reglamentación de la ER.

La amplitud de las diversidades, en el ámbito nacional, exige articular la ER en el proceso de las necesidades estatales y de las realidades locales, sin pérdida de la unidad nacional. Para esta pretendida unidad nacional, la ER, ante las diversidades regionales, siempre está sujeta al dilema epistemológico, dando origen así a las diversificadas formas de ver la disciplina, también desde diferentes ópticas. Solamente en los capítulos siguientes será posible retomar la cuestión, para hacer un análisis más profundo, en el que se pretenderá establecer los fundamentos epistemológicos específicos para la superación de esta problemática. Se ha constatado que, en una región y otra del Brasil, los agentes involucrados en la formación más completa de los profesionales de la ER han encontrado soluciones más adecuadas para la referida cuestión.

4.2. Consecuencias para la Formación de Profesores de ER

Toda la referencia teórica, por un lado, se ha tomado como soporte en la investigación y en los estudios de profundización. Por otro lado, se ha apoyado en la búsqueda de la comprensión de los elementos fundamentales de los discursos de los intelectuales que han actuado como agentes sociales y políticos, puesto que son ellos los que mantienen el saber y el poder sobre la ER.

Nuestra intención ha sido partir de las luchas sociales, como ha sugerido Foucault, en las que está involucrada la vida profesional de los Profesores de ER, de sus prácticas pedagógicas y de sus deseos de una educación de mejor calidad. Pero sin apropiarse, por lo demás, la fuerza del discurso en el mismo nivel de igualdad de los intelectuales procedentes del Sistema Religioso y del Sistema de Enseñanza, ambos con su telón de fondo más político que pedagógico.

Por una parte, hemos hecho la tentativa de mostrar los puntos claves de los conflictos presentes en todas las fases de discusión sobre la legislación, sea de naturaleza jurídica, sea de naturaleza pedagógica. Por otra parte, la investigación nos ha llevado al descubrimiento de posibles caminos para llegar a la solución de la problemática de la vida profesional de los profesores a partir de la constatación de la necesidad de encontrar elementos que favorezcan la configuración de un “Área de Conocimiento” que ha absorbido a la disciplina ER en toda su extensión; pero sin rechazar la necesidad de un consenso entre los involucrados en las diferentes tendencias a partir de una mayor clarificación de la naturaleza del objeto en cuestión. Por lo demás, se han tenido en cuenta las posibilidades de un mayor consenso de las partes implicadas ante la necesidad de un lenguaje común, adecuado al ambiente escolar del sistema público o privado, desde que se ha producido una apertura mayor para la participación de todos los ciudadanos que frecuentan la escuela. En tal consenso, la presencia de los profesores en las discusiones es indispensable, como también lo es la adquisición de la fuerza del discurso, dado que son los primeros interesados en la solución de una problemática secular.

Sin embargo, se han dado muchas iniciativas, para que la travesía de la ER, en el campo educacional brasileño, hacia su configuración y concreción como *área*

de conocimiento acontezca con mayor participación de los educadores, de los investigadores de la comunidad científica, interesada en el referido asunto, y, consecuentemente, de otros sectores de la sociedad, organizados en entidades que tienden a auxiliar y apoyar todas las acciones socio-político-culturales ejercitadas en esta dirección.



PARTE II

**ER, UNA DISCIPLINA ENTRE RELIGIÓN
Y ÁREA DE CONOCIMIENTO:
CONCEPCIONES, FUNDAMENTOS, PERSPECTIVAS**

CAPÍTULO 3

EL DISCURSO SOBRE LA ER EN COMPARACIÓN CON ASPECTOS DE LAS FORMACIONES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN MICHEL FOUCAULT

“El análisis del campo discursivo es orientado de forma bien diferente; se trata de comprender el enunciado en la estrechez y la singularidad de su situación; de determinar las condiciones, de fijar sus límites de la forma más justa, de establecer sus correlaciones con otros enunciados a que puede estar relacionado, de mostrar que otras formas de enunciación excluye. No se busca, bajo lo que está manifiesto, la conversación semi-silenciosa de un otro discurso: se debe mostrar por qué no podría ser otro, sino que excluye cualquier otro, como ocupa en medio de los otros y relacionados a ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar. La cuestión pertinente a un tal análisis podría ser así formulada: ¿qué singular existencia es esta que viene a la superficie en lo que se dice y en ninguna otra parte?

[...] En verdad, la supresión sistemática de las unidades enteramente aceptadas permite, inicialmente, restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento y mostrar que la discontinuidad no es solamente uno de esos grandes accidentes que producen una falla en la geología de la historia, sin embargo ya en el simple hecho del enunciado; se hace, así, que él surja en su irrupción histórica; lo que se intenta observar es esa incisión que él constituye, esa irreducible –y muy frecuentemente minúscula– emergencia. [...] un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar enteramente²⁹⁰.

²⁹⁰ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Traducción de Luiz Felipe Baeta Neves, 4ª ed., 1995, p. 31-33.

Introducción

En el transcurso de los últimos 30 años del siglo XX, aproximadamente hasta 2004, diferentes sectores de la comunidad educacional –incluyendo la participación de entidades religiosas de gran influencia– realizan esfuerzos en la búsqueda de comprensión de la naturaleza y del papel de la ER en las escuelas del sistema público. Todos ellos no se tranquilizan con la garantía de la disciplina por la Ley Federal y, consecuentemente, con los instrumentos reglamentares derivados de dicha Ley, presentados normalmente en forma de leyes menores. Necesitan comprender con más claridad la función de una disciplina que había permanecido, hasta el comienzo de la segunda mitad del siglo XX, como tema de interés exclusivo de las iglesias, acentuadamente de la Iglesia Católica, con el apoyo de entidades afines.

En la actuación de la Iglesia Católica, con sucesivas actividades emprendidas para mantener la seguridad de la ER de acuerdo con sus puntos de vista, vuelve a emerger el discurso sobre la ER en el sistema público de enseñanza, procedente de intelectuales de dentro y de fuera de la CNBB. Por un lado, representantes de la referida institución asumen la dirección de los debates nacionales, hasta el momento en que otros sectores relacionados con la ER instalan el Forum Nacional Permanente de ER (FONAPER), como nuevo lugar de discusión y de dirección del debate sobre el mismo asunto. Dicho Forum da inicio a un otro discurso que, intencionalmente, enfatiza la necesidad de la renovación de la manera de pensar y conducir la ER en el Brasil mediante la búsqueda de un nuevo paradigma para la disciplina. De esta forma, se introducen algunos conceptos que conllevan el cambio del objeto de la disciplina y que establecen la discontinuidad de los aspectos epistemológicos que han estado en vigor como soporte de su configuración hasta

aquel momento, para concretar la interrupción de las ideas tradicionales sobre la ER. A pesar de la buena intención del grupo de trabajo del FONAPER, permanece el tratamiento dado a la ER como componente dentro y fuera del sistema escolar, es decir, como una disciplina aparte, separada del todo curricular, aunque el deseo de los pensadores del referido grupo coordinador parecía ser otro, o sea, el de presentar nuevos elementos que integrasen la ER en el sistema escolar, con la normalidad de las demás disciplinas. De esta forma se verifica la continuidad del habitual tratamiento dado a la ER como elemento del sistema de enseñanza, aunque en medio de la búsqueda de un nuevo paradigma –con énfasis en aspectos de la fenomenología–, de modo que reciba un tratamiento que la destaque o no discrimine en el sistema escolar, en comparación con los fundamentos epistemológicos de otras disciplinas.

Conviene recordar que los miembros integrantes del equipo de organización, instalación y coordinación del FONAPER son, en su mayoría, personas que proceden de grupos vinculados a las iglesias o que continúan formando parte de ellos, principalmente en la CNBB. Una observación hay que incluir en estos hechos: una vez integradas en los grupos de la CNBB, las personas deberán mantener el discurso según el pensamiento de dicha Institución. Al formar parte del FONAPER, las mismas personas se inclinan a hablar sobre la ER de forma diferenciada o a defender sus propias ideas. Pero los rasgos del discurso mantenedor de las ideas fortalecidas por el curso del tiempo y por la continuidad de una mentalidad secular son muy profundos. De esta realidad deriva una de las dificultades en proponer y concretar el cambio de paradigma para la ER.

Por otro lado, surgen intelectuales que componen una corriente de concepciones opuestas en la manera de concebir e interpretar el principio de la

laicidad del Estado y el derecho a la libertad religiosa del ciudadano cuando se refiere a la ER en escuela pública. Para esta corriente que procede de otros sectores de la sociedad, con pensamiento bien diverso de los vinculados a las instituciones religiosas, la Enseñanza Religiosa (ER) es algo exterior al sistema escolar, o sea, que forma parte del sistema religioso. Debe ser mantenida, por tanto, por las instituciones religiosas, no por las arcas públicas. Entre las variadas posiciones de su discurso sobre el referido asunto, esta corriente conserva el viejo vicio de raíz de muchos sectores de la sociedad brasileña, que conciben la referida enseñanza como Enseñanza de Religión (EDR), eximiéndola de su función de disciplina del currículo escolar.

1. La contribución de Foucault para el análisis del discurso sobre la ER

Los comentarios sobre el pensamiento de las corrientes de posición definida sobre la ER en el Brasil se concretan a partir del lugar donde hablan los intelectuales, que inicialmente emiten el discurso en nombre de las instituciones que representan. Uno de los objetivos del presente estudio es relacionar los referidos discursos directamente con la obra de Foucault que trate específicamente de las formaciones y prácticas discursivas. Ese parece ser un buen momento para establecer comparaciones entre lo que dijo Foucault sobre tales prácticas discursivas y las prácticas discursivas ejercitadas por tales intelectuales al hablar sobre la ER. A continuación vamos a establecer una interlocución entre intelectuales de posiciones divergentes sobre la ER conforme al método arqueológico empleado por Foucault, que, obviamente, lo adopta al hablar de otro asunto y en una determinada situación o realidad diversa. Para esto es necesario verificar las ideas y concepciones de las dos partes involucradas, hasta la posibilidad de establecer las diferencias y las aproximaciones, o semejanzas, entre dichos intelectuales con

Foucault. En este sentido, hay que recurrir a fuentes históricas concretas, tanto a partir de los intelectuales, autores de los discursos pronunciados sobre la ER, como de las fuentes tomadas, anticipadamente, por Foucault o por los estudiosos de sus tratados, como lo atestigua el ejemplo que cito a continuación, que caracteriza uno de los tipos de discurso que él normalmente utiliza:

“Son discursos que tienen el poder de determinar una decisión de la justicia sobre la libertad o la detención de alguien. Funcionan como discursos de ‘verdad’ en el interior de la institución judicial, discursos verdaderos porque detectores de un status científico, en la medida que son pronunciados por personas calificadas para decirlos. Discursos que pueden prender, pueden matar y discursos que hacen reír”²⁹¹.

En el recorrido, se verificarán cuáles son los fundamentos que justifican la discusión, al tratarse, teóricamente, de las problemáticas pertinentes a los campos del saber y del poder sobre la ER, al encaminarse para su comprensión y práctica como componente del sistema escolar.

A continuación, los comentarios estarán delimitados por los aspectos del discurso de intelectuales que hablan libremente a partir de las investigaciones que realizan, evidentemente, en su campo de trabajo, o que parten de las respectivas áreas de conocimiento relacionadas con su formación académica. Los aspectos que pretendemos destacar y elucidar en los comentarios son pautados por su aproximación con el pensamiento del citado filósofo, sea desde el punto de vista de la base estructural o arqueológica que él utiliza, sea por la provocación suscitada por las sugerencias del “pensamiento foucaultiano”.

²⁹¹ FONSECA, Márcio Alves da. *Cura ou Castigo? Uma aproximação do tema da Normalização da Saúde Mental em Michel Foucault*. In Extensão, Belo Horizonte: PUC- Minas, v. 11, nº 35/36, ago/dez. 2001, p. 94.

Michel Foucault contribuirá a que el capítulo tercero saque a la superficie la profundidad del pensamiento que alimenta la problemática de la ER en Brasil, sobre todo para adquirir la lucidez necesaria para identificar los hechos que componen el contexto socio-cultural o que están incluidos en la historia actual, aunque en proceso de construcción.

Dicho filósofo realizó su actividad investigadora como un hombre de gran sensibilidad y habilidad, al convivir con las cuestiones sociales e históricas de naturaleza filosófica, principalmente en la construcción del saber. De un saber traspasado enteramente por la experiencia y por las emociones muy características de su humanidad. La capacidad de escucha de los acontecimientos y de las personas, las actitudes y acciones ante las prácticas sociales de la sociedad de su tiempo son luces que permanecen hoy más intensas, más amplias, sobre las realidades con las que convivimos. En su lección inaugural en el “Collège de France”, pronunciada el 2 de diciembre de 1970, bajo el título “El Orden del Discurso” es posible destacar ideas significativas para comprender lo que se pretende elucidar en los discursos, el contexto histórico y los respectivos autores que hablan sobre la ER. Así es oportuno iniciar por su consideración:

“Supongo, pero sin estar muy cierto de eso, que no hay ninguna sociedad donde no existan narrativas mayores, que se cuentan, se repiten y que van cambiando; fórmulas, textos, colecciones ritualizadas de discursos que se recitan en circunstancias determinadas; cosas dichas una vez y que son preservadas, porque sospechamos que en ellas hay algo como un secreto o una riqueza. En suma, puede sospecharse que hay en las sociedades, de un modo muy regular, una especie de desnivel entre los discursos: los discursos que “se dicen” en el transcurso de los días y de las relaciones, discursos que se olvidan en el propio acto que les dio origen; y los discursos que están en el origen de un cierto número de nuevos actos de habla, actos que los retoman, los transforman o hablan de ellos, en una palabra, los discursos que, indefinidamente y para más allá de su formulación, son dichos, quedan dichos, y están aún por decir. Sabemos de

*la su existencia en nuestro sistema de cultura: son los textos religiosos o jurídicos, son también esos textos curiosos, cuando pensamos en su estatuto, a que se llama 'literarios'; y en una cierta medida también, los textos científicos*²⁹².

Al identificar y comparar la relación de Foucault con los intelectuales del momento actual y sus respectivos discursos sobre la ER, e incluso con algunos historiadores y escritores, no sólo es posible el esfuerzo de retomar cuáles son las relaciones de fuerza que siguen implicadas en el juego de resistencia en el paso de la ER como *Disciplina* entre *Enseñanza de Religión* y *Área de Conocimiento*.

El concepto de “episteme” –sobre todo en el contexto de la episteme clásica del libro “Las Palabras y las Cosas”– es favorable al presente estudio si se le considera en el paso a la episteme moderna, que se relaciona con la ER en la óptica interdisciplinaria.

1.1. El Orden del Discurso y sus principales enfoques

De inicio, Foucault admite que el discurso está inserto en el orden de las leyes, siempre vigilado, cuando aparece en un lugar determinado, con una función específica, principalmente por una especie de poder atribuido. Así lo confirma Foucault:

“[...] Y la institución responde: ‘tú no debes tener recelo en empezar; estamos aquí para hacerte ver que el discurso está en el orden de las leyes; que vigilamos su apareamiento; que le concedemos un lugar; que lo honra,

²⁹² FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Tradução de CORDEIRO, Edmundo. Original francês *L'Ordre du discours, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 de décembre, 1970*. Paris: Editions Gallimard, 1971, p. 5. Disponible en: <<http://www.unb.br/fe/filoesco/foucault/ordem.htm1-106k>>. Acceso el: 20 oct. 2004.

pero que lo desarma; y si él tiene algún poder, es nuestro, y es de nosotros apenas, que lo recibe' ²⁹³.

Foucault presupone la interferencia constante de la institución sobre él como portador de un discurso, puesto que está, obviamente, sometido a un cierto orden establecido. Su deseo es el de la apropiación de la libertad diciendo lo que está más cerca de él, con una actitud de *"transparencia calma, profunda, indefinidamente abierta"* ²⁹⁴, y de modo que su expectativa tenga la respuesta de los oyentes, ya que con él la verdad es llevada a ocupar su debido lugar, sin obstáculos, sin disimulaciones. La inquietud que demuestra tener aquí procede de los desafíos que circundan a la institución y al deseo, como dos lados de una misma moneda.

"Inquietud frente a aquello que el discurso es en su realidad material de algo pronunciado o escrito; inquietud frente a esa existencia transitoria, destinada sin duda a apagarse, pero según una duración que no nos pertenece; inquietud por sentir en esa actividad, cotidiana y banal sin embargo, poderes y peligros que siquiera adivinamos; inquietud por sospechar de las luchas, de las victorias, de las heridas, de las dominaciones, de las sumisiones que atraviesan tantas palabras en cuyo uso hace mucho se han disminuido sus rugosidades" ²⁹⁵.

Para el filósofo de la arqueología del saber, la hipótesis por él formulada es que en toda la sociedad *"la producción del discurso es simultáneamente controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen la función de alejar los poderes y los peligros"* ²⁹⁶, o sea, que la función del discurso es impedir la continuidad de los acontecimientos que promueven la

²⁹³ Ídem. *A Ordem do Discurso*, p. 1.

²⁹⁴ Ibídem.

²⁹⁵ Ibídem.

²⁹⁶ Ibídem, p. 2.

exclusión social y otros mecanismos de control de la libertad, de la igualdad de condiciones para el ejercicio de la ciudadanía. Añade que en una sociedad como la que él conoce son constantes los procedimientos de exclusión. Apunta, en el orden de la exclusión, como más evidente el discurso de lo “no-dicho”, pues no podemos hablar de todas las cuestiones en cualquier situación. Nadie puede hablar de todo lo que piensa; y esto va en perjuicio del objeto, *“ritual de la circunstancia, derecho privilegiado o exclusivo del sujeto que habla”*²⁹⁷: maniobra de tres tipos de lo “no-dicho”. Explicado de otra manera: si no hay modo de hacer el discurso bajo las condiciones democráticas, donde la libertad de manifestación constituye un principio fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, hay que convivir con la maniobra de lo que es dicho con falsedad, o sea, de lo “no-dicho”, por no tener derecho a decir la verdad. En tal discurso, las cosas “no-dichas” –lo que es dicho bajo la falsedad– revelan luego, inmediatamente, su vínculo con el deseo y el poder. De esta manera, no hay por qué maravillarse, dado que, como él completa:

*“El discurso [...] no es simplemente lo que manifiesta (o esconde) el deseo; es también aquello que es objeto del deseo; [...] el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino que es aquello por lo cual y con lo cual se lucha, es el propio poder del que procuramos apropiarnos”*²⁹⁸.

Foucault presenta, entre otros, el principio de exclusión relacionándolo con el derecho de participación y la práctica de la repulsión. Un ejemplo es el del loco que no tiene derecho al discurso como las demás personas, es decir, que su palabra no tiene la fuerza de discurso:

²⁹⁷ Ibídem.

²⁹⁸ Ibídem.

“[...] El loco es aquel cuyo discurso no puede transmitirse como el de los otros: o su palabra nada vale y no existe, no poseyendo ni verdad ni importancia, no pudiendo testimoniar en materia de justicia, no pudiendo autenticar un acto o un contrato, no pudiendo siquiera, en el sacrificio de la misa, permitir la transubstanciación y hacer del pan un cuerpo; o, como reverso de todo esto, y por oposición a otra palabra cualquiera, le son atribuidos extraños poderes: el de decir una verdad oculta, el de anunciar el futuro, el de ver, con toda credulidad, aquello que la sagacidad de los otros no consigue alcanzar”²⁹⁹.

Así como el loco, cuya palabra no era oída o caía en la nada y, a la vez, era reprobada después de proferida (es decir, es siempre inexistente, porque nunca es escuchado con la normalidad de las demás personas), hoy muchas clases sociales tampoco son oídas, es decir, no son atendidas en sus reivindicaciones. La palabra del loco, una vez excluida, señala la diferencia. Por medio de sus palabras se reconocía la locura del loco; aunque esas palabras estén en el lugar donde se ejerza el intercambio, nunca son retenidas u oídas. *“Todo el inmenso discurso del loco recaía en el ruido; [...]”³⁰⁰.*

Más adelante, Foucault advierte que, tal vez, sea arriesgado considerar la oposición entre lo verdadero y lo falso como un tercer sistema de exclusión, al mismo tiempo que, para curar los monstruos, es necesario el silencio de la razón, tomando como presupuesto la constante actitud de alerta y la continuidad del intercambio.

“Es obvio que, colocándonos en el interior de un discurso, al nivel de una proposición, el intercambio, entre lo verdadero y lo falso, no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero, en una otra escala, si nos planteamos la cuestión de saber, en el interior de nuestros

²⁹⁹ Ibídem, p. 2.

³⁰⁰ Ibídem, p. 3.

discursos, cuál fue, cuál es, constantemente esa voluntad de verdad que atravesó tantos siglos de nuestra historia, o, en su forma muy general, cuál el tipo de intercambio que rige nuestra voluntad de saber, entonces, tal vez veamos dibujarse cualquier cosa como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente impregnado de constreñimiento)”³⁰¹.

Foucault retoma la cuestión del discurso de los poetas griegos del siglo VI. En esa época era considerado como un discurso verdadero, portador de respeto, causaba terror por la fuerza implícita en él e imponía la sumisión, una vez que procedía de quien por el derecho y según el ritual exigido mantenía el poder, es decir, estaba impregnado de la fuerza del discurso. Hace, enseguida, una demostración del ciclo evolutivo de los objetos de interés que han modificado los discursos en medio de las circunstancias de cada época. En el siglo XVII, la verdad mantiene la fuerza del discurso, no en lo que “era” el discurso, o en lo que el discurso “hacía”, sino en aquello que el discurso “decía”. Es decir, que la verdad procedía del “*acto ritualizado de la enunciación, eficaz y justo*”⁸⁰², para el sentido del propio enunciado en sí mismo: su forma, su objeto, su destinatario o la referencia. Hubo separación entre el discurso verdadero y el discurso falso. El discurso verdadero deja de ser el discurso con plena validez y deja de ser lo deseable, pues “*ya no está vinculado al ejercicio del poder*”⁸⁰³. En el paso del siglo XVI al XVII surgió una voluntad de saber que antecedió a los contenidos actuales y concebía planos de objetos posibles, observables, mensurables, clasificables. Al sujeto que conoce le es impuesta una cierta posición y una función que se resumía en ver y verificar, no en leer y comentar. Se trata del nivel técnico del conocimiento por su utilidad.

³⁰¹ *Ibíd.*, p. 3.

³⁰² *Ibíd.*, p. 4.

³⁰³ *Ibíd.*

“Todo sucede como si, a partir del gran intercambio platónico, la voluntad de verdad tuviese su propia historia, y no ya la de las verdades que constriñen: historia de los planos de objetos a conocer, historia de las funciones y posiciones del sujeto que conoce, historia de las inversiones materiales, técnicas, instrumentales del conocimiento”³⁰⁴.

Foucault admite que hay una voluntad de saber muy propia del siglo XIX. *“Ésta no coincide con la voluntad de saber que caracteriza a la cultura clásica, ni por las formas que ponen en juego, ni por los dominios de objetos a los cuales se dirige, ni por las técnicas en que se apoyan”³⁰⁵.* Se trata de una voluntad de verdad apoyada en una base institucional, que es fortalecida y conducida por un conjunto de prácticas metodológicas, *“a ejemplo de la pedagogía, del sistema de libros, de la edición, de las bibliotecas, las sociedades de los sabios de otrora y de los laboratorios de hoy”³⁰⁶.* Y añade que la mayor profundidad de dicha dirección está en la *“manera cómo el saber es dispuesto en una sociedad, cómo es valorizado, distribuido y en cierta forma atribuido”³⁰⁷.*

Dicha voluntad de verdad, al encontrar su sustento en una base y en distribuciones institucionales, *“mantiene la tendencia a ejercer sobre los discursos un tipo de presión y un determinado poder de constreñimiento”³⁰⁸.* Para el pensamiento foucaultiano, la literatura y la ciencia, por un lado, tuvieron su apoyo en el discurso verdadero. Por otro lado, llegaron a fundamentarse, racionalizarse y justificarse en la teoría del lucro y de la producción. El sistema penal encontró sus fundamentos, sobre todo, en una teoría del derecho y solamente a partir del siglo XIX, en un saber

³⁰⁴ *Ibidem.*

³⁰⁵ *Ibidem.*

³⁰⁶ *Ibidem.*

³⁰⁷ *Ibidem.*

³⁰⁸ *Ibidem.*

sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico. Esto pretende dejar clara la idea de que, en la sociedad, la palabra de la ley sólo podría ser investida de autoridad por medio de un discurso de verdad³⁰⁹. Para Foucault esta idea no es verdadera, pues deja de lado otros aspectos, incluso el de la intuición, el de la sensibilidad humana y otros.

Hay destacar que los aspectos anteriormente seleccionados y comentados sirven como fundamentos para la comprensión de muchos de los aspectos que serán examinados en los discursos sobre la ER, dada su proximidad con la realidad constatada y con las ideas de Foucault, que la clarifican y que establecen una aproximación o distanciamiento con dichos discursos.

La obra de Michel Foucault, titulada *“El orden del discurso”* ofrece, además, otros aspectos que serán retomados a lo largo del análisis de la problemática y de los procedimientos que ejercen gran influencia en la construcción del discurso sobre la ER en Brasil.

1.2. El resurgimiento del discurso de los intelectuales sobre la ER

De un modo concomitante, en medio a las discusiones e iniciativas de la CNBB –en un largo espacio de actuación y con mayor tiempo– y del surgimiento de las nuevas metas establecidas por el FONAPER –empezando por la divulgación de sus ideas y sus propuestas para el cambio de paradigma de la ER, aunque en un período corto de actividad en relación con el que había realizado la CNBB, principalmente a través del GRERE–, surgen los más diversificados tipos de discursos procedentes de intelectuales que toman posición sobre las acciones del

³⁰⁹ Ídem. *A Ordem do Discurso*, p. 5.

Gobierno y de las Entidades Religiosas. La construcción y la divulgación del discurso de representantes de los dos sectores anteriormente referidos, sobre todo el de la CNBB como el más potente políticamente en el referido asunto, suscitan la reaparición de los intelectuales que componen un tercer grupo, con características peculiares y vinculados a otras instituciones. Las ideas de los dos primeros sectores, que incentivan y acompañan la formación de grupos favorables a la ER, aunque mantengan diferencias de concepciones sobre los fundamentos para la configuración de la disciplina, concurren en el fortalecimiento de posiciones contrarias a la permanencia de la ER en el interior de la escuela, provocando, consecuentemente, la formación de núcleos de resistencia. Al manifestarse, a través de los más diversificados discursos, los intelectuales que hablan en su propio nombre, aunque procedentes de entidades diversificadas, aproximan a la ER al ambiente escolar de una forma pedagógicamente más adecuada. Se trata de intelectuales con una formación académica que obedece a la lógica establecida por principios más democráticos, sin las medidas de consenso de una única institución, aunque algunos de ellos estén vinculados a un tipo de ideología o concepción filosófica. Dicho de otro modo: la ER, según la visión de esos intelectuales contrarios a ella en las escuelas públicas, aporta elementos que posibilitan su integración en el sistema público de enseñanza, en determinados casos, de una forma más adecuada o conveniente, mientras que el discurso de los grupos defensores de la causa frecuentemente la distancian de su destino. Esto es lo que se puede constatar al examinar el orden del discurso que ellos adoptan para la defensa de sus puntos de vista. Esta *permanente paradoja* forma parte de la realidad educacional brasileña.

Más adelante, se retomarán pequeños párrafos de textos publicados en los principales periódicos del país, que confirman el pensamiento de los intelectuales de

unos grupos favorables y otros contrarios a la ER, lo cual da como resultado las paradojas indicadas.

Los discursos de las dos corrientes, una a favor y la otra contraria a la ER en el interior de la escuela, se bifurcan en diferentes tendencias, que revelan, además, algunos aspectos de cómo la ER ha sido conducida y practicada en gran parte en los establecimientos públicos de enseñanza, hasta la primera mitad de los años 90, de norte a sur del país, incluso en medio de las paradojas anteriormente referidas.

La metodología empleada aquí es la de la organización de los contenidos en bloques distintos, con el fin de facilitar el examen de las ideas de los representantes de los diferentes grupos, según sus diversificadas concepciones, por categorías o aspectos del discurso, con un énfasis en las palabras-clave, seleccionadas con la intención de conducir el análisis de tales contenidos.

La postura militante de la Iglesia Católica, con la finalidad de explicitar el estado de la cuestión y su posición ante los hechos, se comenta antes del referido análisis para poner en claro las concepciones más evidentes sobre la ER en una determinada época. Éstas son conducidas por la CNBB y sus representantes integrados en los órganos mantenidos por la institución.

De esta forma, por tanto, a partir de las decisiones tomadas por las Entidades Religiosas y las consecuentes actitudes y actos oficiales del Gobierno, en el ámbito nacional y estatal, resucita el caluroso debate procedente de intelectuales de las más diversificadas ramas de la sociedad, sobre todo en aquellos que están integrados en Instituciones de Enseñanza Superior, Periódicos Nacionales y Regionales, Congreso Nacional, Asambleas Legislativas, Entidades Religiosas y Civiles. Este último grupo es el normalmente relacionado con el sistema educacional o entidades afines.

Convine hacer constar que la fuerza mayor del discurso estuvo en los intelectuales relacionados con la CNBB. Las fuentes donde buscaron sus argumentaciones fueron casi siempre los documentos eclesiales universales y nacionales, sobre todo las conclusiones del Concilio del Vaticano II, retomadas en los pronunciamientos del Papa Juan Pablo II y de los Obispos brasileños a través de las ideas formuladas y aprobadas en las Asambleas Generales Anuales y publicadas, oficialmente, primero en el Comunicado Mensual de la Institución y, a continuación, en una o en otra de las dos colecciones de la CNBB: “*Documentos de la CNBB*” y “*Estudios de la CNBB*”, que se citarán oportunamente en el presente análisis.

2. La trayectoria de la ER en medio de las diferentes prácticas discursivas

En medio de la discusión de los intelectuales que presentan diversas formas de comprender la Enseñanza Religiosa (ER), hasta el extremo de prevalecer corrientes distintas en la organización y la práctica de la disciplina en Brasil –ahora con un nuevo telón de fondo, construido por la Ley nº 9475/97, para evidenciar el contexto educacional vigente–, se hace necesario abordar de un modo más completo el sentido de las expresiones *Educación Religiosa (EDUR)*, como Área de Conocimiento y como parte de la educación en su totalidad, asumida por un Sistema Educacional más amplio; *Enseñanza de la Religión (EDR)*, como la modalidad confesional de conducir y aplicar la disciplina ER, bajo la dirección de Instituciones Religiosas, considerada como la más antigua, entre otras; *ER en las Escuelas*, considerada un componente curricular del sistema de enseñanza, según la

disposición constitucional que la garantiza, en los términos del artículo 210, § único³¹⁰. A continuación, se hace necesario situar, en los estudios que orientaron la elaboración de la legislación brasileña, los fundamentos que explican el sentido de la *Enseñanza Religiosa (ER)* como componente curricular, con su trayectoria como “disciplina” y como “área de conocimiento” en los últimos años, a la vez ampliada y absorbida por la *Educación Religiosa (EDUR)*, incluida y reglamentada como Área de Conocimiento, según el enunciado de la Resolución CEB/CNE nº 02/98.

Hay continuidades y discontinuidades de los aspectos evolutivos cuando se trata de la concepción de la educación en general, hecho que influye significativamente en la comprensión de la ER.

2.1. Educación Escolar: espacio de desarrollo e integración de la ER y de la EDUR, al servicio de la Educación en su sentido amplio

La ER empieza su itinerario en el sistema educacional brasileño, bajo el término *enseñanza religiosa*, desde la Monarquía Constitucional a través del Proyecto de Rui Barbosa, de 1882, presentado en el enunciado de dicho instrumento legislativo, por primera vez, en su artículo 1º, § 3º, ítem III, con la siguiente disposición:

“[...] La enseñanza religiosa será dada por los ministros de cada culto, en el edificio escolar, si así lo requirieran los alumnos, cuyos padres lo deseen, declarándolo al profesor, en horas que regularmente serán determinadas, siempre posteriores a las de las clases, pero nunca más de tres veces por semana”³¹¹.

³¹⁰ El enunciado de lo dispositivo constitucional consta, en la íntegra, de la tablilla 1, in vol. 2.

³¹¹ BARBOSA, Rui. *Obras Completas. Vol. X, tomo IV, 1883*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

Hay todavía registros históricos que confirman la inclusión de dicha enseñanza en la ley por primera vez, aunque con términos propios del lenguaje adoptado por la costumbre de la cristiandad, es decir, no se emplea el término “enseñanza religiosa”, sino “doctrina de la religión”. Tiene la fecha de 15 de octubre de 1827, como presenta Cury:

“Esa ley, que manda crear escuelas de ‘primeras letras en todas las ciudades, villas y lugares más poblados del Imperio’, se destinaba a reglamentar el inciso del artículo 179 de la Constitución Imperial. Su artículo 6º dice lo siguiente: ‘Los profesores enseñarán a leer, escribir, las cuatro operaciones de aritmética, la práctica de quebrados, decimales, proporciones, las nociones más generales de geometría práctica, la gramática de la lengua nacional, y los principios de moral cristiana y de la doctrina de la religión católica y apostólica romana, proporcionados a la comprensión de los niños’ [...]”³¹².

Conviene recordar que la ER tiene sus raíces en el proyecto colonizador implantado por el acuerdo entre la Metrópoli Portuguesa y la Iglesia Católica Apostólica Romana. Se identifica como Enseñanza de la Religión (EDR), específicamente de la católica, y es mantenido, en función de la conquista de los nativos, en la primera fase del régimen de patronato, aproximadamente, del siglo XVI hasta el XVII. La finalidad primera es la expansión de la fe católica y, después, con el fortalecimiento de la corona portuguesa, con la finalidad de mantener seguras las fronteras de las nuevas tierras conquistadas. La EDR es, sin embargo, un medio propicio para la realización de dicho proyecto, de naturaleza más política que religiosa, bajo el concepto de evangelización en la visión de la época.

³¹² CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino Religioso e Escola Pública: o Curso Histórico de uma Polêmica entre Igreja e Estado no Brasil*, in Educação em Revista, Faculdade de Educação/UFMG, Ano VIII - nº 17 - junho/93, col. 1, p. 22.

2.1.1. El ciclo de los esfuerzos iniciales en la implantación de la ER

Los jesuitas son los pioneros de toda la educación emprendida en el primer momento de la impresión de los rasgos más profundos de la nacionalidad brasileña, con la introducción de elementos procedentes del catolicismo europeo. *“La cultura en el Brasil y sobre el Brasil fue hecha en el siglo XVI, bajo el patrocinio de la Compañía de Jesús”*³¹³. Los primeros jesuitas llegaron al Brasil en 1549, teniendo como líder el P. Manuel da Nóbrega. En esta nueva tierra realizaron obras de gran relieve en materia de organización, educación cristiana y aculturación, en 300 años, aproximadamente, de actuación misionera. En este sentido, comenta Serafim Leite:

*“Si los colonos y gobernadores portugueses gobernaban la tierra y la cultivaban como fuente de riqueza y elemento de soberanía, los jesuitas amaban la tierra y los seres humanos que esta tierra alimentaba en el transcurso de los siglos. Los primeros se apoderaban de los cuerpos, los segundos, del alma”*³¹⁴.

De un lado, por tanto, está la expansión de la fe católica a través de la educación en general; de otro lado, la búsqueda de la consolidación del reino por medio de la exploración de la tierra como fuente de riqueza. Sin embargo, el modelo de educación adoptado promueve la acomodación, la docilidad, el orden disciplinario, la resignación, e incluso el sentido de vivir vinculado a la imagen verticalista de Dios. El poder está al servicio de la estabilidad y del orden necesario a la explotación de la tierra y la consecuente política mercantilista, donde el lucro debe ofrecer las mayores ventajas económicas para la metrópoli.

³¹³ CALMON, Pedro. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2ª edição, 1963, p. 367. Citado por FIGUEIREDO, A. de Paulo, in *Realidade, Poder, Ilusão*, p. 95.

³¹⁴ LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950. Prefácio. Citado por FIGUEIREDO, ibídem.

Figueiredo comenta:

“La Ratio Studiorum parece haber sido el principal código portador de las directrices básicas para la educación de los ignacianos y de los alumnos que frecuentaban los colegios en la primera fase del período colonial. La educación escolar enfatiza la alfabetización, la catequesis, la gramática, la botánica, el latín. Sin embargo, se percibe el esfuerzo de los jesuitas en considerar la lengua indígena como importante vehículo de evangelización. La ER, consolidada como enseñanza de la religión católica, es parte del pacto colonial. Busca la cristianización por delegación pontificia, con los recursos de la metrópoli”³¹⁵.

Así pues, el vínculo entre misión, evangelización y colonización es el marco cultural, político y social que traspasa toda la actividad educacional de la primera fase del período de la civilización de cuño europeo en Brasil.

Conviene destacar que nadie estaba excluido de tener acceso a la educación. En este sentido, recuerda Calmon: *“Las clases eran públicas y ellos (los padres) estaban obligados a enseñar en ellas sin poder, por su actividad, excluir a nadie, fuesen pardos o mulatos”³¹⁶.*

Los jesuitas portugueses, casi siempre, empleaban el método de la acomodación, que les permitía respetar y mantener el saber que juzgaban positivo en la cultura de los nativos y, a partir de ahí, transmitir la enseñanza destinada a la educación de la fe en los parámetros cristianos. Para señalar la sensibilidad y la habilidad de los jesuitas, particularmente en el trabajo de José de Anchieta, comenta Fernandes:

“La historia de la vida cultural brasileña tuvo inicio podemos decir con la obra de Anchieta. [...] Con el objetivo de la evangelización, Anchieta

³¹⁵ FIGUEIREDO, A. de Paulo. *Realidade, Poder, Ilusão*, p. 97-98.

³¹⁶ CALMON, Pedro. O.c., p. 367-375. Citado por FIGUEIREDO, A. de Paulo. *Ibíd.*, p. 98.

supo explorar las manifestaciones del indígena, de su ambiente, sus hábitos, incluso trasladando el nombre de “Tupã” (idioma indígena) para “Dios”. [...] Fue, principalmente, el catequista, conquistando por la fluente y convincente palabra el indígena para la civilización cristiana; fue el campesino, penetrando las poblaciones rurales; fue el maestro-escuela, enseñando los “corumins” (niños indígenas) para que estos llevasen a los indios viejos de la tribu las lecciones del Divino Maestro, haciendo de ellos los más poderosos vehículos de comunicación, de intercambio cultural”³¹⁷.

En la segunda fase de la era colonial, correspondiente al siglo XVIII y principios del XIX, se añaden nuevos destinatarios de la educación formal, bajo la dirección de los jesuitas, hasta 1750: los huérfanos procedentes de Portugal y los negros que llegaban al Brasil en la condición de esclavos. No obstante, los afrodescendientes, o sea, los nuevos habitantes del Brasil procedentes de la raza negra, no tienen la educación escolar como los demás. Hay, pues, una distinción de lugar, para que ellos reciban solamente la instrucción religiosa, hecho que parece haber marcado, con más profundidad, la imagen verticalista de Dios en función de la docilidad de los esclavos a los esquemas de sumisión. En las Constituciones del Arzobispado de la Bahía, de 1707, consta la existencia de un catecismo resumido, adaptado al modo de hablar y de memorizar de los esclavos, bajo los números 579-585³¹⁸. Normalmente, eran atendidos en los ambientes donde servían como esclavos, principalmente en las haciendas en general y en aquellos sitios destinados a la producción de caña de azúcar (los ingenios), “a través de un método propio para esclavos”³¹⁹. Gilberto Freire (1900-1987), uno de los mayores sociólogos brasileños,

³¹⁷ FERNANDES, Francisco Assis Martins. *Comunicação na Pedagogia dos Jesuítas na Era Colonial*. São Paulo: Loyola, 1980, p. 36. Citado por FIGUEIREDO, ibídem, p. 98-99.

³¹⁸ BRASIL. *Constituições primeiras do arcebispado da Bahia*. Coimbra: Real Colégio das Artes da Companhia de Jesus, M. DCCXX. Citado por FIGUEIREDO, A. de Paulo, ibídem, p. 100.

³¹⁹ HOORNAERT, Eduardo e.al. *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis, Vol. II/2: Vozes, 1980, p. 337.

e incluso refinado escritor sobre los más variados asuntos nacionales, dedica un especial estudio a la cuestión de la importancia de los “ingenios”, o tipos de haciendas de caña de azúcar, en la formación religiosa del pueblo brasileño. “*El capellán era la figura central del catolicismo de los ingenios. [...] El ambiente de las haciendas era parecido al de los ingenios*”³²⁰. Se da un hecho muy curioso a mediados del siglo XVI, y es que algunos indios manifestaron el deseo de que hubiese espacio para la educación de las niñas. Serafim Leite comenta la forma cómo ellos solicitaron al *P. Manoel da Nóbrega* la presencia de mujeres de buena índole que se dedicasen a la educación de sus hijas, así como la costumbre de la educación para los niños. No hubo interés de los jesuitas, ni de la metrópoli, en atender tal petición³²¹.

Los otros destinatarios de la educación en general, y con un énfasis en la educación religiosa, incluyendo a los indígenas, los huérfanos portugueses y los niños, oriundos de las familias ya constituidas en Brasil, eran atendidos en las aldeas y, especialmente, en los colegios creados por los jesuitas, que adoptaban una pedagogía apropiada a estos alumnos.

Hasta 1759, en un trabajo de investigación más reciente realizada en 1993, constan solamente ocho congregaciones religiosas femeninas en Brasil, que restringían la educación a los miembros del grupo de las internas. Las niñas, en general, no llegaban a tener acceso a la educación formal³²².

El cambio del modelo de la educación, de naturaleza más humanista, para

³²⁰ HOORNAERT, Eduardo et alli. O. c. p. 266-267.

³²¹ FERNANDES, Francisco Assis Martins. O. c., p. 77.

³²² LOPES, Eliane Marta S. Teixeira e BICALHO, Marly Gonçalves. *Colégios Femininos e Masculinos em Minas Gerais*, in Educação em Revista, Faculdade de Educação/UFMG, Ano VII, nº 17, junho/93, col. 2, p.51. Citado por FIGUEIREDO, A. de Paulo. *Íbidem*, p. 100.

atender a la nueva circunstancia política, o sea, la procedente del “despotismo europeo”, se da a partir de 1750, bajo la influencia filosófica de la Ilustración, que implanta la “laicización de la enseñanza” en oposición a la formación clásica de los jesuitas. El 1759, el Marqués de Pombal, uno de los “déspotas esclarecidos” –reconocidos así en la época del absolutismo real– al frente de la corona portuguesa, firma el decreto de expulsión de los religiosos de la Compañía de Jesús de las tierras brasileñas. Tal hecho tiene como consecuencia la desorganización total de la educación en su proceso de implantación hasta aquel momento.

En tales circunstancias, dos hechos internacionales interfieren en la educación brasileña, incluso en la ER, que empieza a ser discutida desde la óptica de la libertad religiosa. Por un lado, la independencia de los Estados Unidos, en 1776, fortalece los ideales de libertad en todo el continente americano, principalmente en Brasil. La libertad religiosa es proclamada a través de la Declaración del Estado de Virginia y divulgada en plena Revolución Americana. Dicha Declaración contribuye significativamente a la garantía del derecho a la libertad religiosa, posteriormente concretada en la Carta Magna Americana³²³. La ER en Brasil recibe una fuerte influencia de tal acto norteamericano. Por otro lado, la Revolución Francesa establece la igualdad civil; su Declaración de los Derechos del Hombre, como conjunto de principios, influye en todo el mundo occidental. El principio de la libertad religiosa, como derecho del ciudadano, queda también asegurado en dicha Declaración, aunque sustentado por otros fundamentos filosóficos.

³²³ ARRUDA, José Jobson de A. *História Moderna e Contemporânea*, 11ª edição. São Paulo: Ática, 1976. P. 151-152. Citado por FIGUEIREDO, A. de Paulo. *Íbidem*, p. 101.

Los regímenes antiguos son sustituidos por un nuevo orden mundial, teniendo como presupuesto la Ilustración, el Movimiento de la Independencia de los Estados Unidos, la Revolución Francesa de 1789, las invasiones napoleónicas y las consecuentes formas de Restauración, hasta el surgimiento de nuevos horizontes socio-político-culturales y religiosos, en medio de conflictos y búsquedas de soluciones alternativas para los nuevos tiempos occidentales. Los religiosos que mantenían los colegios entraron en crisis o fueron sustituidos por otros sectores, que pasaron a conducir la educación de forma secularizada. En tal contexto, en 1808, la real familia portuguesa es transferida al Brasil, hecho que motiva el cambio de estilo de la educación, ahora preocupada en atender a las clases más privilegiadas, incluso a los portugueses y a toda la comitiva real. Las clases populares continúan fuera de este nuevo esquema, intensificando así el analfabetismo en Brasil, hecho que se prorroga hasta el momento, es decir, en pleno siglo XXI³²⁴.

La independencia política del Brasil ocurre en el año 1822. La Monarquía Constitucional se implanta y se consolida de 1823 a 1889, es decir, desde la Imperial Asamblea Constituyente hasta la proclamación de la República en el año 1889. En dicho período, la ER es sometida al esquema de proteccionismo del Estado y, en consecuencia, a la interpretación regalista del patronato regio, bajo la fuerza del artículo 103 de la Constitución Política del Imperio del Brasil, otorgada el 25 de marzo de 1824.

“Art. 103. [...] Juro mantener la Religión Católica Apostólica Romana, la integridad y la indivisibilidad del Imperio; observar, y hacer

³²⁴ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, Conquistas, Perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 29-30.

*observar la Constitución Política de la Nación Brasileña, y demás Leyes del Imperio, y proveer al bien general del Brasil, cuanto a mí convenga*³²⁵.

La sumisión de la religión católica al Estado conlleva la cuestión de la ER, a la vez que se vuelve uno de los principales aparatos ideológicos del poder político imperial. El citado juramento encontraba ya soporte en el artículo 5º de la misma Constitución Imperial, que dice:

*“Art. 5º - La Religión Católica Apostólica Romana continuará siendo la Religión del Imperio. Todas las otras Religiones serán permitidas con su culto doméstico, o particular, en casas para eso destinadas, sin forma exterior alguna de Templo”*³²⁶.

Las Constituciones Primeras del Arzobispado de Bahía, de 1707, que orientaban toda la tradición católica en Brasil, fueron revisadas, y su nueva edición promulgada en el año de 1853, para atender a las nuevas realidades político-religiosas del país. En ese sentido, comenta Cury:

*“Esas Constituciones, en su edición de 1853, se refieren a la enseñanza religiosa en las escuelas y estuvieron en vigor desde el Sínodo Diocesano del Brasil de 1707 y durante el Imperio. Esa edición contiene un apéndice sobre la enseñanza religiosa. Ese apéndice, así como otros a respecto de otros temas, fue una especie de adaptación de las Constituciones del Arzobispado a la Independencia del País y a la abolición de la Inquisición”*³²⁷.

Durante la vigencia de todo el régimen de la Monarquía Constitucional, conviene destacar la consolidación oficial del Patronato Regio, que imprime rasgos

³²⁵ CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE, Hilton Lobo. O.c., p. 643.

³²⁶ Ibídem, p. 632.

³²⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil. O. c., p. 22.

muy profundos en la formación socio-político y religiosa brasileña, hecho que afecta, consecuentemente, a toda la educación. El Emperador es investido de gran soberanía en los asuntos no sólo políticos, sino en las cuestiones religiosas y, más específicamente, en las eclesiásticas. Cury se expresa así sobre el Patronato en dicha época:

“El Patronato era una institución ibérica por la cual la Iglesia Católica y las monarquías luso-hispánicas establecían tratados y alianzas entre sí. Por medio de él, la permuta de favores consistía en los privilegios otorgados a la Iglesia, entre los cuales el reconocimiento de la religión católica como religión oficial, y en contrapartida, la Iglesia atribuía a la monarquía el poder de controlar y fiscalizar una serie de iniciativas (que jerárquicamente hablando, cabrían a la propia institución religiosa). De ese modo, hasta el nombramiento de los obispos dependía de la autoridad imperial y los clérigos seculares eran, sin embargo, funcionarios públicos. El Imperador proveía cargos eclesiásticos a cambio de pagamiento de las actividades eclesiásticas ejercidas por los clérigos. Por otro lado, una serie de cargos públicos (que políticamente hablando, cabrían a la institución política) tenían como pre-condición de investidura el juramento de fe. Es en ese sentido que había el juramento a la fe católica exigido de los profesores que asumiesen clases de enseñanza en los establecimientos oficiales”³²⁸.

El Emperador Dom Pedro II asume el reinado en 1840 y consigue mantener, durante cierto tiempo, una política que permite un razonable progreso cultural y económico. Al mismo tiempo, en plena cristiandad, el sistema educacional brasileño recibe la influencia de la “romanización”, hecho vinculado a las conclusiones del Concilio Vaticano I (1869-70). Esto coincide con la época de mayor surgimiento y expansión de los colegios femeninos y masculinos en Brasil, que imparten una formación “doctrinaria”, marcada por la tradicional manera de transmitir la enseñanza

³²⁸ *Ibidem*, p. 22.

al estilo procedente del Concilio de Trento (1545-1563). Esta connotación tridentina en la ER en Brasil habría de continuar hasta la convocatoria y realización del Concilio Vaticano II (1962-1965). Obsérvese que se trata de un período muy extenso, en el que estuvieron en vigor las orientaciones procedentes de los fundamentos doctrinarios del Concilio de Trento, cuyo modelo de enseñanza entrará en crisis solamente a principios de la segunda mitad del siglo XX. Tal hecho explica el conflicto de mantener la concepción de la ER en las escuelas como elemento vinculado a la religión, aunque en un Estado Republicano orientado por el principio de la laicidad. Por otro lado, se intensifican los esfuerzos para encontrarle una solución a una problemática secular. A partir de aquí, se mantienen e intensifican los discursos repletos de fundamentos filosóficos o puntos de vista socio-político-culturales divergentes, incluso en el momento actual.

2.1.2. El ciclo intermedio en la trayectoria de la ER en Brasil

Entre el amplio período en que se inicia el proceso³²⁹ civilizatorio brasileño (y en el que este mismo proceso tiene prosequimiento en medio de los más diversificados acontecimientos, influencias internacionales, fenómenos culturales y otros aspectos socio-políticos, hasta la primera mitad del siglo XX) y el periodo en que se da el cambio de visión pastoral de la Iglesia, incluyendo la educación, con el tipo de ser humano y de modelo de sociedad que se pretende formar, necesitan destacarse algunos hechos por su significado en la concepción, organización e implantación de la ER bajo las nuevas tendencias.

³²⁹ LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 12. La palabra “proceso”, según Libanio, viene de b verbo “proceder” que, en latín, trae la idea de avanzar, ir adelante, proseguir.

A partir de los años sesenta, el cambio de paradigma de la educación, principalmente bajo las concepciones filosóficas propugnadas por la Iglesia, con gran influencia en la ER, tiene como presupuestos algunos hechos significativos: el Concilio Vaticano II llega a su término en 1965. Sus conclusiones deberán orientar la nueva fase de la vida de la Iglesia en todo el mundo. En Latinoamérica se celebran dos importantes Conferencias promovidas por el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), con la finalidad de profundizar y llevar a la práctica las orientaciones de dicho Concilio, adaptadas a la realidad del continente sudamericano.

La primera, en Medellín (Colombia), en 1968, de la cual procede el documento titulado “La Iglesia en la actual transformación de Latinoamérica a la luz del Concilio”³³⁰. Incluye las conclusiones de la citada Conferencia en tres partes, con sus respectivos títulos: 1ª) Promoción Humana; 2ª) Evangelización y Crecimiento en la Fe; 3ª) La Iglesia y sus Estructuras. Cada parte está compuesta de varios tópicos. En la primera parte, está la Educación como tópico cuarto, dentro de un conjunto de otros tópicos, que tienen íntima relación con el referido asunto, ya que tratan de aspectos imprescindibles para la formación del nuevo ser humano y de la construcción de la sociedad, la cual exige un compromiso radical de los cristianos ante de las urgencias de la realidad LA, necesitada de profundas transformaciones socio-político-económico-culturales. La idea central del tópico cuarto es “*La educación liberadora como respuesta a nuestras necesidades*”. Conviene destacar

³³⁰ IGREJA CATÓLICA. CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *Conclusões de Medellín*, 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1980. Traducción hecha del texto oficial editado por el Secretariado General del CELAM y aprobado por S.S. Paulo VI con Carta de la Secretaría de Estado, de 24 de octubre de 1968.

la importancia que se da al ser humano como sujeto de su propio desarrollo³³¹; a la democratización de la educación como un ideal que ha de conquistarse³³²; a la tarea principal de la educación³³³; así como a la realidad de la educación en medio a los desafíos latinoamericanos: *‘La educación latinoamericana está llamada a dar una respuesta al desafío del presente y del futuro [...]; sólo así será capaz de liberar a nuestros hombres de la esclavitud cultural, económica y política [...]*’³³⁴.

La Conferencia de Medellín introduce, pues, nuevas concepciones de la educación, que conllevan un adecuado tratamiento metodológico para la ER. La atención que se daba antes, primariamente, a los contenidos o a los fundamentos doctrinarios se orienta ahora al sujeto del conocimiento, también protagonista de su propio desarrollo y proyecto de vida. Entre otros aspectos, se destaca:

*“La educación es efectivamente el medio-clave para liberar a los pueblos de toda esclavitud y hacerlos subir ‘de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas’, teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y ‘el artífice principal de su éxito o de su fracaso’ ”*³³⁵.

Mas adelante, en las orientaciones pastorales, dicho documento añade:

*“[...] La educación es la mayor garantía del desarrollo personal y del progreso social, ya que, conducida rectamente, no solamente prepara a los autores del desarrollo, sino que también es la mejor dispensadora de sus frutos, que son las conquistas culturales de la humanidad, constituyéndose en el elemento más provechoso de la nación”*³³⁶.

La segunda Conferencia acontece en Puebla de los Ángeles (México), en el

³³¹ *Ibíd.* Tópico 4: Educación, ítem II, nº 8, p. 74.

³³² *Ibíd.* Tópico 4, ítem I, nº 6, p. 73.

³³³ *Ibíd.* ítem I, nº 3, p. 72–73.

³³⁴ *Ibíd.* ítem I, nº 7, p. 74.

³³⁵ *Ibíd.* ítem II, nº 8, p. 74.

³³⁶ *Ibíd.* ítem III, nº 10, p. 75.

año 1979. Tiene como resultado un rico documento con unas conclusiones, bajo el título “Evangelización en el presente y en el futuro de Latinoamérica”. Sin embargo, fue la Conferencia de Medellín la que dio un gran paso inicial para la consolidación del cambio de paradigma pastoral de la Iglesia, introduciendo conceptos fundamentales sobre el ser humano y sobre la sociedad, hecho que influyó en la educación, incluso en la EDR, como pretendemos demostrar. De todas formas, en medio de la realidad constatada, las necesidades de concreción de las conclusiones de Medellín, añadidas a otras urgencias muy propias de LA (puesto que algunos países convivían con los desafíos que ponían en juego la democracia, incluso el Brasil)³³⁷, las contribuciones de la Conferencia de Puebla llegaron en buena hora.

Compuesto de cinco partes –incluyendo cada una de ellas los respectivos capítulos, y éstos organizados en tópicos–, el referido documento refuerza la preocupación por la situación de los destinatarios de las actividades pastorales, incluso para la realidad muy específica de Latinoamérica. En la segunda parte, entre las varias cuestiones tratadas, está el tópico tres: “*La verdad con respecto del hombre: la dignidad humana*”. Está dedicado a un análisis de las visiones inadecuadas sobre el hombre en LA³³⁸ y presenta, a continuación, unos fundamentos de gran valor para la comprensión del tipo de ser humano que hay formar con la vista puesta en una sociedad más humana, sobre todo en la dignidad sustentada por

³³⁷ De 1964 a 1984 estuvo en vigor en el Brasil el régimen militar en que la concepción de libertad pasó por la óptica de la seguridad nacional. En ese período, la educación fue tomada como uno de los principales aparatos ideológicos del Estado. Cf. FIGUEIREDO, A. de Paulo, o. c., p. 129.

³³⁸ IGREJA CATÓLICA. CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *Evangelização no presente e no futuro da América Latina*. Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 1979. Cf. Segunda Parte, Capítulo I, Tópico 3, nºs 305 – 315, p. 161–166.

la libertad³³⁹.

La educación corresponde al tópico 4, del capítulo III, en la parte tres del documento³⁴⁰. Analiza el contexto de LA y establece principios y criterios, para que esta educación pueda cumplir su papel ante los desafíos constatados. Y la define de este modo:

“La educación es una actividad humana del orden de la cultura; la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora (GS, 53, 55, 56, 59, 61). De esta forma, se comprende que el objetivo de toda educación genuina sea humanizar y personalizar al hombre, sin desvirtuarlo, sino, por el contrario, orientándolo eficazmente para su fin último (GE 1), que trasciende la esencial finitud del hombre. La educación será tanto más humanizadora cuanto más se abra a la trascendencia, o sea, a la verdad y al sumo Bien”³⁴¹.

A continuación, los fundamentos contenidos en el referido documento se orientan hacia el esfuerzo de una educación que humanice y personalice al hombre, para que éste consiga el desarrollo pleno de su pensamiento y de su libertad, porque de esta forma llegará a humanizar su mundo, producir cultura y construir la historia (GS, 55)³⁴². Asociada a la idea de educación liberadora³⁴³, deberá ejercitar la función crítica³⁴⁴, y *“convertir al educando en sujeto, no sólo de su propio desarrollo, sino también poniéndolo al servicio del desarrollo de la comunidad: educación para el servicio”³⁴⁵.*

La influencia de las Conclusiones de la Conferencia de Puebla en la

³³⁹ *Ibidem*, nºs 316 – 339, p. 166 – 174.

³⁴⁰ *Ibidem*. Cf. Tercera Parte, Capítulo III, Tópico 4, nºs 1012 – 1062, p. 325 – 336.

³⁴¹ *Ibidem*, nº 1024, p. 328.

³⁴² *Ibidem*, nº 1025, p. 328.

³⁴³ *Ibidem*, nº 1026, p. 328.

³⁴⁴ *Ibidem*, nº 1029, p. 329.

³⁴⁵ *Ibidem*, nº 1030, p. 329.

búsqueda de una solución para la educación en el modelo propugnado por la Iglesia, e incluso para la ER –en la fase intermedia de su organización e implantación en Brasil–, fue muy señalada. Una prueba de la fidelidad a tales orientaciones está en la introducción de los Estudios de la CNBB, nº 49 (La Enseñanza Religiosa), ya citado en el presente estudio, que destacan los aspectos más significativos del tópico sobre la Educación, presentados en el Documento de Puebla³⁴⁶. Se trata de los estudios realizados por el Grupo Nacional de Reflexión sobre la ER (GRERE), en la CNBB, durante los años 1986/1987. Una vez publicados, fueron utilizados como fundamento para orientar a los educadores y a los parlamentarios, durante la Asamblea Nacional Constituyente, en la búsqueda de una comprensión y de una solución para la problemática de la ER, e incluso para el descubrimiento del camino más apropiado para la garantía de dicha disciplina en la Carta Magna de 1988.

En la misma época de la implantación de las conclusiones del Concilio Vaticano II en LA, y a través de las orientaciones de las Conferencias de Medellín y Puebla –con una atención muy especial al cambio de paradigma socio-político-cultural para las generaciones del presente y del futuro latinoamericano–, se instala en Brasil un gran movimiento político, que tiene su consecuencia en la Revolución de 1964. Es el movimiento militar que afronta todos los esfuerzos para poner en vigor un nuevo orden político, de naturaleza más dictatorial que democrática, aunque la democracia constaba en todos los discursos del gobierno. Estos discursos quedan desbordados con el concepto de “libertad controlada”. Bajo la ideología de la “seguridad nacional”, la educación se consolida con la Ley de Directrices y Bases de

³⁴⁶ IGREJA CATÓLICA. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. O Ensino Religioso. Estudos nº 49. São Paulo: Paulinas, 1987, p. 9 – 14.

la Educación, reconocida como Ley de la Profesionalización de la Enseñanza. Dicha Ley vincula la enseñanza al proyecto de desarrollo del país y utiliza de todos los recursos humanos y materiales en función de la ideología vigente. En esta circunstancia, la Ley n° 5.692/71 (o sea, la segunda LDBN) incluye a la ER, con carácter obligatorio, en los currículos de los establecimientos oficiales de 1° y 2° grados, a través del artículo 7°, § único³⁴⁷. A partir de aquí, la ER es subvencionada por las finanzas públicas, al contrario de la Ley n° 4024/61, o sea, de la LDB que la precedió. Otra Ley aparece en 1982 (Ley n° 7.044/82) para revisar algunos aspectos de la LDB en vigor. Sobre ella comenta Cury:

"[...] Ley ésta que redefinió artículos importantes de la Ley 5.692/71, pero sin alterar la normalización sobre esa modalidad de disciplina. De todo esto se puede deducir que la Ley 5.692/71 y también la Ley 7.044/82, que le sucedió, reconocen el ejercicio del magisterio de la enseñanza religiosa de la misma forma en que le atribuye a la autoridad eclesiástica respectiva competencias para nombrar, registrar, acompañar y ejercitar a los profesores de enseñanza religiosa"³⁴⁸.

Sin embargo, este nuevo instrumento de la ideología vigente refuerza la dependencia de la ER de las entidades religiosas, hecho que favorece la organización de la disciplina, principalmente en la fase intermedia que estamos analizando. Los principios eclesiales que rigen toda la vida pos-conciliar de la Iglesia Católica, ahora abierta al ecumenismo y al diálogo religioso, concurrirán en la participación de otras confesiones religiosas en el proceso de organización e implantación de la ER a partir de los años 70. Dos instrumentos eclesiales se utilizan como puntos de referencia de la Iglesia en esta circunstancia: el decreto 'Unitatis

³⁴⁷ El Anexo n° C.3, in vol.2, trae el dispositivo completo sobre la ER en la Ley n° 5.692/71.

³⁴⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. O.c., p. 29-30.

Redintegratio” (UR), sobre el ecumenismo, y la declaración “Nostra Aetate” (NA), sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no-cristianas. Veinticinco años después de promulgada la declaración NA, el Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso publica el documento titulado “Diálogo y Anuncio”, que rescata importantes aspectos para el avance del entendimiento entre los cristianos y las religiones no-cristianas, hecho que influye en la configuración de otras modalidades de la ER en Brasil a partir de dicho diálogo, o sea, la ER de carácter ecuménico o interconfesional. Más tarde entrará en discusión la modalidad interreligiosa.

En 1983, surge otro importante instrumento de orientación para la Iglesia: la publicación, revisada, del Código de Derecho Canónico. En él cabe destacar los cánones 804 y 805³⁴⁹, que constituyen nuevos puntos de referencia para la Iglesia. Refuerzan el discurso sobre la responsabilidad de las instituciones religiosas para con la EDUR impartida en cualquier escuela y, específicamente, sobre la cuestión de la formación y admisión del profesor de ER. Este hecho interfiere, también en el momento actual, en la legislación brasileña y en la debilidad del discurso del propio profesor, al buscar la solución para su vida profesional, en algunas regiones del país. Tal influencia sobre ésta y otras cuestiones es clara en los discursos de algunos de los intelectuales que hablan, en los últimos años, sobre la ER en Brasil, punto que intentaremos verificar en los próximos tópicos de este capítulo.

En medio de las citadas influencias e iniciativas para la organización e implantación de la ER en las escuelas –ahora de forma obligatoria para los establecimientos de enseñanza, aunque facultativa para los alumnos, según el

³⁴⁹ IGREJA CATÓLICA. CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 3ª edição. *Cânones 804-805*. São Paulo: Loyola, p. 217 – 218.

principio de la libertad religiosa en la concepción de los republicanos– fue elaborado por Benedito de Paula Bittencourt, miembro del CFE, en el Parecer nº 540/77, de 10 de febrero de 1977. Este Parecer trata de las orientaciones dirigidas a los componentes curriculares, previstos en el artículo 7º de la Ley nº 5.692/71 y que incluye a la ER en el § 1º³⁵⁰.

El citado instrumento reglamentario de la legislación vigente presenta justificaciones de la ER, impregnadas de principios filosóficos relacionados con la formación completa del ciudadano, cuando afirma que la ER:

“Da sentido a la vida, buscado de modo coincidente con la dignidad de la persona humana y su naturaleza social, por medio de una elección que queda asegurada por la matrícula facultativa al alumno y el ofrecimiento de la enseñanza de varios credos”³⁵¹.

Por otro lado, no considera la problemática que se plantea con el ofrecimiento de la ER, de varios credos, en el ambiente de una escuela pública, abierta a los ciudadanos de denominaciones religiosas o concepciones filosóficas diversificadas. La fragmentación de los respectivos grupos de alumnos, de acuerdo con sus distintos credos, genera la práctica de la intolerancia religiosa e impide la posibilidad del diálogo interreligioso, aun cuando esté bien orientado. Aunque muchos alumnos se declaren ateos, o indiferentes a la religión, no pierden el derecho a otros modelos de ER, que les podrán ser muy útiles para la vida personal y social.

El mismo Parecer, sin embargo, no reserva para sí la responsabilidad respecto de la concreción de la ER, cuando añade:

³⁵⁰ El Parecer nº 540/77 presenta en el tópico 5 el comentario sobre la ER, según el pensamiento de la época. Véase las partes principales del texto: Anexo nº I.5, in vol. 2.

³⁵¹ BRASIL, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977. Brasília, in Estudos da CNBB nº 49, “O Ensino Religioso”, p. 191.

“No cabe a los Consejos de Educación, ni a las escuelas, establecer objetivos para la Enseñanza Religiosa ni para sus contenidos. Esto es atribución específica de las diversas autoridades religiosas”³⁵².

Las autoridades educacionales, al tratar de la ER, se siguen eximiendo de la obligación de una ER en el mismo nivel de igualdad, comparado con los demás componentes curriculares, ya que transfieren la total responsabilidad a las autoridades religiosas, las cuales absorben, en consecuencia, toda la fuerza del discurso sobre la disciplina, tanto en lo que respecta a su concepción como a su organización y práctica. Así, el saber qué es lo que hay que transmitir a los profesores y alumnos, lo mismo que el poder decidir sobre quiénes, cómo y con qué medios impartir la disciplina en las clases, son tareas o funciones delegadas a las “autoridades religiosas”, según la legislación reglamentaria vigente en la fase intermedia entre el antiguo modelo y la nueva propuesta de ER.

La Iglesia hace esfuerzos para adaptarse a las situaciones socio-político-culturales de dicho momento. Por un lado, con su repudio a la ideología de la seguridad nacional y a los esquemas políticos implantados por el régimen militar. Por otro lado, incluye en su planteamiento de acciones pastorales varias actividades de acompañamiento, organización e implantación de la ER, ya que en dicho régimen esta disciplina obtuvo la garantía en todas las series de los dos grados de enseñanza. En consecuencia, empieza sus actividades llevando a cabo investigaciones sobre la realidad de hecho en la que se encontraba dicha disciplina en todo el Brasil en aquel momento. Tales investigaciones se plasmaron en un volumen de la Colección de Estudios de la CNBB (el nº 14), titulado “Educación

³⁵² Ibídem. Parecer nº 540 de 10 de fevereiro de 1977, ibídem, p. 191.

Religiosa en las Escuelas” (1976).

Este documento muestra la presencia de la ER en los currículos de los Estados con un cierto estatuto de disciplina, aunque como disciplina especial. Al mismo tiempo, se publica una gran cantidad de Decretos, Resoluciones, Portarías, Instrucciones y otras leyes estatales para facilitar la integración de la ER en las Secretarías de Educación de las respectivas Unidades de la Federación. En consecuencia, se crearon equipos pedagógicos para la elaboración de propuestas curriculares de la ER destinadas a las respectivas series y grados de la enseñanza. Las editoras, principalmente las católicas, no perdieron tiempo en comenzar y proseguir un acervo de publicaciones en función de dichos programas, elaborados y oficializados en la red pública de enseñanza y adoptados con igual relieve en las escuelas confesionales de la red privada. Los textos didácticos constituyeron una gran variedad de colecciones, desde las de carácter ecuménico o interconfesional hasta las que se orientaban a los interesados en mantener la enseñanza confesional. Como telón de fondo, en el palco de la realidad socio-político-cultural, se mantienen los discursos eclesiales procedentes del cambio de paradigma pos-conciliar, ahora reforzados por los pronunciamientos del Papa Juan Pablo II sobre Educación, Educación Religiosa, Enseñanza de Religión, Enseñanza Religiosa, publicados en el “*Observatore Romano*”, empezando por uno de los más significativos, en que hace la distinción entre “enseñanza de religión” y “catequesis”. En Brasil, tal enunciado es interpretado como una clara distinción entre la ER impartida en las escuelas y la catequesis propia de la comunidad de fe³⁵³. En

³⁵³ IGREJA CATÓLICA. *L'Osservatore Romano*, edição em português. *O ensino da religião e catequese – ministérios distintos, mas complementares*. Roma, 15 de março 1981, p. [135] 3.

cualquier caso, las publicaciones didácticas sobre la ER tuvieron el sello de las orientaciones eclesiales del período.

En una investigación realizada en 1994 constan las principales colecciones de los títulos didácticos publicados sobre la ER en los años 70 y 80, en dos bloques. En el primero, están los títulos destinados a la ER confesional católica. En el segundo, están agrupados los textos destinados a la ER en la modalidad ecuménica o interconfesional³⁵⁴. El número de ejemplares publicados por las Editoras “Vozes”, de propiedad de los franciscanos, “Paulinas”, de propiedad de la congregación Hijas de San Pablo, “FTD”, de propiedad de los Maristas, fueron muy elevados, llegando a millones de ejemplares en varias ediciones en años sucesivos. Otras Editoras participaron del movimiento, pero en menor escala.

Conviene destacar que la fuerza del discurso sobre la modalidad de ER y sobre su forma de implantación en Brasil fue muy significativa en el movimiento emprendido por las Editoras Católicas durante la fase intermedia de la consolidación de la disciplina en las escuelas, empezando por su influencia en la formación y dirección de las actividades pedagógicas de los profesores.

2.1.3. La ER en la actualidad: 1996 a 2004

Hay que considerar sin duda como más corto el período actual de las discusiones y de la búsqueda de comprensión e implantación de la ER en Brasil, en comparación con el período inicial y el período intermedio. El debate sobre la ER, en su condición de *disciplina* absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como *área de conocimiento*, es muy reciente. Si se considera todo el esfuerzo hecho, en

³⁵⁴ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*, o.c., p. 97-102.

los últimos años, en la búsqueda de una solución a la problemática epistemológica instalada en torno de dicha disciplina, el tiempo del debate actual se ha prolongado un poco. Empieza en los momentos de la discusión emprendida durante la elaboración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, sancionada el 20 de diciembre de 1996. Continúa con la introducción de nuevos aspectos que intensifican la misma discusión, en el Forum Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa (FONAPER). Pero coincide, además, por una parte, con la creación de un periódico específico para publicaciones sobre la ER, bajo el título “Diálogo” (periódico de ER), y, por otra, con la organización y publicación de la Colección “Serie Fundamentos”, compuesta por varios títulos sobre la ER, para promover y profundizar la reflexión sobre la cuestión en los medios académicos y grupos de profesores, organizados en distintos sectores de coordinación o acompañamiento de los estudios sobre la ER. Poco más adelante, o sea, al final de los años 90 y comienzos del año 2000, hasta el 2004, se crean, del norte al sur del país, cursos de graduación en el nivel de Licenciatura Plena y de Postgrado (*ato sensu*) para la habilitación y especialización de Profesores de ER. Tales cursos serán analizados en el último capítulo de la Tesis, que trata específicamente de la consolidación de la ER, incluso a través de la formación académica de los profesionales para la docencia de la referida disciplina o área de conocimiento.

A pesar de la escasez del tiempo correspondiente a la fase actual dedicada a las cuestiones de la ER, es, además, la etapa más importante de la presente investigación.

En los próximos tópicos, intentamos destacar algunos aspectos conflictivos en el contexto de las diferentes concepciones y circunstancias, en cuyo medio se da la comprensión, organización y práctica de la ER durante la fase de la nueva y última

reglamentación. Se trata de los discursos emitidos por intelectuales que hablan sobre la disciplina, en estos últimos años, bajo la influencia de los tres períodos en que ésta entró en el entorno de las discusiones socio-político-culturales.

Solamente en el capítulo cuarto los fundamentos epistemológicos de la misma constituirán el objeto de una mayor profundización, a la vez que, a partir de ellos y de las respectivas categorías que circundan a la ER, pretenderemos aproximar el objeto de esta investigación a su finalidad específica, a su campo de actuación, a la metodología más adecuada, a las fuentes principales y a otros elementos indispensables para su configuración como *disciplina y área de conocimiento*. Por constituir el núcleo de la Tesis se le dará la debida importancia a la referida cuestión, que será examinada, de forma más amplia, para rescatar los fundamentos relacionados con la naturaleza de la materia.

3. La comprensión de la ER en la CNBB

La comprensión de la ER, proveniente de la manera de pensar sobre la naturaleza, finalidad, fuentes, metodología, aspectos específicos del lenguaje, nivel de amplitud y otros más, se verifica, aunque parcialmente, de forma muy significativa por la actuación de la Conferencia Nacional de los Obispos (CNBB) a través de diferentes iniciativas. Entre ellas están la organización y publicación de documentos de estudio sobre dicha ER³⁵⁵ y sobre la educación en general, así como la promoción

³⁵⁵ La Colección “Estudios de la CNBB” trae los títulos en la secuencia: el de nº 14, *Educación Religiosa en las escuelas* (1974); el de nº 41, *Para una Pastoral de la Educación* (1986); el de nº 49, *La Enseñanza Religiosa*: en las Constituciones del Brasil, en las Legislaciones de Enseñanza, en las Orientaciones de la Iglesia (1987). La Colección “Documentos de la CNBB” trae el título nº 47, *Educación, Iglesia y Sociedad* (1992), con el tratamiento de la educación como un todo e incluye los tópicos 41 a 49 y el nº 107 sobre la ER. Otros pronunciamientos procedentes de las reuniones del Consejo Permanente, del Consejo Episcopal de Pastoral y de los Grupos de Asesoría sobre Educación y Enseñanza Religiosa constan de los “Comunicados Mensuales”,

de eventos nacionales durante sucesivos años, principalmente de los Encuentros Nacionales de ER (ENER), realizados de 1974 a 1998³⁵⁶. Cabe destacar también los pronunciamientos del Consejo Permanente (CP) y del Consejo Episcopal de Pastoral (CEP), pertenecientes a dicha Institución, en todas las fases de la Asamblea Nacional Constituyente. Tal Asamblea aconteció, después de la apertura política, en la segunda mitad de los años 80, y de la elaboración, hasta su sanción e implantación, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional –con una duración no menor de ocho años, después de promulgada la Carta Magna de 1988– como trámite jurídico normal para reglamentar el capítulo sobre la Educación. A continuación, los debates y otras iniciativas de la Institución se retoman e intensifican en los años 90, principalmente en torno a cuestiones de interés educacional –incluyendo a la ER–, relacionadas con la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, sobre todo en su artículo 33, alterado gracias al gran esfuerzo realizado por los Obispos a petición de los propios profesores de ER, organizados y movilizadas, en el ámbito nacional, para la defensa de sus derechos profesionales³⁵⁷.

La concreción del pensamiento de los intelectuales involucrados con la ER en la CNBB se dio, más específicamente, a través del GREERE (Grupo Nacional de

intensificados durante las fases de discusión sobre las respectivas materias, principalmente en la época de la Asamblea Constituyente, en ámbito nacional y estatal, y durante la elaboración, hasta la sanción, de las leyes ordinarias y reglamentarias de tales materias.

³⁵⁶ La tablilla nº 4 presenta la relación secuencial de los Encuentros Nacionales de ER promovidos por la CNBB: in vol.2.

³⁵⁷ El Anexo nº K.2, in vol. 2, trae, en la íntegra, la Carta remitida al Presidente de la República y a los Diputados Federales, con la fecha de 22 de abril de 1996, con firma de todos los Obispos Brasileños para solicitar el cambio del artículo nº 33 de la LDB para la nueva redacción propuesta, elaborada con la participación de Entidades relacionadas con la ER, delante de las reivindicaciones de los profesores de ER y de otros educadores. A continuación, en el mismo anexo consta la relación de los Diputados que recibieron la referida Carta, incluso los que se manifestaron, públicamente, al recibir dicho documento.

Reflexión sobre la ER), al que se dedicará, en el presente capítulo, un tópico para comprobar su actuación en los últimos veinte años.

Hay avances en los discursos sobre el asunto en cuestión. Por ejemplo, cuando se percibe que algunos documentos muestran un tipo de tratamiento a la ER como disciplina del currículo escolar. En otros momentos, apuntan a su comprensión como área de conocimiento, aunque el término Educación Religiosa (EDUR), empleado antes de las Directrices Nacionales de Enseñanza Fundamental, no tenía aún el mismo sentido que le es atribuido hoy, según la clasificación de las áreas de conocimiento presentada por la Resolución CEB/CNE nº 02/98.

3.1. El discurso de la Iglesia Católica durante la elaboración de la LDB

Durante el período de tramitación del primer proyecto de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional –que tuvo su inicio inmediatamente después de la promulgación de la Constitución Federal, en 1988, y fue sancionada el 20 de diciembre de 1996–, la Iglesia Católica retomó el liderazgo en favor de garantizar a la ER en el currículo escolar y mantenida por las arcas públicas. Éste es un hecho que aconteció en el período de elaboración de la primera LDB, o sea, de la Ley nº 4024/61, en un largo proceso de discusiones y negociaciones y que se repitió en este nuevo contexto. En aquel período, la Iglesia, apoyada en los fundamentos de la “Encíclica Divini Illius Magistri”, defendió sus puntos de vista sobre la educación, relacionados principalmente con la ER, con el auxilio de órganos afines y de laicos influyentes, como Alceu de Amoroso Lima y otros intelectuales vinculados a la educación. En el actual momento, otros órganos de igual peso pasaron a constituirse fuertes aliados para la conquista de un espacio asegurado para la ER. Tal entidad buscó sus bases en los documentos conciliares, como las declaraciones “Gravissimus Educationis”, “Dignitatis Humanae”, “Nostrae Aetate” y el decreto

“Unitatis Redintegratio”, completados por los Cánones 804-805 del Código de Derecho Canónico³⁵⁸.

A ellos se sumaron los innumerables pronunciamientos de Juan Pablo II sobre Educación, Educación Religiosa y Enseñanza Religiosa Escolar, publicados en el L'Osservatore Romano, de 1981 a 1997, cuyos contenidos merecen ser analizados, e incluso utilizados como una rica fuente para otra posible investigación sobre Educación Religiosa. Para la Iglesia Católica y entidades afines, la reglamentación de la materia constitucional debería procesarse de forma que favorezca la práctica de la ER como disciplina normal del sistema escolar.

Sin embargo, debido a ciertas divergencias entre sectores de la propia Iglesia, ha permanecido la insistencia en mantener determinados criterios en la reglamentación de la disciplina. Estos criterios han acabado generando dificultades, que han impedido su consolidación con la naturaleza de *disciplina* escolar, y han conservado la tendencia a tratarla como un componente del *sistema religioso*, que debe desempeñar una función educativa en el ambiente escolar. La cuestión de la confesionalidad es uno de los criterios adoptados por una determinada corriente, que persiste en su insistencia en lo que se refiere a la práctica de la modalidad *confesional*, incluso en escuelas frecuentadas por alumnos de diferentes confesiones. Otro grupo propone una modalidad *ecuménica*, práctica adoptada en algunos Estados desde hace varios años. Están, además, los favorables a una tercera modalidad, o sea, la enseñanza *interconfesional*, admitida por algunos sectores como más amplia que la modalidad ecuménica, dado que extiende el

³⁵⁸ Los cánones 804 – 805 del Código de Derecho Canónico, promulgado por el Papa Juan Pablo II en 1983, establecen la competencia de la Iglesia Católica, en ámbito universal, como responsable por la educación religiosa católica que se imparte en las escuelas católicas y no-católicas, así como por el nombramiento de profesores de la disciplina.

diálogo a diferentes tradiciones religiosas institucionalizadas, mientras que el ecumenismo en sentido restricto, según la visión católica, se da entre cristianos de diferentes denominaciones. Este cuadro del diálogo lo completa la modalidad *interreligiosa*³⁵⁹, que consiste en el intercambio entre los credos, grupos, movimientos y filosofías de diferentes tradiciones o de tendencias que proceden de los grupos de interés, desde dentro o desde fuera de las religiones.

Sin embargo, tales divergencias de opinión en el interior de una misma entidad y también sus aliados, como en el caso de la Iglesia Católica, continuaron dificultando las negociaciones sobre el asunto, ante la Comisión de Educación de la Cámara, durante todo el proceso de elaboración de las Leyes reglamentarias de la materia en discusión.

A pesar de todo, podemos considerar estas dificultades como normales, si analizamos la cuestión desde el prisma de los principios democráticos, según los cuales la libertad de enseñanza y la libertad religiosa han de contemplarse como derechos del ciudadano en la legislación brasileña. Hay que considerar la libertad de enseñar, la libertad de aprender; pero, asimismo, la libertad de enseñar y de aprender *qué, cómo, dónde*, e incluso *para qué*.

Tratándose de religión propiamente dicha, surgen otras implicaciones como ya hemos constatado antes. Falta comprender a qué tipo de enseñanza religiosa hay que referirse para salvaguardar el derecho de los ciudadanos a esa libertad dentro

³⁵⁹ Cuanto a la modalidad de enseñanza religiosa calificada como interconfesional e interreligiosa, no he encontrado ninguna tesis que distinga una de la otra, pero hay opiniones diferenciadas sobre ambas; aunque sin fundamentos teóricos profundos, la distinción se da por el diálogo. En la modalidad interconfesional tal diálogo es establecido entre las confesiones religiosas de diferentes tradiciones, casi siempre institucionalizadas. En la modalidad interreligiosa el diálogo es más amplio y se da entre confesiones, grupos religiosos autónomos, filosofías de vida, grupos de diversas procedencias interesados en cuestiones relacionadas con el fenómeno religioso y las tendencias religiosas de las más variadas culturas e intereses personales, o sociales.

del pluralismo de ideas, concepciones filosóficas y doctrinarias en un ambiente escolar. Nuevamente, la cuestión remite a la concepción de la naturaleza de la materia y de su metodología. Para los que ven al sujeto religioso solamente como alguien integrado en una religión o como portador de los elementos oriundos de las religiones, el tratamiento es tangencial a la confesionalidad o a la interconfesionalidad. En la práctica, la *neutralidad* implica en una postura que es, concretamente, portadora de un contenido que explicita la propia negación u omisión del ser religioso, es decir, del ser humano en cuanto portador de una potencialidad inherente a su condición humana ante algo que va de fuera hacia dentro del sujeto y que implica una predisposición a ser desarrollada, aunque con la ayuda externa, tanto de la cultura como de la enseñanza específicamente.

Para los que conciben al ser humano como portador de una sensibilidad religiosa que hay que desarrollar a través de una disciplina con metodología propia, el camino que se ha de recorrer, para alcanzar sus fines, será el pedagógico. Aunque, desde luego, teniendo como soporte el conjunto de las disciplinas, sin excluir, obviamente, los elementos de una religión o de las religiones, puesto que son parte de cuestionamientos existenciales y porque tienen relación con todas las dimensiones del ser humano, incluyendo la dimensión religiosa, en la perspectiva de un “ser quien” y no sólo de un “existir como” o un “existir ahí”. En este sentido, cualquier asunto es un contenido de la ER. Para los que ven la cualidad religiosa del ser humano como algo dado, procedente de una religión o de unas religiones, o de la manifestación del fenómeno religioso vinculado a una religión, la disciplina tiene otra trayectoria y, por tanto, pasa a ser dependiente de entidades o denominaciones u otras instancias de naturaleza religiosa. Esta cuestión será analizada, con los fundamentos ofrecidos por diferentes especialistas que tratan del asunto, en los

capítulos cuarto y quinto.

3.1.1. Proyecto de la nueva LDB en la 26ª AG de la CNBB

Durante la 26ª Asamblea General de la CNBB, en 1988, al comienzo de las discusiones sobre el proyecto de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación, vuelve a emerger la cuestión de la ER, ahora por motivos diferentes de los discutidos en otras épocas. El telón de fondo es la *modalidad* de esa enseñanza en el aula. Esta problemática se extiende a la configuración de la disciplina. Y esta misma constituye un elemento eclesial, según las concepciones de dos grupos de intelectuales que piensan y hablan sobre la ER según una determinada línea de fundamentos. En este sentido, se ha de preservar la *confesionalidad*, lo que implica la admisión de profesores para la enseñanza religiosa que sean portadores de la misma confesión que los alumnos; de igual forma, los contenidos trabajados deben preservar los principios de la confesionalidad de los respectivos credos. Para otros, ha de tenerse en cuenta la actual realidad del país y de las escuelas públicas, que son un conglomerado de las más diversas creencias, concepciones religiosas y filosóficas. En el curso de las discusiones hay una evolución en la manera de pensar sobre esta cuestión. Un grupo de veintidós obispos, reunidos durante la misma Asamblea, después de un largo debate, llegó a la siguiente conclusión:

“Debemos reconocer que la situación religiosa y cultural no es la misma en todos los Estados del país. Además de esto, es imposible unificar el Brasil en términos de sistemas de educación escolar. Sabemos también que ni siquiera en los Estados en que la confesionalidad está garantizada por ley, es respetada en la práctica. Sea cual sea la modalidad adoptada, es exigencia fundamental que la Iglesia proporcione a los profesores por ella

*indicados una sólida formación, sin la cual no sólo la enseñanza religiosa interconfesional, sino también la confesional corre el serio peligro de fracasar*³⁶⁰.

En una Institución compuesta por más de trescientos obispos, las opiniones son muy divergentes. El grupo constituido durante la 26ª Asamblea General contó con la presencia de los obispos responsables de la ER en sus respectivas regiones. Todo indica que estaban más cerca de la problemática de la pluralidad religiosa y cultural, muy característica de las escuelas públicas.

3.1.2. Notas del Consejo Permanente de la CNBB sobre la ER

En ese mismo año, en su vigésima reunión ordinaria, el Consejo Permanente de la CNBB presentó una nota, resultado de las nuevas conclusiones a las que llegaron los obispos responsables de la ER en los Regionales de la Institución, que se reunieron en Brasilia poco antes de la reunión del referido Consejo para reflexionar y definir sobre lo que se pretendía con la ER en las escuelas públicas del Brasil. Seguidamente, se aceptó la intención de delinear pistas comunes de acción, orientadas a acompañar la elaboración de las leyes menores, entre las cuales está *la nueva LDB*. (Hoy dicha Ley ya está en vigor, bajo el nº 9394/96). En tal nota, admitieron como puntos de referencia para la ER los siguientes:

“La ER desarrollará actitudes ecuménicas entre los cristianos y el diálogo con las religiones no-cristianas, evitando, sin embargo, el peligro de indiferentismo religioso o de proselitismo, que no respetan la identidad religiosa específica de los alumnos.[...] Se puede considerar a la ER como un proceso de educación de la dimensión religiosa por parte de los

³⁶⁰ CNBB. 26ª Assembléia Geral. *O Ensino Religioso nas escolas públicas. Relato da posição de um grupo de Bispos, Assembléia Geral* (Comunicado Mensal), Itaiaci - SP, abril de 1988. Citado por FIGUEIREDO, in: Realidade, Poder, Ilusão, o. c., p. 49.

educadores (padres y maestros) y los educandos, en el pluralismo de la Escuela Oficial, para ayudarles a dar una respuesta personal a Dios en el cuadro de su comunidad religiosa, a encontrar el sentido último de su existencia. El marco de referencia de la ER consiste en los valores fundamentales de la vida humana, iluminados por los Libros Sagrados y por la tradición religiosa de los alumnos, lo cual, para los católicos, implica la verdad sobre Jesucristo, la Iglesia y el Hombre.

La finalidad de la ER presenta los siguientes aspectos:

- La ER puede ser considerada tanto como cualificado preámbulo para la Catequesis como reflexión posterior sobre los contenidos de la catequesis ya adquiridos (Juan Pablo II, 5 de marzo de 1981, a los sacerdotes de la Diócesis de Roma);

- motivar para el compromiso en una comunidad de fe e inserción en el mundo; [...]

- ayudar a desarrollar el sentido crítico y a responder a las cuestiones existenciales en el desarrollo psico-social y político-cultural en una dimensión liberadora de la fe;

- hacer la síntesis entre fe, vida, conocimientos y valores transmitidos en la Escuela [...] ³⁶¹.

Otra nota de la CNBB sobre la confesionalidad, presentada como “*criterios establecidos para la ER*”, es asunto de la 23^a reunión del Consejo Permanente, que, al divulgarla, ofrece aclaraciones sobre algunos puntos aún oscuros para muchos, según la reflexión de los defensores de los puntos de vista de la Iglesia Católica. Constan en la nota, entre otros, los siguientes de más relieve:

“Ni todos los Regionales adoptan la enseñanza religiosa confesional. Algunos optaron por la enseñanza religiosa interconfesional. Incluso en los Regionales que optaron por la ER confesional, en la práctica, esto no siempre acontece. [...]

Hay entidades cristianas no-católicas, con propuestas claras de interconfesionalidad. Si la Iglesia Católica no trabaja con ellas, harán su

³⁶¹ CNBB. Comunicado Mensal nº 423. *O Ensino Religioso no Brasil*. In. Ata n. 3-23, 30-31, agosto de 1988. Citado por FIGUEIREDO, o. c., p. 49-50.

propio camino, probablemente en detrimento de la confesionalidad católica.

Por parte de las autoridades legislativas existe frecuentemente una apertura a la enseñanza religiosa; pero ésta es vista más como una concesión a las Iglesias que como un elemento integrante de la Educación.

Exigir la confesionalidad supone que se lleve en serio la formación de los profesores de la ER y de los profesores católicos en general, lo cual muchas veces no está aconteciendo.

No se puede pensar en una enseñanza religiosa fuera del proceso global de la educación y de la pastoral educacional. Por esta razón, juzgamos lógico integrar la enseñanza religiosa en el Sector de la Educación de la CNBB³⁶².

Hasta ese momento, la ER formaba parte de la Línea 3, es decir, del sector de la catequesis. Solamente en la Asamblea General de los Obispos, celebrada al año siguiente, la ER es transferida al Sector de Educación, involucrado en la Línea 6 de las Directrices Pastorales de la CNBB. Ahora bien, la creación del Sector de la ER en la CNBB se dio sólo después de las discusiones sobre el asunto, que vuelve a emerger en la Asamblea General de los Obispos, en 1995³⁶³. A partir de entonces, la ER entra en una nueva fase de reflexión, reuniendo varios estudios, publicaciones y muchos esfuerzos en la búsqueda de un nuevo paradigma pedagógico para la disciplina, en el compás de las tendencias del momento, incentivadas por la finalización de la nueva LDB, dentro de las habituales polémicas sobre diversas cuestiones que la circundan.

³⁶² CNBB. Conselho Permanente. 23ª Reunião Ordinária. *Confessionalidade do Ensino Religioso*, 12 (Com.), novembro de 1989. Citado por FIGUEIREDO, o. c., p. 50-51.

³⁶³ CNBB. Grupo Nacional de Ensino Religioso (GREER). Ata da 29ª Reunião, realizada no Colégio São Luís. São Paulo: 24-25 de abril de 1995.

3.1.3. Los fundamentos para la ER en el documento nº 47 de la CNBB

En el documento nº 47 de la CNBB³⁶⁴, enteramente dedicado a la Educación y que aporta un conjunto de propuestas para promover el perfeccionamiento de los varios niveles de enseñanza en el Brasil, la ER figura, en la parte primera, bajo el título: *“En busca de la identidad de la enseñanza religiosa escolar”*, y también en la parte tercera, que trata de los *“Posicionamientos y Propuestas”*. El referido documento procura mantener un cierto consenso entre los diferentes puntos de vista del Episcopado sobre la Educación, e incluso sobre la ER. Deja un margen, sin embargo, a interpretaciones sobre algunos aspectos de la ER que favorecen la continuidad de las posiciones divergentes y también a ambigüedades que impiden la configuración de la disciplina como elemento integrante del currículo escolar. No hay duda sobre la intención del Episcopado y de sus asesores en mantener la fidelidad al principio de la libertad religiosa, según la disposición constitucional.

Aunque el esfuerzo emprendido tuvo la finalidad de presentar orientaciones claras y precisas del Episcopado sobre la ER, por las urgencias del momento, en la práctica tales orientaciones abrieron un margen a dificultades de comprensión para la garantía de la disciplina como componente normal del sistema escolar. En cierta forma, la interpretación de algunos aspectos abrió una puerta para remitir a la ER fuera del sistema de enseñanza escolar. Ahora bien, la intención era incluirla en el conjunto curricular, como las demás disciplinas. Obsérve que el enunciado que consta del citado documento corrobora dicho propósito: *“La enseñanza religiosa debe formar parte del currículo escolar de forma interdisciplinar, buscando la*

³⁶⁴ CNBB. *Educação, Igreja e Sociedade*. São Paulo: Paulinas, 1992. (Se trata del documento, resultante de la 30ª Asamblea General de los Obispos del Brasil, que tuvo como tema principal “Educación, Iglesia y Sociedad”).

*educación integral del alumno*³⁶⁵. En el mismo enunciado, la cita le atribuye enseguida a la ER la función de predisponer a los educandos para la comunidad de fe, tarea que es propia del sistema religioso o de la familia, o de la complementariedad de los dos campos. El ámbito escolar tiene otras incumbencias, incluso en lo que se refiere a las actividades específicas de la ER en su condición de disciplina que es parte de un sistema escolar, con su naturaleza específica. La cita, a continuación, muestra tal ambivalencia:

*“La enseñanza religiosa busca la educación plena del alumno, la formación de valores fundamentales, a través de la búsqueda del trascendente y de la descubrimiento del sentido más profundo de la existencia humana, teniendo en cuenta la visión religiosa del educando. La enseñanza religiosa debe encaminar a los alumnos hacia la respectiva comunidad de fe, donde en las iglesias cristianas se da la evangelización, a través de la catequesis, de la celebración, de la práctica y vivencia religiosa. Debe ser mantenida –principalmente para la escuela de la red oficial– la distinción y complementariedad entre la enseñanza religiosa y la catequesis”*³⁶⁶.

Se puede observar que el Episcopado Brasileño desempeña aún la función de líder mayor de la corriente militante y favorable a la inclusión o permanencia de la ER en el currículo escolar del sistema público. Tiene, además, puntos de vista propios sobre la institución eclesial, respaldados por principios filosóficos claramente definidos y según concepciones cristianas de la ER. Y todo esto, aunque se haya hecho todos los esfuerzos para salvaguardar el principio de la libertad religiosa, que lleva a la apertura o a la ampliación del concepto de diálogo religioso, o incluso más allá, es decir, a un concepto de ser humano religioso dentro o fuera de la religión, a

³⁶⁵ CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O. c., nº 107, p.73.

³⁶⁶ *Ibíd*em, p. 74.

partir desde dentro o desde fuera del grupo religioso. *“El respeto a la libertad religiosa del alumno deberá encontrar la indispensable garantía en la legislación, en las estructuras y los programas de las escuelas”*³⁶⁷.

Otra preocupación se manifiesta en relación con los profesores de la ER: *“Que los profesores de enseñanza religiosa estén plenamente involucrados en el contexto de las instituciones escolares, sin que haya discriminación ni privilegios de cualquier naturaleza”*³⁶⁸.

No se puede olvidar que la cuestión de la *identidad* de la ER fue objeto de interés y estudio por parte de los obispos, al tratar de los problemas y de las esperanzas de la educación brasileña, en la primera parte del documento en cuestión. En el nº 43 empiezan por evidenciar la necesidad de un trabajo persistente con la finalidad de encontrar la solución para los problemas relativos al profesor de la ER. A continuación, en el nº 44, apuntan la finalidad de la ER desde una perspectiva antropológica. Al referirse a la identidad de la ER, destacan la necesidad de que *“la ER sea distinta de la catequesis, principalmente en las escuelas de la red oficial, dado el pluralismo de creencias de los alumnos, de las familias y de los profesores”*³⁶⁹. No presentan fundamentos epistemológicos esenciales para la configuración de la ER como disciplina. Todo el discurso se orienta a la seguridad de los fundamentos en conformidad con los principios cristianos y con la libertad religiosa, principalmente por el pluralismo religioso característico del Brasil.

³⁶⁷ *Ibidem*, p. 75.

³⁶⁸ *Ibidem*, p. 74.

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 27.

3.2. Aspectos del discurso de intelectuales favorables a la ER

Entre las ideas claves sobre la ER, presentes en el discurso de los intelectuales durante la trayectoria de 1995 a 2005, período de discusión e implantación de la nueva LDB (Ley nº 9394/97, con el artículo 33 alterado por la Ley 9475/97), destacan las siguientes: “Libertad religiosa”, “Estado laico y principio de laicidad”, “derechos del ciudadano”, “enseñanza religiosa”, “enseñanza optativa”, “disciplina de los horarios normales”, “sin gastos para las arcas públicas”, “con gastos para las arcas públicas”, “confesionalidad”, “interconfesionalidad”, “ecumenismo”, “iglesia o entidad religiosa”, “denominaciones religiosas”, “currículo escolar”, “escuela pública o escuela de la red oficial”, “profesor de enseñanza religiosa”, “formación del profesor” y otras. Son ideas cargadas de significado, según las concepciones de los actores sociales y políticos que entraron en el juego de las discusiones y tomaron posiciones antes de las negociaciones para la reglamentación de la materia en cuestión.

Tales ideas revelan una concepción de la actual forma de admitir la ER como componente curricular, con bases diferenciadas y apoyadas en distintas hermenéuticas, tanto por parte de los representantes de la corriente defensora, principalmente de los intelectuales relacionados o integrantes de la CNBB, como por parte de los pertenecientes a la corriente contraria, vinculados a diversas instituciones procedentes de la sociedad brasileña en su conjunto.

La primera, y más antigua, conserva un tipo de relación con la disciplina, vinculada a las funciones específicas de la institución religiosa o, específicamente, de la Iglesia en su ámbito universal y, en Brasil, en un momento dado, también a las funciones políticas. Admite a la ER como algo propio del sistema educacional, pero dependiente del sistema religioso, aunque este último venga de fuera y tenga una

base y una finalidad diferenciadas del sistema escolar.

La segunda corriente, que surgió con la instalación del Estado republicano, emplea sus esfuerzos en la defensa del principio de la laicidad propia del Estado, que es, por su naturaleza, una institución laica. En este sentido, mantiene otro tipo distinto de relación con la ER, ya que la admite como componente vinculado a las entidades religiosas y *no como disciplina* de una institución laica, pública, porque ésta está administrada por un Estado republicano, laico, en el sentido pleno de la expresión. Para esta corriente, la ER es algo fuera del sistema escolar. Debe ser mantenida por tales instituciones, no por las arcas públicas.

Para analizar el contenido del discurso de estas dos corrientes, en los últimos años del siglo XX y hasta los comienzos del XXI, preferimos estudiar la relación simbólica de determinados sectores representativos de esas corrientes con el objeto en cuestión.

La propuesta inicial, presentada al comienzo de este capítulo, es la de la posibilidad de una interlocución entre los intelectuales de posiciones divergentes sobre la ER, siguiendo el método arqueológico empleado por Foucault. El fin al que apuntamos es el de establecer las diferencias y las aproximaciones o semejanzas entre la forma de proceder de tales intelectuales, ante los hechos relacionados con la ER, a partir de las grietas abiertas por dicho filósofo al hablar sobre las prácticas discursivas en situaciones diversas. Foucault pone de relieve ciertos elementos fundamentales para comprender las formas discursivas de los intelectuales brasileños ante de la problemática de la configuración de la ER como componente curricular. El propio Foucault advierte:

“La doctrina vincula a los individuos a ciertos tipos de enunciación y les prohíbe, por consiguiente, todos los otros; sin embargo, en reciprocidad, se sirve de ciertos tipos de enunciación para vincular a los individuos entre

*sí y, de este modo, diferenciarlos de todos los otros. Ella efectúa una doble sujeción: de los sujetos hablantes al discurso, y de los discursos al grupo, por lo menos virtual, de los individuos hablantes*³⁷⁰.

A este respecto, hay que decir que el objetivo del presente estudio es reconocer los puntos en que ambas corrientes portadoras del discurso sobre la ER son divergentes o en qué puntos son coincidentes. A continuación, en qué aspectos del discurso se advierten las nuevas concepciones de la ER como elemento normal del currículo escolar y se detectan las concepciones que impiden la normalidad de la disciplina, absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento, sin pérdida de su naturaleza específica.

Conviene destacar, en primer lugar, la posición de la corriente favorable a la reglamentación de la ER como *componente curricular*, por sus características peculiares y por su vínculo con las instituciones religiosas. Como principales representantes de esta corriente están las iglesias, especialmente la católica y otras iglesias cristianas. En estas instituciones, los portavoces de la sociedad son, en su mayoría, los sectores de la jerarquía de la Iglesia Católica, de iglesias evangélicas, o laicos militantes y profesores de la disciplina en funciones de liderazgo. En menor escala, están otras entidades religiosas y los parlamentarios de diferentes partidos políticos. Éstos, normalmente, son diputados y senadores que actúan en el Congreso Nacional y en las Asambleas Estatales como defensores de la causa, porque están comprometidos con las instituciones religiosas. En el palco de las discusiones, actúan, por tanto, un gran número de defensores a favor de la inclusión de la disciplina en el currículo escolar mantenida con el dinero público.

³⁷⁰ FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*, p. 12.

No pretendo, en este presente estudio, detenerme en pormenores o analizar aspectos de cada uno de los textos, que señalen la razón de ser de la posición de su respectivo autor o los principios que cada uno de ellos presenta como apoyo de sus puntos de vista. Ésta sería una materia destinada a otro tratado, que exigiría, sin embargo, un mayor tiempo de dedicación a nuevos estudios, aunque tomando posiblemente el mismo objeto y cuestiones afines. Preferimos destacar qué función ocupa el autor de cada discurso de una manera general en relación con la organización e implantación de la ER en Brasil.

En algunos de tales discursos siempre está presente la cuestión de las *diferentes modalidades* de ER, debido al principio del derecho a la libertad religiosa, inherente a la autonomía de cada ser humano en materia de conciencia, de creencia y de expresión. Esto ocurre porque se reivindica una garantía jurídica, para que cada ciudadano actúe libremente, puesto que no se trata de averiguación o de negación de la verdad, sino del sujeto implicado en la cuestión, según su conciencia.

Para los representantes de esta corriente, en la perspectiva de la libertad religiosa, la ER es un derecho del ciudadano que frecuenta la escuela pública. Según ellos, es competencia del Estado garantizar a tales ciudadanos una educación completa y de buena calidad, pues se trata de una escuela mantenida con el dinero público. Aunque lo que destaca va dirigido a la seguridad de la ER, Dom Irineu Danelon, Obispo de Lins y coordinador de la ER en la CNBB, admite en su discurso también la enseñanza del catecismo como modalidad de la ER, pero reconoce la modalidad ecuménica como positiva para salvaguardar el principio de la libertad religiosa:

“Nadie ha disentido de que la matriz cultural brasileña recibe gran influencia del catolicismo desde hace casi 500 años. ¿Cómo desconocer esa realidad histórica? Claro que las minorías religiosas tienen derechos;

pero está constatado que la mayoría católica debe ser respetada. Los israelitas brasileños, por ejemplo, se olvidan de que la enseñanza religiosa es obligatoria en Israel. No sé por qué se oponen a que exista en Brasil. La adopción del catecismo, no obstante, no es motivo de desavenencias. Hay ejemplos prácticos de la convivencia entre religiones en las aulas, en Santa Catarina, donde las denominaciones cristianas coordinan en conjunto el contenido de las clases. La experiencia tiene mucho éxito. En 1995, conmemoramos 25 años de convivencia ecuménica en Santa Catarina. Probamos que nadie es dejado al margen”³⁷¹.

La presentación de motivos que justifican una modalidad de ER más adecuada a la diversidad de creencias presentes en Brasil es clara en el discurso del Secretario del Regional Sur 1 de la CNBB:

“Una vez garantizado, en el Plano Director de la Escuela, el éxito de la ERE será fruto de un proceso forjado en el diálogo abierto y en el debate entusiasmado; pero siempre implicando a toda la comunidad escolar, a los científicos de la religión y a todos aquellos que están comprometidos con la formación integral del ser humano.

‘Premisa y fundamento del diálogo es el reconocimiento de la libertad religiosa’. Tal libertad religiosa ‘no es una exaltación del subjetivismo sin límites, sino la condición más conveniente a tal dignidad de la persona humana en la búsqueda de la verdad, búsqueda ésta que forma parte de los derechos y obligaciones de todo ser humano’ (DGAE, 210).

Recientemente, en conversación con una autoridad de candombe, tuve la oportunidad de deshacer un gran equívoco: las clases de enseñanza religiosa no han procurado, en ninguna hipótesis, privilegiar a la Iglesia Católica. La historia ya ha dado pruebas suficientes de violaciones sangrientas, cuando no hay respeto y diálogo con el diferente. Sin embargo, ¿cómo responder a la pluralidad religiosa en la comunidad escolar? Académicamente, ¿cuáles son las líneas fundamentales de ese

³⁷¹ DANELON, Dom Irineu. *Polêmica: A Escola Pública deve ensinar religião?* Revista Isto É, nº 1362. São Paulo: 08 nov., 1995, p. 135.

mensaje?”³⁷².

El Estado es el administrador de los bienes del pueblo. Entre esos bienes están los culturales, en los que se incluyen los bienes religiosos, considerados parte de la formación integral del ser humano. La referida enseñanza favorece, además, el aguzamiento o el despertar de las predisposiciones para la conciencia de ciudadanía y para el consecuente ejercicio en una sociedad democrática. Frente a las opiniones contrarias a la garantía de la ER en las escuelas públicas, Dom Lourenço, monje benedictino y director del Colegio “São Bento”, expresa así su punto de vista:

“A pesar de la ley tendenciosa, la libertad escolar es uno de los derechos inalienables del ser humano, consagrado por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y acogido por nuestras leyes anteriores y, para quien sepa leer, hasta por nuestra Constitución. El artículo de la Constitución que cabe ser invocado a este respecto, no es éste, sino el que trata de la educación, sea el ítem II, del artículo 206 (además repetido por la LDB, en el artículo 3º), que establece como uno de sus principios ‘la libertad de aprender’.

Construir templos le está vetado al Estado; proporcionar recursos para que haya igualdad de condiciones (otro principio del artículo 206) y cada uno tenga libertad para escoger la educación que prefiere, es otra cosa. Suele justificarse la posición contraria alegando la neutralidad del Estado laico. ¿Qué neutralidad es ésa que niega? ¿Qué neutralidad es ésa que se coloca en el extremo opuesto? ¿Qué neutralidad es ésa que priva de la libertad y del derecho a aprender?”³⁷³.

El principio de la laicidad del Estado Republicano es motivo de discusión entre las dos corrientes. Para los representantes de la corriente favorable a la

³⁷² FRIZZO, Antonio Carlos. *Em que consiste a educação religiosa?* Folha de São Paulo. São Paulo: Seção Tendências/Debates, 13/02/1996, Caderno 1, p. 3.

³⁷³ PRADO, Dom Lourenço de Almeida. *Ensino Religioso e a Constituição*. Rio de Janeiro: O Globo, 1997, 02 de junho.

reglamentación de la ER, la Escuela es una continuación de la familia. Así, dará continuidad a la formación de ese grupo social y culturalmente constituido, que justifica la formación religiosa. La familia es, normalmente, considerada como la portadora de los valores que han de ser preservados y respetados por la escuela. La escuela, una vez mantenida con el dinero de los ciudadanos, está al servicio de la sociedad. Al Estado le compete garantizar el modelo de educación propugnado por la familia. El concepto de Estado laico pasa por la óptica del derecho del ciudadano. Si es derecho del ciudadano, es deber del Estado garantizarlo, dado que a él se le confía el encargo de administrador de los bienes públicos.

Es en esta lógica donde aparece, entre los discursos, la siguiente posición de Dom Eduardo Koaik, Obispo de Piracicaba:

“El Brasil no es un país ateo. La Ley Magna, promulgada ‘bajo la protección de Dios’, confirma el valor de la religión reflejando el sentimiento de la casi totalidad de la población brasileña. Por tanto, hay que tener mucho cuidado cuando se proclama la laicidad del Estado y, con menos sentido aún, la enseñanza laica.

¿En qué sentido se puede afirmar la laicidad del Estado? No se trata de una expresión acuñada en la actual Constitución.

Lo que allí está es que el Estado se subordina a ella y de ella recibe las normas de conducta. El Estado se guía por ella. El Estado es laico solamente en el sentido de no adoptar una religión oficial. Le compete respetar y proteger a todas las religiones. Si privilegia a la religión católica, lo hace por razones de tradición cultural del país³⁷⁴.

A continuación, en la misma perspectiva, completa Dom Lucas Moreira Neves, Cardenal Arzobispo de Salvador, primado del Brasil y Presidente de la

³⁷⁴ KOAIK, Dom Eduardo. *Ensino Religioso e a alteração da regra*. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno de Opinião, 15 abril, 1996, p. 1 – 3, col. 2.

CNBB:

“El precepto constitucional sobre la ER debe, pues, ser cumplido ‘sine glosa’. No vale el argumento de que un Estado laico no debe remunerar cultos religiosos. No vale, porque no se trata de privilegiar un culto con relación a otro, sino de proporcionar una educación completa. Y no vale, porque el Estado brasileño es, sin duda, pluralista, autónomo, separado de la Iglesia; pero respetuoso con ella, abierto a todas las iglesias y cultos –pero no laico. Pues, no se puede definir como laico, por más que lo quiera algún(a) secretario(a), consejero o técnico en pedagogía, a un Estado en el que su Constitución empieza con la invocación del nombre y de la protección de Dios y no sólo permite, sino que declara obligatoria la enseñanza religiosa”³⁷⁵.

La concepción de *laicidad* no es clara en las dos citas anteriores. En el capítulo primero, se analizó ya esta cuestión según el concepto de laicidad presentado por Dom Rafael Llano Cifuentes, quien admite que:

“Entre Iglesia y Estado, entre religión y política, hay una separación lícita y necesaria –la laicidad– y una separación indiferentista y no sustentable: el laicismo. Porque la laicidad es una prerrogativa consubstancial al ‘orden autonómico’ del Estado, y el laicismo supone la ruptura arbitraria y artificial del vínculo esencial que une toda actividad con el ‘orden teonómico’”³⁷⁶.

Los criterios para la formación y admisión de los profesores en la docencia de la ER se establecen dentro de las concepciones de la educación propugnadas por las instituciones religiosas y, de modo especial, por las de connotación cristiana, a la vez que la Iglesia Católica, hasta 1995, aporta la fuerza del discurso como la más antigua entidad que ha liderado los debates sobre la ER en Brasil. Entre sus líderes,

³⁷⁵ NEVES, Dom Lucas Moreira, O.P. *De que se trata?* São Paulo: “Estado de São Paulo”, 1997, caderno EA, 07 maio, p. A2, col. 4.

³⁷⁶ CIFUENTES, Rafael Llano. O.c., p. 157-158.

de gran repercusión nacional, destaca Dom Luciano Mendes de Almeida, Arzobispo de Mariana, que habla así:

“La diversidad de convicciones religiosas nace ya en los diferentes ambientes familiares y es previa a la escuela. La enseñanza religiosa, impartida por educadores competentes, no crea ni acentúa esa diversidad, sino que auxilia, para que –a partir de las propias convicciones– cada uno sepa dar, desde una temprana edad, el testimonio de su amor a la verdad y de respeto al prójimo en la lenta y difícil búsqueda de esa misma verdad”³⁷⁷.

En su condición de formadora de profesores de ER y miembro de instituciones religiosas, incluso del GRERE/CNBB, la Profesora Lurdes Caron presenta así su opinión sobre la cuestión que se discute:

“Para desarrollar un Programa de ERE de carácter ecuménico, necesariamente se exige constante y efectiva formación de profesores. Este hecho fue, y continúa siendo, un desafío para el CIER y para la SEE.

Santa Catarina, hasta la presente fecha, aún no tiene un curso, en el área específica de ERE, que habilite al profesor a nivel superior. Mientras no haya otra alternativa de solución, el CIER, en articulación con la Secretaría de la Educación e instituciones de enseñanza superior –estatal y regional– continúa desarrollando cursos de profundización para profesores de ERE, de 360 y 120 horas/clase. El currículo es elaborado de común acuerdo entre las iglesias que integran el CIER y la propia SEE, lo que garantiza que la cuestión ecuménica sea contemplada”³⁷⁸.

Adviértase que, en 1995, la ausencia de cursos de Licenciatura de Graduación plena constituía un desafío para el Estado de Santa Catarina, hecho que fue superado con la creación de dichos cursos, apoyados por el Gobierno del

³⁷⁷ ALMEIDA, Dom Luciano Mendes. *Ensino Religioso*. São Paulo: Folha de São Paulo, 16 set., 1995, p. 1–3, col.1.

³⁷⁸ CARON, Lurdes. *Educação Religiosa Escolar: ecumenismo em Santa Catarina*. Contexto Pastoral, março/abril, 1996, nº 31, p. 8, col. 3 – 4.

Estado, de forma conjunta con los cursos impartidos en otras áreas, a través del proyecto “Magister”. Según Lilian Blanck³⁷⁹, en noviembre de 1996, se efectuó el primer examen de selectividad para el curso de Ciencias de la Religión – Habilitación: Licenciatura Plena en Enseñanza Religiosa, en la FURB, en colaboración con el proyecto “Magister” de la SED³⁸⁰. Sin embargo, Santa Catarina encontró una solución interna para el ámbito del Estado, hecho que incentivó a las otras regiones del país a seguir el mismo camino en la búsqueda de una solución para la habilitación de profesores de la ER.

Frente a las tendencias que persistían en el Congreso Nacional, al presentarse la enmienda adicional, con la cláusula “*sin gastos para las arcas públicas*”, al artículo 33 de la LDB, eximiendo al Estado del encargo de la manutención de los profesores de la ER, Dom Lucas Moreira Neves toma esta posición:

“Ahora bien, el profesor de la ER es parte integrante del sistema educacional. Privarlo de la remuneración por el Estado es vaciar la Constitución y cambiar arbitrariamente las normas comunes de la administración. Es humillarlo por discriminación. Es causar daños irreparables a los alumnos”³⁸¹.

En el mismo periódico, pocos días después de la publicación del comentario que hizo sobre la LDB –sancionada el 20 de diciembre, incluyendo dicha cláusula–

³⁷⁹ OLIVEIRA, Lilian Blanck de. *Formação de Docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. 2003. Tese. (Doctorado en Teología. Área de Concentración: Educación y Religión) –Escola Superior de Teologia– Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia. São Leopoldo – RS, 2003.

³⁸⁰ Idem, *Ibidem*, p. 55. Según dicha investigación, el Proyecto “Magister” es un programa de incentivo a la formación docente en nivel superior. Se trata de la oferta de “cursos de graduación plena y formación en carácter de emergencia en las áreas del conocimiento más carentes de profesores habilitados” Cf. *Parecer SED n. 141/9 del Estado de SC*.

³⁸¹ NEVES, Dom Lucas Moreira. *À margem da LDB*. São Paulo: “Estado de São Paulo”, 08 janeiro, 1997, Caderno EA. p. A2.

Dom Lucas manifiesta su preocupación por la competencia del profesor de ER:

“Quisiera llamar la atención sobre un hecho que me parece evidente: un profesor de ER no puede dejar de poseer, además de la competencia pedagógica y de los contenidos doctrinales, un testimonio de vida sin el cual su enseñanza no tendrá la necesaria credibilidad. En tal contexto, sería altamente conveniente que el Estado pidiese y pudiese contar con la colaboración de las iglesias o comunidades religiosas, sobre las cuales pesa la responsabilidad de preparar los mejores docentes”³⁸².

No se pierde de vista la hegemonía de la práctica discursiva de la Iglesia Católica, al tratar de la formación y admisión de los profesores de ER en el cuadro del magisterio público. Se trata de profesionales para la docencia de una disciplina que, para llegar a la igualdad con las demás en el conjunto curricular, necesita profesores habilitados, como los profesionales de las demás áreas o disciplinas.

No hay duda de que la colaboración de las Instituciones de Enseñanza Superior mantenidas por la Iglesia Católica o por las Iglesias Cristianas en general, ofrecen un espacio y una infraestructura favorables a la formación, dado que están preparadas y empeñadas en asumir tal tarea según las Directrices Nacionales para la Enseñanza en los respectivos niveles: el de la formación del profesor y el del campo de su posterior actuación. No se trata de continuar solamente con el tipo de formación de emergencia, como se ha hecho durante tantos años seguidos.

Es clara la postura de la Iglesia Católica de delegar a la escuela la tarea de continuar la formación de la familia. Así lo confirma Dom Luciano Mendes:

“La escuela continúa y ayuda a completar la formación familiar. Entre ellas debe haber armonía y continuidad, para que no se produzca

³⁸² Ídem. *Ainda o Erep*. “Estado de São Paulo”, S. P., Caderno Es. Ab. 22 de janeiro, 1997, p. A2, col. 3.

ninguna ruptura o conflicto en la educación del niño y del adolescente. De ahí, la necesidad de que la ER, en la propia escuela, respete y prosiga la riqueza educativa ofrecida por los padres. [...] La ER necesita ser dada en la escuela, una vez que es en ese ambiente donde el niño y el adolescente reciben la nueva fase de su educación”³⁸³.

En la condición de educador, el Pastor presbiteriano Jaime Wright es favorable a la ER como componente curricular; pero mantiene restricciones muy propias de las funciones que ejerció como presidente del Instituto “Pro-Vida en Desarrollo” y coordinador del proyecto “Brasil: Nunca Más” de la Archidiócesis de São Paulo.

“La ER en las escuelas se justifica cuando se orienta a la preparación para la vida. Esa orientación se consigue, por un lado, a través del estudio de las Sagradas Escrituras y, por otro, a través de la confrontación con el periódico.

¿Qué es lo que el texto bíblico tiene que decir sobre lo que está ocurriendo en el mundo a su alrededor? La manera como esos hechos se articulan y son asimilados en la formación de los alumnos les permite incorporar ciertos valores que darán significado a su vida”³⁸⁴.

El Cardenal Arzobispo del Río de Janeiro, Dom Eugenio Sales, mantiene la posición de los obispos que atribuyen al Estado el deber de garantizar la ER con el dinero público. Sin embargo, deja clara la modalidad de ER a que sea financiada la enseñanza de la religión en su sentido pleno.

“Evidentemente, es misión de la Iglesia y de la familia la evangelización y la catequesis. Para esto, no se cuenta con el apoyo financiero del Estado. No obstante, a éste cabe el deber de costear la ER de

³⁸³ ALMEIDA, Dom Luciano Mendes de. O.c., p. 1–3, col. 3.

³⁸⁴ WRIGHT, Jaime. *O Ensino Religioso pode ser redentor ao vivenciar os valores mais belos da relação humana*. São Paulo: “Folha de São Paulo”, Seção “Tendências/Debates”, 02 set. 1995, p. 1–3, col.1.

las escuelas públicas por varias razones. Esa materia debe ser abordada en plena base de igualdad que las demás.

Los padres, quienes pagan impuestos, tienen el derecho de escoger el tipo de enseñanza que deseen para sus hijos. Me refiero a una religión en el sentido pleno y no a manifestaciones que sólo tengan el rótulo de creencia religiosa”³⁸⁵.

El periodista Luiz Henrique Amaral fue el enviado especial para el reportaje sobre el movimiento emprendido por los obispos durante la 34ª Asamblea General de la CNBB, en Indaiatuba, entre el 17 y 26 de abril de 1996, con la finalidad de solicitar al Gobierno la petición de la alteración del artículo 33 de la Ley nº 9394/96.

“La CNBB (Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil) envió cartas a todos los diputados y senadores del Congreso Nacional, pidiendo que los profesores de ER de las escuelas públicas continuasen siendo pagados por los Estados.

Para aumentar el poder de persuasión de las cartas, cada Obispo colocó su firma en aquéllas que serían enviadas a los diputados de su región. [...]

La decisión de enviar las cartas fue tomada en el plenario de la 34ª Asamblea General de la CNBB, que aconteció entre los días 17 a 26 de abril, en Indaiatuba (110 Km. al noroeste de San Pablo). [...] ‘Si la ER es obligatoria en las escuelas públicas, alguien deberá darla y el Estado no puede eximirse de la responsabilidad de los gastos’, afirma el documento”³⁸⁶.

El Senador Abdias Nascimento (PDT-RJ) manifiesta su apoyo a la alteración del artículo 33 de la LDB, hecho que reconoce como un derecho del ciudadano a recibir la disciplina, mantenida por las finanzas públicas:

³⁸⁵ SALES, Dom Eugênio. *A Educação moral do país*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, Opinião, 28 jun., 1997, p. 9.

³⁸⁶ AMARAL, Luís Henrique. *CNBB quer que Estado pague aulas*. São Paulo: “Folha de São Paulo”, 05 maio, 1996, Seção “Tendências/Debates”, p. 13, col. 2–3.

“El senador Abdias Nascimento (PDT-RJ) elogió ayer el reciente cambio introducido en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), que determina la remuneración para el profesor de religión.

La ER es parte integrante esencial en la formación del ser humano como persona y ciudadano, estando el Estado obligado a promoverla no sólo por la previsión de espacio y tiempo en el currículo de la enseñanza fundamental pública, sino también por su costo, cuando no se revista de carácter doctrinario o proselitista, añadió”³⁸⁷.

Dom Luciano Mendes de Almeida sigue presentando su posición sobre la ER, pues ocupa semanalmente un espacio en el periódico “Folha de São Paulo”. En el año 1996, las discusiones sobre el asunto se intensificaron por los nuevos desafíos derivados del artículo 33 de la LDB, y esto dentro de las negociaciones para el cambio de la primera redacción de dicho artículo a través de nueva Ley. Sin embargo, al establecer la forma más adecuada a la ER en la escuela, mantiene el principio de la confesionalidad centralizada en la persona de Jesucristo. Es uno de los elementos que distancia a la ER del ámbito escolar, dependiendo del lenguaje adoptado, del tratamiento dado a los alumnos de diferentes concepciones, sin el riesgo de la práctica de la exclusión.

“La enseñanza religiosa necesita ser impartida en la escuela, ya que es en ese ambiente donde el niño y el adolescente reciben la nueva fase de educación. Debe haber intercambio e integración entre padres, maestros y educadores, para que la enseñanza interdisciplinar sea coherente, armoniosa y consolide las convicciones profundas del alumno.

En la sociedad y, por tanto, en la escuela pública, el ambiente es de pluralismo religioso. El sano pluralismo, sin embargo, incluye la identidad de cada persona con sus convicciones. En la sociedad pluralista, tenemos todos que ayudar al niño, desde el inicio, a tener respeto y estima a los

³⁸⁷ BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. *Abdias aplaude ensino religioso custeado pelo Estado.* Brasília – DF: Jornal do Senado, 22 agosto, 1997.

demás y a encontrar los principios y valores religiosos, las motivaciones más profundas y adecuadas a la propia vida moral, así como al diálogo fraterno y a la convivencia pacífica.

Así, en la escuela, el adolescente cristiano aprenderá a conocer mejor a Jesucristo, su vida, su doctrina, su confianza en el Padre, su amor gratuito y universal, su perdón, la misión de la Iglesia y tantos otros valores³⁸⁸.

Dom Paulo Evaristo Arns, Cardenal Arzobispo de São Paulo, habla de la ER interdisciplinar e interconfesional, al comentar el significativo trabajo realizado en São Paulo, en el que el respeto al otro como ser humano exige una nueva metodología para la ER en escuelas abiertas a todos los ciudadanos de cualquier creencia o concepción filosófica:

“Hoy tampoco se discute la exigencia ‘holística’ de la pedagogía, que propone la formación integral de la persona humana. La persona debe ser trabajada en todas sus dimensiones vitales, desde la dimensión física hasta la espiritual. Por eso, la experiencia de los valores de la justicia, la verdad y el amor en las relaciones sociales forma parte de la formación humana.

El trabajo que realizamos en las escuelas públicas se hace a través de clases impartidas sin proselitismo religioso [...]”³⁸⁹.

En la publicación de su artículo, ya citado, el Pastor Jaime Wright destaca, además, la tarea de la ER como disciplina del currículo escolar, distinta de la enseñanza de religión (EDR). Sin embargo, no presenta los fundamentos epistemológicos de su configuración como tal, es decir, como componente curricular integrado en un conjunto de áreas de conocimiento, con su función específica,

³⁸⁸ ALMEIDA, Dom Luciano Mendes de. O. c., p. 1–3, col. 2.

³⁸⁹ ARNS, Dom Paulo Evaristo. *Ensino Religioso Interdisciplinar e Interconfessional*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências/Debates, 02 set. 1995, p. 1–3, col. 3.

abierta al diálogo con otros componentes, o más allá del currículo escolar.

“No es tarea de la ER pasar a los alumnos el significado que el profesor da a la lectura de la realidad divino-humana, pues eso sería adoctrinamiento, catequesis. Tal adoctrinamiento contribuiría a profundizar las diferencias entre una y otra confesión.

Lo que se quiere de la ER es que ella proporcione una visión más clara de la vida, del bien y de la relación humana comprometida, que se traduce en una vivencia solidaria permanente”³⁹⁰.

Al volver al mismo discurso pronunciado por Dom Irineu Danelon, conviene observar su insistencia en confundir a la ER con el “catecismo” o con la catequesis propia de la comunidad de fe. Es una dificultad muy presente dentro de gran parte del Episcopado brasileño. Mientras algunos de los obispos avanzaron en la distinción entre ER y Catequesis, a partir de los fundamentos presentados por el Papa Juan Pablo II, el 1981, y en los pronunciamientos siguientes hasta 1997, otros sectores del Episcopado prefieren conservar los aspectos de la confesionalidad como una de las prácticas de la ER.

“Aquellos que argumentan contra el catecismo se olvidan de que la ER se caracteriza como mediadora de la búsqueda del sentido más profundo de la existencia. ¿Cómo han de vivir los valores, si no hay quien los anuncie y dé testimonio de ellos a los alumnos? ¿Por qué tanto miedo a preparar los caminos de nuestros jóvenes para el encuentro con Cristo, sabiendo que Él es, por lo menos, el más perfecto de los hombres?”³⁹¹.

La profesora Therezinha Cruz se dedica a la formación de profesores de ER y a la publicación de complementos didácticos para las clases de la citada disciplina a través de la Editora FTD, institución especializada en publicaciones didácticas para

³⁹⁰ WRIGHT, Jaime. O. c., col. 3.

³⁹¹ DANELON, Dom Irineu. O. c., p. 135, col. 1.

las diversas áreas de la enseñanza, con divulgación en todo el Brasil. En su visión de educadora, la ER ha de ser integrada en la educación, que tiene a la escuela como un vehículo de su concreción:

“Los que combaten a la ER tienen un argumento fuertemente realista: las religiones pueden tener programas de amor y paz, pero históricamente se enfrentaron (y se enfrentan) entre sí, disputan el mercado, se atacan mutuamente en nombre de su verdad particular [...]. No obstante, una ER, pensada a partir de las necesidades de la educación y de la escuela, podría ayudar a disolver actitudes agresivas y preconcebidas, fanatismos peligrosos para la sociedad y para la propia fe. [...] Una vez más, el mundo nos dice que Jesús tenía razón: precisamos ser uno para que el mundo crea. Ser uno no significa pasteurizar las diferencias para producir un conjunto homogéneo y amorfo. Significa dar testimonio de que es posible cultivar y amar la propia identidad del otro. Significa amar el diálogo, donde las diferencias no son ocultadas, sino que forman parte de la contribución que cada uno tiene que dar al asunto”³⁹².

La Senadora Emília Fernández, de Rio Grande do Sul, es profesora e integra la Comisión de Educación del Senado. En ese sentido, su discurso amplía la función de la ER en el diálogo con otras áreas de conocimiento de connotación social, ética, filosófica y otras. Así lo expresa:

“El mundo convive actualmente con profundos conflictos en las más diversas áreas de la actividad humana, como resultado de las actuales relaciones sociales, políticas y, principalmente, económicas, establecidas entre los países.

Tal situación se refleja de forma aguda no solamente en el terreno material, por medio del desempleo, de la concentración de renta y de la exclusión social, que crecen cada día, sino también en los campos filosófico, moral y ético, con visible deterioro de valores fundamentales en la convivencia humana.

³⁹² CRUZ, Theresinha Motta Lima da. *Um ensino compatível com a escola*. Rio de Janeiro:Contexto Pastoral, março/abril, 1996, nº 31, p. 6, col. 3 – 4.

*Frente a esto, la ER puede ser importante en el fortalecimiento del ejercicio de la espiritualidad, así como en el debate, la preservación y el desarrollo de valores como la tolerancia, la fraternidad, la igualdad y el respeto al prójimo y a la vida*³⁹³.

Dom Lucas Moreira Neves hace la distinción entre Catequesis y ER, con la tentativa de aproximar los fundamentos que él formula y con los fundamentos presentados por Juan Pablo II en el pronunciamiento publicado en el periódico L'Osservatore Romano, del 15 de marzo de 1981 (p.135).

*“Primera aclaración: la ER no se identifica con catequesis. Ésta significa profundización sistemática y articulada del Kerigma (primero, fundamental, incisivo y contundente anuncio de la persona y del misterio de Cristo) y de la fe, profundización a la luz de la revelación y del magisterio vivo de la Iglesia. Aquella es educación del sentido religioso del niño y del adolescente: sentido de lo absoluto de Dios y de las relaciones de cada persona humana con Él; sentido de la vida y de la existencia; del bien y del mal; del sufrimiento y de la muerte, así como de la alegría y de la esperanza; sentido del presente y del futuro; de lo inmanente y de lo trascendente...”*³⁹⁴.

El Pastor Jaime Wright añade algunas concepciones de la ER, muy propias de los sectores cristianos, que se aproximan a las orientaciones del Concilio Vaticano II. Su discurso no aporta una preocupación primera respecto del ámbito de la educación propiamente dicha, como en el caso de las profesoras o educadoras que hablan sobre la ER, como se percibe en las citas anteriores y en las citas que aparecen también en el presente estudio.

³⁹³ FERNANDES, Emília, Senadora RS. *Espiritualidade e Cidadania*. São Paulo: “Folha de São Paulo”, Seção “Tendências/Debates”, 16 ago, 1997, p. 1–3, col. 1.

³⁹⁴ NEVES, Dom Lucas Moreira. *O ensino religioso é parte integrante e insubstituível da educação*. São Paulo: “Estado de São Paulo”, 07 maio, 1997, caderno EA, p. A2.

“El Consejo Mundial de las Iglesias y el Concilio Ecuménico Vaticano II trabajaron por la interconfesionalidad, o sea, la unidad, las creencias y las esperanzas comunes de los cristianos. La interconfesionalidad en la ER significa un cambio de rumbo, lo que en lenguaje teológico significa arrepentimiento.

Asumir la interconfesionalidad es una forma de autoconfesión de las iglesias cristianas, lo que supone la evangelización de sí mismas. Esto requiere, casi siempre, el re-aprendizaje de lo que fue olvidado con el tiempo y oscurecido por las disputas religiosas. El uso bastante difundido del nombre OPV (Orientación para la Vida), en el contenido correspondiente, en lugar de la ER implica una forma de rechazo”³⁹⁵.

Como se ha comentado anteriormente, la profesora Risoleta Boscardin participó del Equipo de Coordinación de la ER en el Estado del Paraná, donde la preocupación fue la de integrar a la ER en el ámbito escolar del sistema público. Sin embargo, su discurso, de un lado, amplía la función de la ER; pero, de otro lado, queda restringido a la cuestión de la interconfesionalidad y del ecumenismo. En la escuela están presentes, también, ciudadanos que no tienen vínculos con las confesiones religiosas.

“Siendo la escuela pública brasileña un espacio abierto a todos y el ámbito donde se da el proceso de la ER de modo formal e integrado al sistema oficial de enseñanza, no es posible pensar esa ER de otro modo que no sea el interconfesional ecuménico. [...] De esta forma, la ER propuesta por la ASSINTEC integra el currículo escolar y se caracteriza como: ‘Proceso de reflexión y/o meditación que favorece la relación con lo Sagrado, lo Trascendente, dentro de una formación personal y social, que busca la dimensión más profunda del currículo escolar y de las relaciones que se crean en la escuela, procurando descubrir el sentido de la vida,

³⁹⁵ WRIGHT, Jaime. O.c., p.1–3, col.2.

abriendo a una dimensión de plenitud' (Currículo Básico para Escuela Pública del Estado del Paraná, p. 233)³⁹⁶.

Dom Eduardo Koaik, como otros sectores de la Iglesia, vincula a la ER, propia del ámbito escolar, a la educación de la fe que ha de hacerse en la comunidad eclesial. Esta orientación está presente también en el pronunciamiento hecho en 1981 por Juan Pablo II. La idea es la de la complementariedad entre ambas categorías. El diálogo de la ER con las demás áreas del currículo es muy raro, e incluso está ausente del discurso de los intelectuales vinculados a la Iglesia.

“Se percibe que esa enseñanza, traída por los educandos a la escuela, tan rica y compleja, es al mismo tiempo vulnerable a las manipulaciones religiosas, culturales, ideológicas, económicas y políticas.

Es importante que la educación del sentido religioso sea hecha de forma crítica, organizada y articulada con la vida y con la cultura del educando, procurando su crecimiento.

Ese trabajo inicial en la escuela podrá ser contemplado y esclarecido en la propia comunidad de fe. En este sentido, la ER escolar es entendida como pre-confesional y, para los cristianos, como pre-evangelización³⁹⁷.

La insistencia de algunos sectores del Episcopado brasileño en mantener la modalidad de una ER confesional es un dato presente en todos los períodos de la discusión nacional sobre el asunto. La comprobación de esto, seguidamente, se da con la posición mantenida por Dom Eugenio Sales. Hoy en día, Rio de Janeiro conserva en la legislación estatal a la ER, de acuerdo con la confesión religiosa de

³⁹⁶ BOSCARDIN, Risoleta Moreira. *Defendendo um ensino religioso interconfessional e ecumênico*. Rio de Janeiro: Contexto Pastoral, mar/abril, 1996, nº 31, p. 9, col. 2-3.

³⁹⁷ KOAIK, Dom Eduardo. *Ensino Religioso nas escolas, a “revanche” do sagrado*. São Paulo: Folha de São Paulo, Texto integral, 10 ago., 1995, pp. 1-3.

los alumnos o de sus responsables³⁹⁸.

“Es imperiosa la urgencia de colocar la Educación –evidentemente en sentido auténtico– entre las prioridades del país. Y tiene una importancia particular la enseñanza confesional.

Afrentar este problema es un derecho de cada uno, particularmente en la formación de su personalidad. La religión ilumina nuestro caminar en el mundo, exalta la dignidad del individuo y ofrece un fundamento sólido en lo que se refiere a la dimensión ética de nuestras acciones. Así, el aspecto confesional en las escuelas se presenta como un componente fundamental. Debe, por tanto, formar parte del programa normal del horario. Cabe a los alumnos y a las familias escoger cuál prefiere, según la creencia a la que pertenecen. Integrando el currículo normal, merece ser tratado como todas las materias esenciales a la preparación del niño y del joven y, no obstante, ser pagado por el Estado”³⁹⁹.

Con ocasión de la visita del Presidente de la República al Papa Juan Pablo II, en Roma (el 14 de febrero de 1997), el Sumo Pontífice pronunció un discurso en el que destacaba la importancia de la ER en las escuelas. En esta fecha, el artículo 33 de la LDB, que recogía la expresión *“sin gastos para las arcas públicas”*, aún no había sido sustituido, hecho que se dio solamente el 22 de julio del mismo año, es decir, cinco meses después de esta visita. Forma parte del discurso de Juan Pablo II:

“Las relaciones de Brasil con sus países vecinos se encuentran hoy en fase de acelerada cooperación, para promover, a través del MERCOSUR, una integración que contribuya a la prosperidad económica y social de los países participantes, con posibilidades también de irradiación en otras áreas geográficas del continente. Pero, para alcanzar un progreso que sea verdaderamente integral, es necesario dedicar atención a la cultura

³⁹⁸ El Decreto nº 31.086 del 27 de marzo de 2002 comprueba la modalidad de la ER en el Rio de Janeiro. El texto completo de dicho Decreto integra al Anexo G.1, alinea “b”, in vol. 2.

³⁹⁹ SALES, Dom Eugênio. O. c., col. 2.

y a la educación en los auténticos valores morales y del espíritu. Es en esa dirección en la que la Iglesia, valiéndose de su gran patrimonio de tradición plurisecular, quiere contribuir a la elevación de aquellos valores fundamentales enraizados en la fe y en los principios cristianos. De hecho, la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y privadas sigue en esta dirección, pues está prevista en las diversas constituciones, que nuestro país ya tuvo desde la década de los 30 (treinta). La extraordinaria importancia de fundamentar toda la estructura individual y social sobre principios perennes no consiste en dar solamente informaciones, permaneciendo distante de la realidad vital de la sociedad. Al contrario, la Iglesia está firmemente decidida a defender en concreto los valores del hogar y la recta visión de la familia cristiana”⁴⁰⁰.

Aquí conviene rescatar aspectos de la visión de Foucault en relación con el poder del discurso vinculado a la persona que habla. No hay duda de que el discurso del Papa Juan Pablo II tuvo un gran peso en la decisión de los parlamentarios y del Presidente de la República respecto de la necesidad de modificar el artículo 33 de la LDB, ya en vigor en Brasil desde diciembre de 1996. Argumenta dicho filósofo:

“Sin embargo, en los dominios en que la atribución a un autor es usual –literatura, filosofía, ciencia– vemos que esa atribución no desempeña siempre el mismo papel. En el orden del discurso científico, la atribución a un autor era, en la Edad Media, indispensable, pues era un indicador de verdad. Se consideraba que el valor científico de una proposición estaba en poder de su propio autor. [...] Se pretende que el autor responda de la unidad del texto que se coloca bajo su nombre; se le pide que revele, o que por lo menos lleve en su intimidad, el sentido escondido que los atraviesa; se le pide que los articule, con su vida personal y con sus experiencias vividas, con la historia real que los vio nacer. El autor es el que da al

⁴⁰⁰ IGREJA CATÓLICA. Juan Pablo II, Papa. “Discorso del Santo Padre al Presidente del Brasile. Sig. Fernando Henrique Cardoso, in visita ufficiale”. Roma, Vaticano. SeDoc Radio Vaticana, 14 fev. 1997, Texto integral, p. 2.

*inquietante lenguaje de la ficción sus unidades, sus nudos de coherencia, su inserción en lo real*⁴⁰¹.

Los argumentos de este grupo parten de la propia concepción de la ER como elemento proveniente de una religión, de la religión o de las religiones. De igual valor es la cuestión de la competencia. Si ésta es un elemento proveniente de la religión o destinado a ella, ¿a quién compete definir su objeto y configurar la disciplina a partir de ella? Son datos que dejan margen a la interpretación de que la ER pertenece a otra instancia distinta que se apropia de ella, pero no al sistema de enseñanza como tal. Una vez que se ha hecho su propietaria, se cree en el derecho y en el deber de indicar las formas de su configuración dentro de la escuela, según sus intereses y sus concepciones del ser humano y de la educación.

Finalmente, varían las argumentaciones o los puntos de vista. Éstos son más individuales que sociales, aunque sus proponentes provienen de una misma raíz cultural. Hay, sin embargo, un punto de vista en el que el grupo representante de la corriente favorable se mantiene unido, y es que la ER es un derecho del ciudadano y cabe al Estado garantizarla a través del dinero público.

3.3. El significado del discurso del GREERE durante 20 años

La participación del GREERE, como sector de reflexión sobre la ER y de asesoría de la CNBB sobre asuntos relacionados con la organización e implantación de la referida disciplina en las escuelas brasileñas, con atención especial a la red pública de enseñanza, coincidió con el período en que se dio mayor atención al asunto durante la vigencia de la segunda LDB, o Ley nº 5.692/71. La ER fue incluida,

⁴⁰¹ FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*, p. 7.

obligatoriamente, en el artículo 7º, párrafo único de dicha Ley⁴⁰².

Esta participación aconteció más específicamente en el período de las Asambleas Constituyentes Nacionales y Estatales, de 1986 a 1989, y prosiguió con el acompañamiento de la elaboración y votación de la tercera Ley de Directrices y Bases de la Educación y sus enmiendas populares, y, enseguida, con la elaboración de documentos con vistas a la modificación del artículo 33 de la Ley nº 9.394/97, culminando con la sanción de la Ley 9475/97, que cambió dicho artículo. El referido Grupo fue mantenido por la CNBB, desde 1985 hasta 2005, con la función de asesorar y de prestar ayudas de orientación a los obispos, a los Formadores de Profesores de ER, a los Parlamentarios, a las Instituciones de Enseñanza Superior y a otros sectores de Educación, interesados en la comprensión de la materia legislativa sobre la ER y su función pedagógica en el ámbito escolar.

3.3.1. La creación y organización del “Grupo de Reflexión” sobre la ER

El Grupo de Reflexión sobre la Enseñanza Religiosa Escolar (GREERE), como instancia de asesoría de la Línea 3 de la CNBB⁴⁰³, se creó en 1985 para tratar, específicamente, de las cuestiones relacionadas con la ER, concebida como disciplina del currículo escolar según la legislación en vigor.

La creación de este Grupo tuvo dos importantes motivos. El primer motivo está relacionado con los intereses de la propia Iglesia Católica al publicarse, en 1983, el Código de Derecho Canónico, que incluye sobre todo los cánones 804 y

⁴⁰² El Anexo nº C.3, in vol.2, trae el dispositivo sobre la ER en la Ley nº 5.692/71.

⁴⁰³ Las actividades pastorales de la CNBB estaban organizadas en los años 80 en sectores clasificados como “líneas”. La línea 3 correspondía al sector de la Catequesis junto al cual fue añadida la ER, por ser considerada una categoría vinculada al referido sector.

805⁴⁰⁴. Ambos tratan de la responsabilidad de la Iglesia hacia la ER impartida en cualquier escuela, incluso de la red pública. En un período en el que la disciplina, en Brasil, estaba siendo también objeto de preocupación, el Sector de Catequesis de la CNBB, saliendo al paso –en esa época– de la ER impartida en las escuelas públicas, resolvió reglamentar los referidos cánones 804 y 805, con la intención de prestar un servicio a la sociedad. Los asesores para la Catequesis en la CNBB, de común acuerdo con el obispo responsable del Sector de Educación y también de la Catequesis⁴⁰⁵, resolvieron crear un Grupo formado por Educadores(as) con experiencia en ER. La actividad inicial del GREERE tuvo como objetivo la reglamentación de los referidos cánones en orden a su aplicación en Brasil. A partir de aquí, se elaboraron argumentos que elucidasen las concepciones derivadas de tales cánones, puesto que servirían de orientación a innumerables sectores interesados en la reorganización de la ER, de forma más actualizada, o sea, a partir de fundamentos más consistentes, según la visión de la época. Tres redacciones para los fines propuestos se elaboraron como documentos de estudio; pero quedaron interrumpidas por las urgencias derivadas del proceso de apertura política, entre las cuales estaban las primeras iniciativas tomadas en función de la Asamblea Nacional Constituyente.

El segundo motivo de la creación de tal Grupo está relacionado con la nueva fase política vivida por el país. El Brasil deja atrás el régimen autoritario, que estuvo en vigor de 1964 a 1984, e intensifica los debates en torno a la apertura política. La ideología de la seguridad nacional, que conducía la vida política del Brasil en tal

⁴⁰⁴ El nuevo Código fue promulgado por el Papa Juan Pablo II, el 25 de enero de 1993.

⁴⁰⁵ La Catequesis, en la CNBB, estuvo en el primero período de los años 80, bajo la responsabilidad de Dom Albano Cavallin, Obispo de Guarapuava – PR, asesorado por el Ir. Israel José Nery, fsc y Frei Bernardo Cansi, OFMCp.

época, abrió un espacio para nuevas reflexiones, buscando instaurar en el país otro tipo de orden democrático.

Uno de los pasos decisivos para la consolidación del orden pretendido fue la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente. En este contexto, la educación vuelve a ser objeto de acaloradas discusiones. Es el blanco de una gran movilización nacional por la atención que se prestaba a aspectos que concurrían en la formación de la conciencia de la ciudadanía, a partir de la educación escolar, empeñada en la formación de ciudadanos políticos, críticos, participativos, protagonistas de las iniciativas que auxiliaban a construir una nación nueva.

Es en ese contexto en el que se tomaría a la ER como disciplina útil para la realización de una educación integral, como se pretendía. El cambio de concepción de esa enseñanza, se procesaría dentro los *impasses* creados entre dos corrientes: una a favor y otra contraria a la inclusión de una disposición constitucional que asegurase la disciplina en el currículo escolar de las escuelas públicas. El debate debía hacerse de forma ampliamente participativa, incluyendo, en primer lugar, a los propios educadores, que venían conviviendo, desde hacía años, con la problemática de naturaleza socio-económico-político-cultural que rodeaba a la referida disciplina y, en consecuencia, los remetía a una situación constrictiva como profesionales de la educación. De hecho, fueron los educadores los que aplicaron mayores esfuerzos en busca de la solución de tal problemática, contando como el apoyo, que ellos mismos buscaron, de las entidades de mayor interés en las cuestiones sociales del momento, como fue el caso de la CNBB⁴⁰⁶.

⁴⁰⁶ La Línea 3, en los años 80, correspondía al Sector de Catequesis de la CNBB, como consta de la cita anterior. La ER era considerada, hasta aquel momento, algo semejante o complementario de la Catequesis. Tras los debates emprendidos en función de una mayor comprensión cuanto a su

En el primer momento de la composición del GREERE (Grupo de Reflexión sobre la Enseñanza Religiosa) son invitadas personas con mayor tiempo de experiencia en la disciplina, procedentes de diferentes regiones del país y que habían pasado por los sucesivos niveles de escolarización, o sea, de la enseñanza fundamental a la enseñanza superior. Esta última estaba orientada a la formación de profesionales en actividades docentes de la ER, preferentemente integrantes de secretarías estatales de educación y otros órganos regionales de la red oficial de enseñanza.

“En 1995, debido a la aglomeración de los trabajos, la CNBB, en razón de la distribución de responsabilidades entre los Obispos de la CEP, Dom João Oneres Marchiori, de la Dimensión Ecuménica y de Diálogo Religioso, asumió también la Enseñanza Religiosa, aunque un Sector específico, en la práctica y estructuralmente, tiene más vínculo con el Sector de Educación”⁴⁰⁷.

El mismo Grupo asumió la tarea de acompañar el debate, mientras se llevaba a cabo el proceso legislativo. En primer lugar, durante toda la Asamblea Nacional Constituyente. Y después de la promulgación de la nueva Constitución Federal, con el asesoramiento o participación directa en el proceso de elaboración e implementación de la nueva LDB, con sus sucesivos proyectos. Como

identidad, como elemento del universo escolar, es que se llegó a la conclusión de que el sector adecuado para las reflexiones sobre tal disciplina sería el de la educación. Don Vital Wilderink, Obispo responsable por la ER en la CNBB, en reunión del GREERE del día 15 de diciembre de 1990, sugirió la transferencia de este sector para la Línea 6, donde se encontraba la Educación junto a la cual la ER debería actuar, alegando que se trataba de una enseñanza propia de la escuela y el GREERE era formado por personas comprometidas con la Educación, actuando específicamente en la ER de la escuela pública. En la Asamblea General de los Obispos, en Itaici, en el año siguiente, se procesó esa transferencia del GREERE de la Dimensión Bíblico-Catequística para el Sector de Educación. (Notas para el Informe de la 22ª Reunión del GREERE, São Paulo, 1990.

⁴⁰⁷ CNBB. Setor de Ensino Religioso. *A caminhada do Ensino Religioso na CNBB*. Brasília –DF: Cadernos do GREERE, s/nº, 2000, p. 12.

consecuencia, pasó a participar en las discusiones que buscaban la reglamentación del artículo 210, párrafo 1º, de la Carta Magna, en los Estados y Municipios interesados.

3.3.2. La formación discursiva del GREERE en los primeros años

Sin duda, el mayor acervo de las ayudas elaboradas por el GREERE proviene de los dos primeros años de sus investigaciones, y se plasmaron en un documento que hoy forma parte del archivo nacional sobre la ER en Brasil. Tal documento consta de cuadernos con asuntos de interés de cada uno de los momentos vividos por la ER, de fotocopias de todas las ayudas elaboradas y divulgadas en las reuniones del GREERE y en los Encuentros Nacionales de ER, además de las Actas de las 57 reuniones de dicho Grupo, realizadas de 1995 a 2005.

Desde la divulgación del ante-proyecto de la Comisión “Afonso Arinos”⁴⁰⁸ hasta la promulgación de la nueva Carta Magna en 1988, el GREERE invirtió innumerables esfuerzos en la elaboración de sus aportaciones, entre las cuales hay que mencionar la publicación nº 49 de la Colección de Estudios de la CNBB, que expresa el deseo de favorecer la comprensión de la situación de la ER en el Brasil durante más de cuatro siglos y medio.

Tal publicación colaboró al debate emprendido a lo largo del proceso constituyente, principalmente durante la realización de los 5º y 6º Encuentros Nacionales de Coordinadores Estaduales de Enseñanza Religiosa (ENER), en

⁴⁰⁸ La Comisión “Afonso Arinos”, al discutir la cuestión de la enseñanza religiosa, durante la redacción del anteproyecto de la Constitución, como en todas las fases de las Asambleas Constituyentes Republicanas, volvió a cuestionar, a respecto de la naturaleza de la materia, de la inclusión o no de la disciplina, y sobre la mejor forma, para salvaguardar los principios de la libertad religiosa en un país republicano. En ese momento, solicitó la colaboración del GREERE, en el sentido de presentar elementos para la comprensión deseada de la materia en cuestión. (Notas para el Informe de la 5ª Reunión del GREERE, Rio de Janeiro, 1986.)

Brasilia-DF, en 1986 y 1987, organizados y realizados con la asesoría del propio GREERE. Además de ayudar a las reflexiones de los coordinadores estatales de ER, de los parlamentarios interesados en la cuestión y de otros sectores de la educación, orientó la reflexión nacional sobre el asunto, en los respectivos Estados, con vistas a enviar las enmiendas sobre la materia al Congreso Nacional.

3.3.3. El contenido del discurso del GREERE desde la creación hasta 2004

De las 57 reuniones realizadas, desde la preliminar de 1984 y desde las oficiales de agosto de 1985 hasta noviembre de 2004, se puede constatar la incidencia de los asuntos tratados y las principales modalidades de actuación del GREERE en dos categorías. La primera reunió los asuntos pertinentes a la ER como disciplina del currículo escolar. En la segunda, el enfoque es el del propio GREERE en su constitución, en cuanto “Grupo de Reflexión, Investigación y Asesoría” de la CNBB.

En la figura 8 y la tablilla 10 del volumen 2 de la presente investigación se recoge el resumen de los asuntos tratados en las respectivas reuniones. Están clasificados por categorías para facilitar la comprensión y visión general del tipo de discurso mantenido por dicho Grupo, que tuvo como finalidad asesorar a una institución eclesial de la importancia de la CNBB, sin pérdida del vínculo con los profesores y otros sectores involucrados en la base del sistema educacional brasileño⁴⁰⁹.

⁴⁰⁹ Cf. Figura 8 y Tablilla 10, in vol.2.

3.3.4. La ER, tema destacado en las reuniones del GREER

Incidencias de los estudios sobre el tema “ER” como Categoría ⁴¹⁰:

ER en las Escuelas: Identidad, Concepciones, Especificidad: 72%; ER en las Escuelas: Contenido, Metodología, Finalidad: 48%; ER en la Legislación: Proyectos, Carta Magna, Ley Complementaria, Leyes Reglamentares: 60%; ER y Docencia: Formación, Contenidos, Acreditación de Profesionales, Encuentros Nacionales de ER (ENERs): 78%.

3.3.5. El propio GREER, un asunto de gran evidencia en las reuniones

Incidencias de los estudios sobre el propio GREER ⁴¹¹:

GREER: Identidad, Función, Composición, Desempeño: 79%; GREER: Estudios, Producciones, Publicaciones: 79%; GREER: Asesoría en reuniones y en subsidios para el Episcopado: 50%; GREER: Colaboraciones con otros sectores de la CNBB y relacionados: 62%; 9. GREER: Proyectos, Programas, Investigaciones, Organización: 72%; 10. GREER en la Política Educativa: Estados, Municipios y Órganos afines: 72%.

Los asuntos variaron de acuerdo con la naturaleza de los intereses de cada momento vivido en el país, del tipo de implicación con las instituciones, de las urgencias de los servicios solicitados y de las necesidades provocadas por las continuas transformaciones de la educación del norte al sur del Brasil.

⁴¹⁰ Cf. Figura 8, in vol. 2: Incidencia de los asuntos tratados en las Reuniones del GREER.

⁴¹¹ Cf. Tablilla 10, in vol.2: Asuntos tratados en las Reuniones del GREER: 1984 a 2004.

3.3.6. La contextualización del discurso del GRERE

En los años 80, los intereses se dirigen a estos aspectos: el proceso de apertura política, la elaboración y promulgación de la Ley Mayor, la elaboración y sanción de Leyes Ordinarias y Menores consiguientes, la nueva comprensión de la ER como diferente de Catequesis, la formación de profesores con nuevo perfil, la elaboración de subsidios y las asesorías a los Coordinadores Estatales de la ER y a la CNBB en las fases de acompañamiento del proceso legislativo.

En los años 90, además de las actividades de asesoría a la CNBB, el GRERE se dedicó a la preparación de elementos que impulsaran las reflexiones sobre la comprensión de la naturaleza y el papel de la ER como disciplina del currículo escolar.

La segunda fase de los años 90 corresponde al período en el que la ER está orientada por la Ley nº 9475/97 y movida hacia la búsqueda de un nuevo paradigma para su implementación e implantación en la escuela pública, teniendo como eje la diversidad cultural y religiosa del Brasil.

La continuación de los Encuentros Nacionales de Enseñanza Religiosa (ENERS) figuró como asunto de interés de la CNBB. Se iniciaron en 1974, siguiendo la Línea 3 de la referida Institución, en la fase de implantación de la Ley 5692/71. Pasaron a celebrarse cada dos años, asumidos por el GRERE a partir de 1996, y desde entonces han tenido como objetivo una mayor profundización en los temas pertinentes a la nueva legislación y por ser el referido ENER una instancia que desde su inicio venía congregando a los coordinadores estatales de la ER de todo el Brasil para estudios, intercambio de experiencias y búsqueda de integración nacional. De los doce ENERS celebrados, de 1974 a 1998, ocho de ellos contaron con el liderazgo del GRERE, tanto en la organización como en la coordinación,

auxiliado por los propios coordinadores estatales de la ER de todo el Brasil⁴¹².

En la segunda mitad de los años 90, específicamente en 1995, se debaten otros asuntos en función de la formación de los profesionales de la ER. Como consecuencia surge la revista "Diálogo"⁴¹³, para atender a las necesidades de los educadores de todo el Brasil, que actúan en la docencia u orientación de la ER.

En el mismo período surgió el Forum Nacional Permanente de ER, también instalado en 1995, teniendo presentes en su primera Directoria a algunos miembros del GREERE.

Tanto el Forum Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa (FONAPER) como la Revista Diálogo y el GREERE, a partir de entonces, pasan a actuar en colaboración, renovando sus acciones con actividades relacionadas con la fase siguiente, que va desde la sanción de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (o sea, Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996) hasta la modificación de su artículo 33 por la Ley 9.475 de 22 de julio de 1997.

Al final de los años 90, el GREERE pasó a incentivar las actividades que buscaban la animación de la ER en las Escuelas Confesionales Católicas, que hasta entonces contaban con el mayor apoyo de la Asociación de Educación Católica, con sus casi sesenta años de existencia, prestando una gran atención no sólo a las escuelas administradas por entidades católicas, sino también a las escuelas de la red oficial de enseñanza, a través de la promoción de seminarios, congresos y publicaciones de alto nivel en educación, incluyendo en ésta la enseñanza religiosa.

⁴¹² Los doce Encuentros Nacionales de ER, con sus respectivos temas, son presentados en el Anexo K.1, a través de la Tablilla 4, in vol.2.

⁴¹³ DIÁLOGO. Revista de Enseñanza Religiosa. Revista temática, asumida por las Ediciones Paulinas, que, en 2005, se encuentra en su 38º número, circulando en todo el Brasil, con aproximadamente 8.000 suscripciones. Home-page: <http://www.dialogo.org.br>

3.3.7. El significado del GREERE en la formación discursiva sobre la ER

La Conferencia Nacional de los Obispos, al organizar un Grupo de Reflexión y Asesoría sobre la ER en Brasil, creó varias oportunidades para la formación y crecimiento de los miembros del propio Grupo y de los miembros de las Entidades afines. Mantuvo una infraestructura en la sede de la Institución, para facilitar las actividades de comunicación, elaboración de ayudas y archivo de documentos inéditos. Le ofreció la oportunidad de un significativo aprendizaje, profundización y actualización, no sólo en las cuestiones de la educación como un todo, sino también en el ámbito de las problemáticas socio-político-culturales más amplias, que rodean la vida del pueblo brasileño. El GREERE es reconocido, por su actuación de veinte años, como Grupo que oye al Episcopado Brasileño y que es oído por él.

Los educadores, del norte al sur del Brasil, principalmente los Coordinadores de las Secretarías de Educación de Estados y Municipios, han procurado mantener siempre una sintonía con el Grupo en casi todas las gestiones de sucesivos gobiernos. De la misma forma, un gran número de profesores de ER de todo el Brasil, Instituciones de Enseñanza Superior con sus experiencias de implantación de los primeros Cursos de Formación de Profesores de ER, miembros de los Consejos de Educación, a nivel nacional y estatal, representantes de Directorías Municipales de Educación y sectores afines, Coordinaciones de Organismos, interesados en la mejora de la calidad de la ER en Brasil, han actuado junto al GREERE en los momentos más significativos de la búsqueda de consolidación de la ER.

4. El discurso de otros intelectuales sobre la ER en Brasil

En la realidad, el discurso no pasa de ser un juego de palabras portadoras de significado, sean escritas u orales. Juego que ocurre en la lectura de una realidad y

que es un intercambio entre los diversos ángulos desde los que se ve tal realidad –construida por los acontecimientos y su representación–, ángulos que ponen en acción los signos comprendidos en un todo de mutuas relaciones, es decir, que tienen sentido en una totalidad. Así, dicha lectura cambia de situación en situación, de cultura en cultura.

En su tratado sobre el orden del discurso, Foucault interroga sobre el respeto de la nuestra civilización al discurso. Por otro lado, se dirige hacia donde le parece que más radicalmente se liberó el discurso de sus constreñimientos, para universalizarlo. Sin embargo, percibe que *“bajo una aparente veneración del discurso se esconde una especie de temor”*⁴¹⁴. Se trata de una especie de temor sordo a esos acontecimientos, al conjunto de las cosas dichas, al surgimiento de todos los enunciados, a todo lo que en ellos puede haber de violento, de discontinuo, de insistente, y otros aspectos más.

Los discursos sobre la ER ni siquiera revelan siempre la posición de cada autor, que, frente a las actitudes de los sectores que promueven la homogeneidad de pensamiento sobre dicha disciplina, se inhiben o se mantienen en una postura de resistencia ante la falsedad o la verdad sobre las cosas dichas. La ER no escapa de la hegemonía que mantiene la continuidad de muchos aspectos que la configuran para el desempeño de su función pedagógica dentro de ésta o de aquella modalidad.

“Lo que constituye las doctrinas (religiosas, políticas o filosóficas) es, a primera vista, lo inverso de una "sociedad de discurso". En ésta, el número de los individuos hablantes, aun cuando no estaba fijado, tendía a ser limitado; y era entre ellos donde el discurso podía circular y ser

⁴¹⁴ FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*, p. 14.

transmitido. La doctrina, por el contrario, tiende a difundirse; y es a través del poner en común un único conjunto de discursos como los individuos, tan numerosos como lo queramos imaginar, definen su pertenencia recíproca. Aparentemente, la única condición requerida es el reconocimiento de las mismas verdades y la aceptación de una cierta regla –más o menos flexible– de conformidad con los discursos validados. Si las doctrinas fuesen solamente esto, no serían diferentes de las disciplinas científicas, y el control discursivo tendría relación únicamente con la forma o el contenido del enunciado, no con el sujeto hablante. Ahora bien, la pertenencia doctrinal cuestiona al mismo tiempo el enunciado y el sujeto hablante, y a uno por intermedio del otro⁴¹⁵.

A lo largo de todo el siglo XX y en el comienzo del siglo XXI, los discursos sobre la ER son bien característicos de sus autores, normalmente conducidos por el principio de continuidad. Se agrupan en dos corrientes distintas: una, formada por los adversarios a la manera de conducir la ER en el sistema escolar brasileño; y la otra, favorable a su reglamentación y permanencia en los establecimientos de la red pública, en su condición de componente curricular, como se constató en los tópicos anteriores.

4.1. Aspectos del discurso de intelectuales contrarios a la forma de conducir la ER, pero vinculados a instituciones religiosas

El discurso de algunos intelectuales vinculados a instituciones religiosas, casi siempre, denota un cierto temor al monopolio o liderazgo de la mayoría de los ciudadanos que integran a las religiones cristianas y, con prioridad, el catolicismo. Otras dificultades son los desafíos por los que pasa la disciplina, desde la reglamentación como componente curricular hasta la comprensión de su naturaleza y su consecuente aplicación en las escuelas frecuentadas por alumnos de las más

⁴¹⁵ *Ibidem*, p. 11-12.

diversas procedencias. Por otro lado, presentan ideas encaminadas a la solución de los posibles conflictos generados por las diferentes concepciones que rodean a la disciplina, sean de orden jurídico, político o pedagógico.

Israel Isser Levin es un empresario que ocupa la función de presidente del Consejo Deliberativo de la Federación Israelita del Estado de São Paulo. Véase lo que dijo al demostrar su preocupación por la cuestión de la libertad religiosa:

“Es importante que se diga que la idea de la imposición de un tipo de enseñanza entra en contradicción con la libertad de opción religiosa, que debe ser una opción, primero, de la familia y, más tarde, del propio individuo. En un estado de composición extremadamente compleja (afortunadamente), en el que conviven adeptos de las más diferentes corrientes religiosas, es fundamental que la escuela, notablemente pública, se presente como un espacio de consenso y no de disenso”⁴¹⁶.

Henry I. Sobel es presidente del Rabinato de la Congregación Israelita Paulista, coordinador de la Comisión Nacional de Diálogo Religioso Católico-Judaico, órgano de la CNBB, y director de Asuntos Inter-religiosos de la Confederación Israelita del Brasil y del Congreso Judaico Latino-americano. El ilustre religioso trata la cuestión de la ER en Brasil con actitud de prudencia y muchas cautelas, derivadas de los desafíos constatados en la legislación y práctica de la disciplina en las escuelas de la red pública. Entre otras muchas observaciones suyas, destaca una: la que se refiere al profesor de ER:

“Para que la enseñanza religiosa pueda cumplir sus objetivos, sería necesario que los profesores estuviesen dotados de altísimo grado de sensibilidad, discernimiento y equilibrio, a fin de no imponer, incluso

⁴¹⁶ LEVIN, Israel Isser. *Educação Religiosa. A imposição de um tipo de ensino entra em contradição com a liberdade de opção*. São Paulo: Folha de São Paulo, 31 de julho, 1995, Seção Tendências/Debates, p. 1-3.

subliminalmente, su propia línea religiosa a los alumnos. Si nosotros, que participamos activamente en el diálogo interreligioso, llevamos años y años para aprender cuáles son los conceptos que son realmente comunes a todas las religiones y cuáles los que son incompatibles con los preceptos de un determinado credo, ¿cómo se puede esperar que un profesor de la red pública, mal remunerado y mal preparado para impartir las materias normales de un currículo escolar, consiga entender, por ejemplo, que enseñar a un niño judío a seguir los ejemplos de Jesús es contrariar las enseñanzas de la fe judaica?”⁴¹⁷.

Sobre las competencias de los sectores responsables de la organización e implantación de la ER, añade el Rabino Henry I. Sobel:

“No obstante, la escuela pública es un ámbito inapropiado para la instrucción religiosa. [...] El artículo 210 de la Constitución estipula que la ‘ER, de matrícula optativa, constituirá disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental’. La exigencia ‘de matrícula optativa’ no es de naturaleza tan democrática como pueda parecer a primera vista. Al convertirse la ER en obligatoria en las escuelas públicas y permitir a algunos no asistir a las clases de religión, se crea una situación en la que esos pocos niños se sentirán estigmatizados, ‘diferentes’ de los demás, justamente en una fase de la vida en que es tan importante para ellos sentirse plenamente integrados en el grupo”⁴¹⁸.

4.2. Aspectos del discurso de intelectuales contrarios a la forma de conducir la ER, no vinculados a instituciones religiosas

Para los representantes de esta misma corriente, los discursos sobre la ER han de construirse a partir de los principios que mantienen el Estado como una conquista de la democracia. Entre ellos, la laicidad es el principio que configura a un Estado Republicano en relación con la libertad religiosa. La ER, tal cual la prescribe

⁴¹⁷ SOBEL, Henry I. *Religião e Escola Pública*. São Paulo: Folha de São Paulo, Texto Integral. Seção Tendências e Debates, 2 de set., 1995, p. 1 – 3.

⁴¹⁸ Ídem, o. c. p., 1 – 3.

la Constitución de un país republicano, como es el caso del Brasil, puede agravar eventuales conflictos, si se exige la obligación de garantizar dicha libertad religiosa, considerada un principio consecuente del primero. Frente a los discursos de los intelectuales representantes de las instituciones religiosas, favorables a la legalización de dicha disciplina como componente curricular, los intelectuales contrarios a esto emiten sus discursos expresando elementos semejantes y, al mismo tiempo, elementos distintos de sus adversarios. Tal hecho mantiene el principio de continuidad, en diversos aspectos. Sin embargo, otras veces introducen otros elementos que, reunidos o no, establecen el principio de discontinuidad en el orden del discurso, como se puede comprobar con los textos elegidos de cada autor, que presentamos enseguida.

En relación con el principio de libertad religiosa como una de las formas de aplicar el principio de la laicidad del Estado, escribe la periodista Antonina Lemos:

“Es imposible que un profesor consiga hablar con neutralidad de todas las religiones. La opinión es del pastor Caio Fábio, presidente de la Asociación Evangélica Brasileña. Representantes de otras religiones piensan como él y consideran difícil que la enseñanza hable con imparcialidad sobre todas las creencias. Los religiosos temen que el catolicismo sea privilegiado. En Brasil hay una gran pluralidad religiosa. Es muy difícil hablar sobre todas. Y hablar sobre una única religión sería una falta de respeto a la Constitución, que garantiza la libertad de fe, ha dicho Ivan Galvão, del Centro de Divulgación Islam para Latinoamérica”⁴¹⁹.

Marcelo Coelho, en la “Hoja de São Paulo”, periódico de mayor divulgación de los debates sobre la ER en la segunda mitad de los años 90, época del término y sanción de la nueva LDB y de la Ley nº 9475/97, que modificó el artículo 33,

⁴¹⁹ LEMOS, Antonina. “Aula ecumênica não existe”. São Paulo: Folha de São Paulo, Folhateem, 9 de outubro, 1995, p. 6, col. 1.

completa esta idea sobre la ER:

“En mi opinión, el problema de la enseñanza religiosa no es de principio, sino de prioridad y de recursos. No está necesariamente relacionado con la cuestión de la separación entre Iglesia y Estado, entre el poder temporal y el poder espiritual, ni tendría que herir obligatoriamente las convicciones individuales. El peligro, en una sociedad como la brasileña, es que el Estado reclute profesores de la Iglesia Católica o, como mucho, de algunos grupos evangélicos. [...] Nada peor que asistir a los escasos auxilios para la educación alimentando el proselitismo religioso. Si incluso las reglas de ortografía y de la aritmética son mal enseñadas, imagínese lo que se haría de un asunto más complejo y cargado de connotaciones emocionales”⁴²⁰.

Roseli Fichmann, renombrada profesora, libre-docente asociada y presidenta de la Comisión Coordinadora de Pedagogía de la Facultad de Educación de la USP, en su condición de educadora y de judía, mantiene muchas restricciones en relación con la ER como componente curricular. Entre ellas, la práctica del ecumenismo en las escuelas públicas. Según su punto de vista, como persona integrante del grupo de religiones que abarcan las minorías en Brasil, la libre opción del ciudadano debe ser garantizada por el Estado. Se trata de una cuestión de conciencia que ha de ser respetada. Y añade:

“Desde el punto de vista del Estado, la libre opción del ciudadano debe ser garantizada –y esto incluye la no imposición de cierta opción, sea cual sea. No es tampoco verdadera la suposición, frecuentemente invocada, de que el ecumenismo significaría actitud de respeto y aproximación entre religiones, formando niños y jóvenes más solidarios. El respeto al otro no depende de que existan puntos en común entre opciones libres en el campo de la conciencia y de la creencia. A la educación le corresponde promover la idea de que no es necesario encontrar ‘denominadores comunes’ para

⁴²⁰ COELHO, Marcelo. *Crenças e mitologias têm pontos comuns*. São Paulo: Folha de São Paulo, 29 de setembro, 1995, p. 7.

que se practique el respeto mutuo, lo mismo que la idea de que cada ciudadano tiene que elegir libremente su creencia y cambiar esta elección a lo largo de la vida, si así lo decide, y no tener creencia ninguna, si así se lo dicta su conciencia”⁴²¹.

Dos años después de las primeras publicaciones de la referida profesora en algunos de los principales periódicos del país, es sancionada la Ley nº 9475/97, que modificó el artículo 33 de la LDB, con algunos enunciados que llamaron su atención. Entre otros, ella misma destaca:

“La ley recientemente aprobada establece que la enseñanza religiosa es parte de la formación básica de todo ciudadano. Confundiendo religión y ciudadanía, viola derechos, por ejemplo, de los ateos y de todos los padres que entienden como derecho suyo educar a sus hijos dentro de los valores éticos universales, dejando que su hijo proceda a la eventual opción religiosa en el futuro, decidiendo por sí mismo. Al cortarle el proselitismo a las religiones, esa ley se muestra inconsistente, una vez que el derecho al proselitismo, dentro de ciertos límites, que se refieren a los derechos de los demás, es parte del derecho a la libertad de religión”⁴²².

En relación con la preservación de la laicidad del Estado, son constantes los pronunciamientos, en el curso de la segunda mitad de los años 90, en torno al más caluroso debate sobre la ER como componente curricular con gastos para las finanzas públicas. Registremos solamente las ideas más significativas de algunos de ellos.

Nelson Ascher es periodista de la “Hoja de São Paulo”. Concibe la ER como un componente vinculado a la religión o a las instituciones religiosas, como la

⁴²¹ FISCHMANN, Roseli. *Equívocos ecumênicos*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção de Opinião, 10 de maio, 1997, p. 32.

⁴²² Ídem. *Direitos fundamentais ameaçados*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências e Debates, 10 de agosto, 1997, p. 3.

mayoría de los intelectuales integrantes de las dos corrientes que hablan sobre la materia. La diferencia de los contrarios a esto radica en la no aceptación de la disciplina como las demás áreas o disciplinas. En este sentido, no es imparcial su reglamentación como componente curricular.

“No se trata, así, de una discusión pragmática, sino de una cuestión de principios. Es decir, las escuelas son públicas, pero en una república, en una democracia, la fe pertenece a la esfera privada.

[...] ¿Será que los defensores de la enseñanza religiosa se han olvidado de que la separación entre la Iglesia y el Estado no existe solamente para proteger a este último de alguna fe que ambicione una situación de monopolio?

[Esa separación] existe también para proteger a cada fe de sus rivales y para evitar que el Estado y la sociedad civil interfieran en los asuntos internos de cualquiera de ellas⁴²³.

Yá Sandra Medeiros es, en aquella época, representante de la Comisión Afro-Brasileña para asuntos de ER en la Comisión Especial de la Secretaria de Educación. En su comentario presenta los motivos por los que disiente de los que propugnan el ecumenismo como solución para la ER. Para ella, *“una unión por interés de católicos y sectas cristianas no representa ecumenismo”*. A continuación, da su argumento para la posibilidad de cambiar el texto de la Ley que garantiza la ER en las escuelas:

“Con el advenimiento de la República, la separación entre Estado e Iglesia quedó patente. El Estado brasileño es laico. No hay por qué subvencionar, enseñar o abrir un espacio a la enseñanza religiosa en

⁴²³ ASCHER, Nelson. *Igreja Católica precisa de "diretas-já!"*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Ponto Crítico, 17 set. 1995, p. 5, col 2.

*cualquier escuela pública. Si existe ley, la ley es falible; por tanto, elimínese la ley*⁴²⁴.

El periódico “Hoja de São Paulo” repite, casi siempre, el mismo argumento frente a la concepción, muy arraigada en el imaginario del pueblo brasileño, de que la ER es enseñanza de religión, religiones o de una determinada religión:

*“La enseñanza tiene que ser laica. [...] La separación entre Estado e Iglesia, sea ésta cual fuere, es una de las premisas básicas de las democracias modernas*⁴²⁵.

El año siguiente, el editorial de la “Hoja de São Paulo” retoma la cuestión, hecho que demuestra la dificultad de la comprensión del vocablo “laico”, que caracteriza la naturaleza del Estado Republicano, es decir, de modo que no se confunda con el sentido del vocablo “laicista”:

*“El saludable principio de la separación entre Estado e Iglesia es una de las garantías de la democracia; beneficia tanto al Estado como a las Iglesias y principalmente a los ciudadanos*⁴²⁶.

El mismo grupo mantiene posiciones homogéneas sobre la docencia en la ER, que es una problemática aún no solucionada eficazmente en Brasil. El principio de continuidad es bien visible en esta realidad. El hecho de que algunos Estados mantengan el esfuerzo por encontrarle una salida interna a la formación de los profesores plantea el debate sobre el principio de discontinuidad, aunque provisionalmente. En el comienzo de estas discusiones, muy características de la

⁴²⁴ MEDEIROS, Yyá Sandra. *Ensino Religioso: na escola não*. Rio de Janeiro: Contexto Pastoral, nº 31, março/abril, 1996, p. 7, col 1.

⁴²⁵ EDITORIAL. *Ensino tem de laico*. São Paulo: Folha de São Paulo, 20 set. 1995, p. 1 – 2.

⁴²⁶ EDITORIAL. *Ensino Laico*. São Paulo: Folha de São Paulo, 5 fev., 1996, p. 1 – 2.

segunda mitad de los años 90, la Profesora Roseli Fischmann manifiesta lo siguiente:

“Creo que es poco probable que un profesor de ER, aun con la mejor de las intenciones, tenga conocimiento suficiente para no transferir esos prejuicios a los alumnos. Si es tan difícil formar buenos profesores de portugués y matemáticas, por ejemplo, ¿cómo pondremos en sus manos la responsabilidad de una ER impartida de forma democrática e igualitaria?”⁴²⁷.

Algunos parlamentarios integran un grupo de posiciones afines, al definir su posición contraria a la ER frente a la reglamentación del momento. El periodista de la “Hoja de São Paulo” hace este comentario sobre lo que piensa el diputado Paulo Velasco PPB/SP:

“[...] Para él, una persona con formación católica, por ejemplo, tendría poco que enseñar a alguien de la religión judaica. Un profesor mal preparado puede causar muchos problemas”⁴²⁸.

Véase lo que dijo incluso la profesora Yyá Sandra, que, además, pertenece a un Movimiento Religioso Afro, en fase de expansión en Brasil, junto a muchos otros de esta naturaleza:

“Sugerimos que se elijan profesores activos en la enseñanza pública que retornen, en el plazo de un año, a la Academia para una actualización. Y que, una vez actualizados, enseñen “Filosofía de la Religión”, materia que contemplaría todas las religiones existentes en el mundo, sin profundizar en dogmas religiosos y con visión múltiple y plurirreligiosa”⁴²⁹.

La visión de los intelectuales que integran el grupo que mantiene la postura

⁴²⁷ FISCHMANN, Roseli. “Nas escolas, não.” S. Paulo: Veja, 8 nov., 1995, p. 10, col 2.

⁴²⁸ VELASCO, Paulo de. Deputado PPB/SP. Citado pela reportagem local, in “Isenção é impossível, diz deputado”. S. Paulo: Folha de São Paulo, 20 set., 1995, p. 3, col. 1.

⁴²⁹ MEDEIROS, Yyá Sandra. O. c., col 3.

de resistencia, frente a la forma como es reglamentada la ER en Brasil, se orienta también a la competencia de los responsables. Continúa la Profesora Roseli Fischmann:

“La educación religiosa compete a las familias y a las iglesias, no al Estado. [...] La Historia ha mostrado que solamente la separación entre el Estado y la Iglesia asegura la libre manifestación de cualquier fe religiosa. Es una garantía para las propias religiones poder existir y actuar libremente en la sociedad”⁴³⁰.

Dentro del mismo discurso referido anteriormente, prosigue Paulo Velasco:

“Son las religiones las que deben organizarse para divulgar lo que predicán y costearse esto. [...] ‘Creo que la ER debe hacerse en casa o en las iglesias; si no, va a crear líos’ concluye”⁴³¹.

Tanto el Diputado Federal Luiz Gushiken, PT-SP y vice-líder del partido en la Cámara de los Diputados, como su aliado, Luiz Henrique Beust, Director de un Centro Educacional en São Paulo, mantienen concepciones claras sobre la competencia del Estado, distinta de la competencia de la Iglesia, en materia de ER impartida en escuelas públicas:

“Ante todo es necesario que se esclarezca que la escuela pública no se confunde con la institución iglesia. Después, no se puede admitir que tal espacio, para fines de la pretendida enseñanza religiosa, sea confiado a ésta o aquella religión en particular, ni se puede admitir la injerencia de una en detrimento de otras, y mucho menos compete a una determinada iglesia la definición del currículo, la dinámica de las clases y la indicación de los responsables de esta singular disciplina. Estas atribuciones son

⁴³⁰ FISCHMANN, Roseli. O. c., p. 8, col 1.

⁴³¹ VELASCO, Paulo de. Deputado PPB-SP. O. c., p. 3, col. 2.

*responsabilidad del Estado, ya separado de la Iglesia desde nuestra primera Constitución Republicana*⁴³².

Continúa el periodista Nelson Ascher en el discurso de su autoría:

*“No se trata, por tanto, de una discusión pragmática, sino de una cuestión de principios. Es decir, las escuelas son públicas; en una república, en una democracia, la fe pertenece a la esfera privada”*⁴³³.

La “Hoja de São Paulo”, a través del periodista Fernando Rosseti, divulga el movimiento llevado a cabo por entidades que reúnen a diversos sectores de la comunidad educacional de São Paulo para el debate sobre la reglamentación de la ER. Las ideas más evidentes se refieren a las competencias en la definición de principios y criterios para la ER. Entre ellas destacan:

*“Las entidades que reúnen a padres, directores y profesores de la red estatal van contra la reglamentación de la enseñanza religiosa por el gobierno [...] ‘Los principios religiosos tienen que ser dados por la iglesia y por los propios padres’, afirma Elisa Toneto. Para Toneto, son los consejos de escuela –que reúnen a padres, profesores y alumnos– los que deben decidir si habrá enseñanza religiosa en el local y cómo será ella. ‘Los Obispos tienen que respetar a los padres’*⁴³⁴.

Junto a los periodistas, parlamentarios, religiosos y otros autores de discursos sobre la ER hay que mencionar también a los educadores y educadoras. Ahora, quien habla sobre las competencias relacionadas con la organización y práctica de la ER es la profesora Maristela Guimarães André, del Departamento de Teología y

⁴³² GUSHIKEN, Luiz et alli. *Ensino Religioso: entre a intolerância e a amorosidade*. São Paulo: Folha de São Paulo. Texto integral, Tendências/Debates, 10 nov. 1995, p. 1.

⁴³³ ASCHER, Nelson. O. c., col. 1.

⁴³⁴ ROSSETTI, Fernando. *Pais criticam regulamentação*. São Paulo: Folha de São Paulo, 9 de setembro de 1995, p. 1 – 2.

Ciencias de la Religión y coordinadora general de Especialización, Perfeccionamiento y Extensión de la PUC de São Paulo:

“Aún tenemos que hablar, y mucho, sobre la presencia de la ER en el currículo de las escuelas. Discusión que no debe quedar segregada a profesores, periodistas, escritores, religiosos y demás especialistas. Ésa es una discusión de toda la sociedad. Por medio de ella, tal vez tengamos la posibilidad de vislumbrar un modo de educar a nuestros niños para la vida y no para la muerte”⁴³⁵.

La periodista Sandra Brasil, al divulgarse la noticia de la sanción de la Ley nº 9475/97, que modificó el artículo 33 de la LDB, presenta su punto de vista relacionado con la competencia de tal modificación, porque ella misma no es favorable al hecho consumado de que, según su discurso, es un beneficio que se le presta a la Iglesia Católica.

“La semana pasada, el presidente sancionó una ley que reglamenta la ER en las escuelas públicas de 1º grado. A esta solemnidad asistieron tres representantes de la Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil, la CNBB, entre ellos el presidente de la entidad, Dom Lucas Moreira Neves. El trío no cabía en sí de satisfacción, al testimoniar el Presidente firmando una ley tan generosa, que hace a la ER una disciplina que formará parte del currículo, como portugués y matemáticas. Mejor aún para ellos; las clases de religión podrán ser pagadas por el poder público. [...] Es un absurdo en un Estado laico como el Brasil”⁴³⁶.

Con decenas de libros publicadas y otras obras literarias de géneros diversos, el renombrado escritor Rubem Alves, es también educador y psicoanalista, doctor en filosofía por la Universidad de Princeton (EUA), profesor emérito de la Unicamp

⁴³⁵ ANDRÉ, Maristela Guimarães. *Há lugar para o sagrado na educação*. São Paulo: Folha de São Paulo. Seção Tendências/Debates, 16 de agosto, 1997, p. 3.

⁴³⁶ BRASIL, Sandra. *Presidente fiel*. Veja. São Paulo, 30 julho, 1997, p. 7.

(Universidade Estadual de Campinas). Para él, la ER no es de competencia de la escuela. Tal componente curricular, para muchos intelectuales brasileños, es sinónimo de enseñanza de religión (EDR). La reflexión sobre la posibilidad de su configuración como componente curricular no es ni siquiera vislumbrada por estos intelectuales, aunque sea posible recurrir a muchos fundamentos epistemológicos que le den una fisonomía propia.

“¿Conoces a alguna persona que se haya vuelto religiosa por haber recibido clases de religión en la escuela? Sería bueno que los religiosos aprendiesen de Noel Rosa, que dijo que la zamba no se aprende en el colegio. La religión tampoco se aprende en el colegio.”⁴³⁷

La metodología pasa por la cuestión del lenguaje. Y ésta tiene sus fundamentos en la noción de epistemología, según la concepción de *episteme* de Michel Foucault, cuestión a ser retomada en el capítulo cuarto. Bajo las más variadas tendencias, diferentes caminos abren un espacio para la concreción de la ER, según la modalidad adoptada por sus proponentes. No obstante, las opiniones aquí están también diversificadas.

El Diputado Federal Luiz Gushiken, PT-SP y vice-líder del partido en la Cámara de los Diputados, y su aliado, Luiz Henrique Beust, dan sus opiniones también sobre la cuestión metodológica en el ya referido discurso:

“Tal enseñanza religiosa sólo podrá ser fructífera cuando se concentre fundamentalmente en lo que hay de común en la palabra de aquellos exponentes, y no en sus diferencias, cuando los componentes universales, unánimes e intemporales de aquellos delegados asuman una centralidad curricular para fines de conocimiento, investigación y estudio.

⁴³⁷ ALVES, Rubem. *A aposentadoria do diabo*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências/ Debates, 20 de agosto, 1997, p. 3.

*Sólo así se podrá difundir entre los alumnos el sentimiento amoroso y de respeto por las diferentes religiones, desarrollar la capacidad de aplicación de los nuevos conocimientos en confrontación con las realidades actuales y contribuir al conocimiento de que la adquisición de virtudes y el perfeccionamiento del carácter son los principales componentes que preparan al hombre para una vida superior*⁴³⁸.

A continuación, la profesora Yyá Sandra añade:

“No es de hoy que entidades como el Consejo Nacional de Iglesias Cristianas (CONIC) y el Movimiento Fraternal de las Iglesias Cristianas (MOFIC) en la esfera estatal, en el esfuerzo de búsqueda de la unidad, estén dispuestas a ejecutar programas comunes de ER. De ninguna manera aceptan realizar programas de orientación sincretista con posiciones doctrinarias fundamentales inconciliables”⁴³⁹.

Para la profesora Roseli Fischmann, no es una tarea fácil para la escuela concretar la ER según el enunciado de la actual legislación.

“En cuanto a la cuestión psicológica y pedagógica, se puede imaginar cómo el alumno de enseñanza fundamental –en la franja de los 7 a los 14 años– convivirá con ese, llamémoslo así, abordaje universal de las religiones, financiado por el poder público, por su inusitada responsabilidad de definir los contenidos y la admisión de profesores de religión”⁴⁴⁰.

En la misma perspectiva epistemológica, según la concepción de *episteme* de Foucault, la función de la ER procede de la metodología que se elija para su concreción en el ambiente escolar. Esta función se bifurca en los planos de papel y finalidad u objetivo de la misma enseñanza. En consecuencia, hay puntos comunes y puntos divergentes en las opiniones, en relación con los contrarios, entre ellos

⁴³⁸ GUSIHKEN, Luiz et alli. O. c., col. 2 – 3.

⁴³⁹ MEDEIROS, Yyá Sandra. O. c., col. 2.

⁴⁴⁰ FISCHAMANN, Roseli. *Direitos fundamentais ameaçados*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências/ Debates, 16 de agosto, 1997, p. 2 - 3.

mismos y también entre ellos con los favorables a la ER como componente curricular.

Marcelo Coelho es un periodista del Equipo de Articulistas de la “Hoja de São Paulo”. Al criticar a los sectores que propugnan la reglamentación de la ER en las escuelas públicas, contribuye a la comprensión de la función de dicha disciplina como componente curricular. Transcribimos parte de su discurso, que comprueba tal hecho, aunque dentro de los habituales equívocos sobre la EDR con la función de ER:

“La religión es asunto de cada uno, estoy de acuerdo. O mejor, la religión debería ser asunto de cada uno. Acontece que, actualmente, no lo es. Cada niño, sin que le hagan muchas preguntas, es en general adoctrinado por la familia en una serie de creencias; [...] sólo más tarde, si tiene suerte, tomará contacto con otras formas de espiritualidad, con otros rituales, con otros prejuicios. Podrá entonces escoger otra fe, persistir en la que siempre tuvo o negar todas las que existen.

En este sentido, me quedo pensando si una ER amplia, ecléctica, no tendría la ventaja de infundir en el alumno las creencias que le fueron transmitidas como verdad absoluta. Clases bien dadas de historia de la religión podrían contar, por ejemplo, de qué modo surgieron ciertos dogmas de la Iglesia Católica. [...] Son, por ejemplo, ideas que tienen una historia: fueron decididas en concilios. Hubo pros y contras, injerencias políticas, disputas económicas regionales y personales detrás de cada frase del catecismo.

También sería especialmente instructivo impartir algunas clases sobre las previsiones del Fin del Mundo: cuántas ya se han hecho por las sectas más diversas, cuántas veces se creyó en eso y de qué modo algunas religiones corrigieron sus cálculos, dada la evidencia de que el pronóstico era falso. Conocer mejor la historia del cristianismo frente a los cultos órficos y dionisiacos, sería interesante. Saber que hay religiones sin Dios personificado, que hay religiones donde la libertad sexual no es pecaminosa, que admiten el aborto, la poligamia, el homosexualismo, no es un conocimiento inútil.

Podríamos tener, en vez de una catequesis estrecha, pagada por el contribuyente, una verdadera iniciación a la tolerancia religiosa. Esto sería posible tanto al enseñar la diversidad de las religiones, como al demostrar los innumerables puntos comunes que las más variadas creencias y

mitologías tienen entre sí, tales como: la idea del Diluvio, la del Paraíso Terrestre, la del Dios devorado ritualmente (la eucaristía), la del Dios chivo expiatorio, que aparecen en muchas culturas. En la hipótesis –algo distante, lo reconozco– de crearse una enseñanza religiosa de ese tipo se estaría prestando un servicio público. El alumno, prisionero de las tradiciones de su medio familiar y cultural, percibiría que las supuestas verdades de su religión, o de la religión predominante, no son así tan absolutas”⁴⁴¹.

El periodista Roberto Pompeu de Toledo, de la Revista “Veja”, alienta la reflexión sobre la función de la ER presentando cuestiones pertinentes:

“Es aquí donde la cuestión deja de ser sólo americana. Movimientos a favor de la restauración de la enseñanza de religión existen en varios países –incluso, en el Brasil. La Constitución de 1988 rehabilitó la enseñanza religiosa, al instituir, en el artículo 210, párrafo 1º, que el formará parte del currículo en las escuelas públicas como materia optativa. La norma es tan polémica que en algunos Estados, como São Paulo, sigue siendo letra muerta. La enseñanza de que habla la Constitución, ¿es doctrinal o información? Si es doctrinal, ¿de que religión? Si hay alumnos de varias religiones en un aula, ¿debe haber un profesor para cada una? Separar a los alumnos en la hora de la clase de religión, ¿no es dividirlos? ¿Agruparlos en mayorías y minorías? ¿No se abre con eso el flanco para prejuicios y hostilidades? Si, por el contrario, la enseñanza debe limitarse a la información, ¿no sería más apropiado titularla Historia de las Religiones? ¿O Filosofía de las Religiones?”⁴⁴².

Los diversos conceptos o concepciones de la ER son, a un mismo tiempo, causa y efecto en relación con las diferentes tendencias o modalidades de ER presentes en el Brasil, sobre todo en los últimos diez años. Hubo una predisposición remota hacia dichas tendencias al final de los años 70, época en la que empezó la

⁴⁴¹ COELHO, Marcelo. *Crenças e mitologias têm pontos comuns*. São Paulo: Folha de São Paulo, Texto integral da Equipe de Articulistas, 29 set. 1995, p. 6.

⁴⁴² TOLEDO, Roberto Pompeu. *Ensino Religioso: precisa-se disso?* São Paulo: Revista “Veja”, Seção Ensaio, 15 de dezembro de 1999, p. 218.

distinción entre ER y Catequesis. Las opiniones hoy son muy variadas. Aquí, podemos destacar sólo el mínimo indispensable, entre otras tantas decenas de ellas, verificadas en los ciento veintiséis discursos analizados durante las investigaciones hechas para su consiguiente análisis en este estudio. Pero no fue posible registrar y comentar otros discursos con sus variados aspectos, aunque sean portadores de contenidos e informaciones muy importantes para la comprensión de la ER.

“La religión tiene identidad propia, cuerpo doctrinario propio, verdades y valores, que, al final, son las bases para la libre elección de creencia. No tiene, por tanto, ninguna relación con el orden jurídico democrático confundir el respeto al otro –deber ético– con la fusión de principios y valores que deben guardar su singularidad en el campo de la fe –o de la ausencia de fe”⁴⁴³.

El periodista presenta la reacción de algunos sectores de la sociedad a la posición del Ministro de la Educación, Paulo Renato de Souza, sobre la primera enmienda a la LDB, que se refiere a la ER.

“Según él, los Estados, como São Paulo, que actualmente no pagan la enseñanza religiosa han de tener libertad para decidir al respecto.

[...] La legislación aprobada propone la enseñanza ecuménica (que engloba a las diversas religiones) y no confesional (que no predica una confesión).

La principal pregunta hecha por los líderes judaicos y de la tradición musulmana, entre otras, es que, si ya es difícil encontrar un profesor bien formado en la historia de una única religión, será casi imposible encontrar un bueno ecuménico”⁴⁴⁴.

⁴⁴³ FISCHAMANN, Roseli. *Equívoco*. São Paulo: Folha de São Paulo, Painel do Leitor, 6 de agosto, 1997, p. 1-3.

⁴⁴⁴ ROSSETTI, Fernando. *Ministro diz que não recusou*. São Paulo: Folha de São Paulo, 19 de set. 1995, p. 3.

En el presente tópico hemos tenido la intención de poner en evidencia los puntos de vista de los integrantes de la corriente contraria a la reglamentación de la ER como componente curricular. Aunque es claro que esta corriente presenta elementos que ayudan a aproximar dicha disciplina de la institución escolar, sin embargo, la intención de los intelectuales que aquí destacamos sería la de no admitirla como parte del currículo en los horarios normales, como prescribe la Ley Mayor y la consiguiente reglamentación.

A continuación, vamos a retomar los aspectos de la formación y práctica discursiva del FONAPER como institución que reunió, en los últimos diez años, a representantes de la corriente favorable. Lo haremos con la preocupación de introducir otros elementos del discurso, para concretar la intención de encontrarle una salida a la superación de los conflictos establecidos en torno de la reglamentación e implantación de la ER, tomando como punto de partida la reflexión sobre el *cambio de paradigma* para dicha disciplina.

5. El FONAPER en la transición del discurso sobre la ER en Brasil

Como institución abierta al diálogo sobre la ER con los diferentes sectores de interés, este Forum⁴⁴⁵ ha promovido eventos para incentivar y acompañar al debate

⁴⁴⁵ El Forum Nacional Permanente de la Enseñanza Religiosa (FONAPER) fue creado el 26 de septiembre de 1995, en Florianópolis, durante la vigésima nona Asamblea Ordinaria del CIER (Consejo de Iglesias para la Educación Religiosa de Santa Catarina), que celebraba sus veinticinco años de creación. La apertura del evento fue realizada por Don Gregório Warmeling, Presidente de dicha Institución. En la oportunidad, fueron presentadas las quince unidades de la federación representadas por las cuarenta y dos entidades educacionales y religiosas con sus respectivos profesores. Se constituyó la Comisión de Trabajo para elaborar la carta de principios: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (DF), Maria Augusta Sousa (RN), 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), Risoleta Moreira Boscardim (PR), Vicente Egon Bohne (RJ), Werena Wittmam (AM), Carmem Isabel Carlos Silva (PB), Arabela Eunice Martins Maia Machado (PI), Pe. Rui Cavalcante Barbosa (TO), Leonardo A. Semeria Maurense (RS) Raul Wagner (SC), Carmencita Seffrin (RJ), Valdemar Hostin (RJ) y Lizete Carmem Viesser (PR).

nacional. En esta misma línea, ha tomado otras iniciativas, que buscaban la producción de subsidios, la promoción de cursos, seminarios y congresos para la actualización de profesionales que se dedican a la ER en las respectivas regiones del país.

Según Caron, el FONAPER, en el año 2000, contaba aproximadamente con 700 profesores y más de sesenta entidades asociadas. Añade:

“A lo largo de su trayectoria seleccionó prioridades y organizó comisiones de trabajo. Su mayor actuación se dio en la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales de Enseñanza Religiosa (PCNER). [...] Otra tarea prioritaria fue la elaboración de Proyectos Curriculares para Cursos de Perfeccionamiento en Enseñanza Religiosa (120 horas), posgrado (360 horas) y de graduación para la formación de los profesionales de la ER”⁴⁴⁶.

En su disertación sobre la ER, presentada en la PUC-SP el año 2003, la profesora Giseli do Prado Siqueira hace un comentario completo sobre las iniciativas tomadas por el FONAPER. Su objetivo es suprimir la laguna provocada por el Ministerio de Educación, al instituir un Grupo de Trabajo para elaborar los Parámetros Curriculares Nacionales para todas las disciplinas del currículo de la Enseñanza Fundamental, con excepción de la ER. Éste es su comentario:

“Durante la primera sesión del FONAPER en Brasilia, se percibió la exclusión de la Enseñanza Religiosa en los Parámetros Curriculares Nacionales de la Educación, divulgados por el Ministerio de Educación y Deporte. Los miembros del Forum entraron en la lucha, proponiendo la elaboración de un texto preliminar como referencia para esa área del

Informaciones, según la página Web del FONAPER. Disponible en: <www.fonaper.com.br> . Acceso el 25 ago. 2003.

⁴⁴⁶ CARON, Lurdes (Organizadora). *Ensino Religioso nos documentos da Igreja Católica Apostólica Romana*. Brasília: CNBB, Setor de Ensino Religioso, 2000, p. 45.

conocimiento y garantizar así los Parámetros Curriculares de la Enseñanza Religiosa, registrados en la Carta Abierta de la Primera Sesión, conforme a la citación ya realizada.

Pocos meses después, se definieron los ejes necesarios para la elaboración de los Parámetros y se contactó con las personas para asesorar sobre los textos que sustentaran los parámetros [...].

Este momento fue considerado por muchos como ‘delicado’, generando nuevas tensiones. Algunas personas llegaron a afirmar que no hubo publicación oficial de los PCNER, porque el MEC incluyó temas denominados de Convivencia Social y Ética, con la propuesta de que fueran trabajados en las escuelas transversalmente a los contenidos tradicionales, pasando a ser reconocidos como “temas transversales” y buscando ‘el rescate de la persona humana, la igualdad de derechos, la participación activa en la sociedad y la co-responsabilidad en la vida social’.

Éstos proponen la discusión de la ética, de la salud, del medio ambiente, del trabajo y del consumo, de la pluralidad cultural y de la orientación sexual, que sustituirían a los temas trabajados por la Enseñanza Religiosa.

Un desafío se presenta entonces: insistir en que la Enseñanza Religiosa es un eje esencial, y no un elemento de tema transversal. Era necesario fortalecer la identidad de la Enseñanza Religiosa, distinguiéndola de la ética y, al mismo tiempo, establecer su objeto de conocimiento.

Muchos pasos se dieron en función de alcanzar este objetivo. La redacción final de los PCNER se concluyó en octubre de 1996 y la coordinación del Forum realizó la entrega del texto al MEC [...].⁴⁴⁷

Con diez años de existencia, el FONAPER estableció un nuevo marco divisor de las reflexiones sobre la ER en Brasil. En efecto, hasta 1995 los órganos de liderazgo de las reflexiones sobre la ER en Brasil se agrupaban alrededor de la CNBB, ya que era la institución mejor organizada, respetada y admitida como orientadora de todos los discursos elaborados y divulgados por la corriente de los

⁴⁴⁷ SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do Fenômeno Religioso e/ou Educação da Religiosidade*. São Paulo: 2003, p. 59-60. Originalmente apresentada como dissertação para aquisição do título de Mestre à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

favorables a la reglamentación de la citada disciplina como componente curricular, con atención especial, en aquel momento, a las escuelas de la red oficial de enseñanza.

5.1. Iniciativas del FONAPER ante el nuevo paradigma para la ER

El cambio de paradigma para la ER en Brasil, en los últimos años, se dio con la sanción de la Ley nº 9475/97, que modificó el artículo nº 33 de la LDB, y con la consiguiente organización de la ER en las respectivas Unidades de la Federación, de acuerdo con el nuevo enunciado de dicha Ley. Continúa Caron:

“Otra actividad intensa del FONAPER fue el trabajo durante la tramitación de la nueva Ley, junto con la Cámara y Senado Federal y el MEC, para la implantación e implementación de la Ley sobre la ER y la organización de la Entidad Civil”⁴⁴⁸.

“La Entidad Civil, constituida por diferentes denominaciones religiosas, será oída por los sistemas de enseñanza para la definición de los contenidos de ER”. Esta cláusula constituye el párrafo 2º de la Ley 9475/97. No obstante, la referida Ley no esclarece qué se ha de entender por “denominación religiosa”. Por otro lado, no excluye ninguna de ellas, sean cultos, movimientos, grupos, filosofías de vida, instituciones religiosas en general, tradiciones religiosas mayoritarias y otras que integran a una sociedad pluralista, como es el caso del Brasil. Consecuentemente, los órganos legislativos no emitieron ninguno Parecer sobre la materia. Ante esta situación, el FONAPER abrió un espacio para discusiones que se dirigieran, inicialmente, a la comprensión del papel y de la organización de la Entidad Civil, con

⁴⁴⁸ CARON, Lurdes (Organizadora). O. c., p. 45.

naturaleza jurídica según las exigencias de la referida Ley.

5.2. La formación discursiva del FONAPER

La formación discursiva del referido Forum empezó con la Carta de Principios, elaborada y divulgada en el momento de la instalación de dicho órgano⁴⁴⁹. A continuación, en la misma fecha, la “Carta Abierta” fue elaborada por el grupo de trabajo, instituido en la respectiva sesión, y divulgada por todo el país, con las reivindicaciones de los participantes en la sesión de instalación del FONAPER, representando a los educadores y a otros sectores favorables a la ER, reglamentada como componente curricular⁴⁵⁰.

En su disertación, presentada en la PUC-SP (2003), para la adquisición del título de Magister, la profesora Giseli observa:

“En el transcurso de los años, el trabajo del FONAPER se estructuró a través de la representación civil, convirtiéndose en entidad jurídica. El Estatuto aprobado definió la organización nacional, dirigida por una coordinación, sus estructuras (sesión plenaria, colegiado fiscal y comisiones de trabajo, elecciones cada bienio) y la filiación tanto para personas jurídicas como para personas físicas.

El número de participantes en las Sesiones, en los Seminarios y en los Congresos es bastante variado, de acuerdo con los propios informes del FONAPER; pero siempre alcanzó la representación de la mayoría de los Estados Brasileños. Con la aprobación del Estatuto se establece una definición más clara de los objetivos del FONAPER en el Artículo 3º⁴⁵¹.

En el orden de su discurso, la intención del FONAPER era la de cambiar la configuración de la ER, con el objetivo de orientar el tratamiento de la disciplina para

⁴⁴⁹ El texto completo de la Carta de Principios está incluida en el Anexo L.1, in vol.2. Véase aún, el mismo texto en la página Web del FONAPER, con la dirección: www.fonaper.com.br

⁴⁵⁰ El texto de la Carta Abierta corresponde al Anexo nº L.2, in: vol.2.

⁴⁵¹ SIQUEIRA, Giseli do Prado. O.c., p. 56.

la función de componente curricular, exenta de elementos confesionales o procedentes de las instituciones religiosas, que, a lo largo de tantos y tantos años, le había impreso un carácter que le impedía asumir su adecuada función en el ambiente escolar. El artículo 3º del Estatuto del FONAPER corrobora tal intención:

“Consultar, reflexionar, proponer, deliberar y encaminar asuntos pertinentes a la Enseñanza Religiosa – ER, con vistas a las siguientes finalidades: I- Exigir que la escuela, sea cual sea su naturaleza, ofrezca la ER al educando en todos los niveles de escolaridad, respetando las diversidades de pensamiento y la opción religiosa y cultural del educando, vedando la discriminación de cualquier naturaleza.

II- Contribuir a que lo pedagógico se centre en la atención al derecho de tener garantizada la educación en su búsqueda del Trascendente;

III- Ayudar al Estado en la definición del contenido programático de la ER, integrante e integrada en las propuestas pedagógicas;

IV- Contribuir a que la ER exprese una vivencia ética pautada por el respeto a la dignidad humana.

V- Reivindicar la inversión real en la calificación y habilitación de profesionales para la ER, preservando y ampliando las conquistas de todo el magisterio, así como la garantía de las necesarias condiciones de trabajo y perfeccionamiento.

VI- Promover el respeto y la observancia de la ética, de la paz, de la ciudadanía, de los derechos humanos, de la democracia y de los otros valores universales.

VII- Realizar estudios, investigaciones y divulgar informaciones y conocimientos en el área de la ER⁴⁵².

El cambio de paradigma para la ER procede de la concepción del objeto de la disciplina, que apunta a diferentes interpretaciones, aún no muy claras para los investigadores en el campo de la epistemología, cuando admiten, provisionalmente,

⁴⁵² FONAPER. *Estatuto do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso*, Brasília, 2000. (mimeo.). Citado por SIQUEIRA, Giseli do Prado. O. c., p. 56.

otras concepciones, sin contraponer la que es admitida por el FONAPER, según lo que transcribe Siqueira en el comentario sobre los PCNER:

“[...] Los PCNER no fueron publicados por la prensa oficial y sí por la Editora Ave Maria en 1997. La publicación dejó disponible el texto a las personas interesadas en la Enseñanza Religiosa, lo que posibilitó que ésta fuera repensada y se originasen nuevas discusiones. Por la propia historia de esa disciplina y la falta de un referencial nacional, muchos ‘modelos’ acabaron desarrollándose en las escuelas brasileñas. Con la propuesta de enfatizar el fenómeno religioso como objeto del conocimiento, se percibe un avance al intentar romper con la confesionalidad”⁴⁵³.

El texto de los referidos Parámetros Curriculares de Enseñanza Religiosa incluye la propuesta que destaca al fenómeno religioso como objeto del conocimiento y que se transcribe a continuación:

“La presentación de estos Parámetros Curriculares de Enseñanza Religiosa marca un paso histórico en la educación brasileña.

Por primera vez, personas de varias tradiciones religiosas, en la condición de educadores, consiguieron juntos encontrar lo que hay de común en una propuesta educacional que tiene como objeto el Trascendente. Por tradiciones religiosas aquí se entiende la sistematización del fenómeno religioso a partir de sus raíces orientales, occidentales y africanas, que exige para su ministerio (o mister) un profesional de la educación sensible a la pluralidad, consciente de la complejidad sociocultural de la cuestión religiosa y que garantice la libertad del educando sin proselitismo.

Esta propuesta original responde a la necesidad de fundamentar la elaboración de los diversos currículos de la Enseñanza Religiosa en la pluralidad cultural de Brasil”⁴⁵⁴.

⁴⁵³ SIQUEIRA, Giseli do Prado. O.c., p. 60.

⁴⁵⁴ FONAPER, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso (PCNER). São Paulo, Ave Maria, 1997, p. 5.

Las actividades del FONAPER se intensifican durante el acompañamiento del proceso de modificación del artículo 33 de la LDB, que resultó en la sanción y publicación de la Ley nº 9475/97. Tal hecho tuvo como finalidad unir las fuerzas del FONAPER con las de otras Entidades favorables a la reglamentación de la ER como componente curricular. El texto de la Carta del FONAPER, con la fecha de 6 de mayo de 1997, incluye los enunciados del Proyecto que había de agilizar el diputado P. Roque, los cuales corresponden a las disposiciones de la Ley nº 9475/97. Lo cual confirma, además, la persistencia del FONAPER en las reivindicaciones para el cambio del citado artículo 33 de la Ley nº 9394/96⁴⁵⁵.

Las doce sesiones del FONAPER, realizadas de 1996 a 2004, registran las incidencias de los asuntos tratados durante casi diez años de creación y actuación de esta Entidad. Empiezan por su estructura y organización, y siguen con las actividades de sus equipos de trabajo junto con las Instituciones Gubernamentales y Órganos afines. Tales actividades van acompañadas con todas las siguientes acciones: eventos internacionales sobre ER; estudios sobre la ER y Educación; producción de textos y otros recursos didácticos; instrumentos de divulgación de los eventos y de noticias nacionales; acompañamientos de los procesos legislativos; elaboración de Directrices de Formación de Profesores para la ER en diferentes niveles y modalidades; elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales de ER para la educación básica; preparación y realización de Seminarios y Congresos de ER; registro de la memoria de las realizaciones más importantes del referido órgano. Al mismo tiempo, todas las sesiones están avaladas con las respectivas

⁴⁵⁵ La Carta de comprobación del acompañamiento del FONAPER al proceso de alteración del art. 33 de la LDB corresponde al Anexo nº L.3, in vol.2. p. 274.

fechas. El vol. 2 de la presente Tesis, en la figura 9, acompañada de la respectiva Tablilla 11, presenta una visión general de las referidas sesiones⁴⁵⁶.

Entre las formas más significativas y de gran repercusión del FONAPER para la animación y profundización de los temas relacionados con la ER, hay que destacar, además, los Seminarios de Capacitación para la Docencia de la ER y los Congresos Nacionales. Tales eventos acontecieron de 1997 a 2005. No obstante, registramos ocho Seminarios y dos Congresos, que se tuvieron hasta 2003, con la Figura 10 y la Tablilla 12⁴⁵⁷. Obsérvese que la formación de profesionales y sus modalidades constan en primer lugar, en el orden de las incidencias de los Seminarios. Los Fundamentos Teóricos y la Legislación de la ER fueron los temas que ocuparon el segundo lugar. En los Congresos, las concepciones actuales de la ER y la Memoria del FONAPER constituyeron temas de mayor relevancia. Otro punto que merece destacarse es la preferencia por los Estados del sur del país para la realización de tales eventos. Hay varios motivos para tal preferencia. Uno de ellos es el avance de la reflexión y práctica de la ER, de forma más serena, en la perspectiva del nuevo paradigma para la concreción de la ER como área de conocimiento.

Otro campo de actuación del FONAPER que merece señalarse es el de la formación de profesores para el desempeño de la función de ER. No obstante, tal importancia, esta cuestión, se retomará en el último capítulo de la presente Tesis, juntamente con otros tipos de formación, constatados en el Brasil, a través de

⁴⁵⁶ Las doce sesiones del FONAPER constan de la Figura 9: "Incidencia de los Asuntos tratados en las doce sesiones del FONAPER". Y de la Tablilla 11: "Sesiones del FONAPER de 1996 a 2004". Cf. Vol.2, p. 276.

⁴⁵⁷ Los diez Seminarios y los cuatro Congresos de ER están destacados en la Figura 10 y la respectiva Tablilla 12, in vol. 2, p. 277.

diferentes instituciones, modalidades y épocas.

6. Resumen y reflexiones

Es preciso recurrir, una vez más, a Michel Foucault, al recomendar cuatro nociones básicas que han de servir de principio regulador en el análisis del discurso: la del acontecimiento, la de serie, la de regularidad y la de condición de posibilidad. No obstante, añade:

“Estas cuatro nociones están en oposición, término a término, unas a otras: el acontecimiento a la creación, la serie a la unidad, la regularidad a la originalidad y la condición de posibilidad a la significación. Estas cuatro últimas nociones (significación, originalidad, unidad, creación) han dominado, de una manera general, la historia tradicional de las ideas, en la que, de común acuerdo, se procura el punto de la creación, la unidad de una obra, de una época o de un tema, la marca de la originalidad individual y el tesoro indeterminado de las significaciones ocultas”⁴⁵⁸.

En el recorrido de las actividades de la CNBB y del FONAPER, en los recortes de los discursos analizados de las dos corrientes de posiciones antagónicas sobre la ER, hemos intentado destacar las nociones, no sólo de la conciencia de ciudadanía y de los principios de continuidad y discontinuidad relacionados con los aspectos de la libertad y de causalidad, sino también los acontecimientos, el juego del saber y del poder, e incluso la resistencia oculta o manifiesta –con sus aspectos integrados– en las actitudes de los respectivos autores.

Foucault contribuye a otro tipo de lectura de los hechos del discurso:

“No se trata, bien entendido, ni de la sucesión de instantes en el tiempo, ni de la pluralidad de los diversos sujetos pensantes; se trata de

⁴⁵⁸ FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*, p. 15.

cesuras que rompen el instante y lo dispersan en una pluralidad de posiciones y de funciones posibles. Esta discontinuidad alcanza e invalida las más pequeñas unidades tradicionalmente reconocidas o las que fácilmente son contestadas: el instante y el sujeto. [...] Los análisis que me propongo hacer disponen de dos perspectivas. De un lado, la perspectiva 'crítica', que pone en acción el principio de la inversión: procurar distinguir las formas de exclusión, de limitación y de apropiación [...]; mostrar cómo es que se modificaron y dislocaron, cuál es el constreñimiento que ejercieron efectivamente, en qué medida fueron modificadas. De otro lado, la perspectiva 'genealógica', que pone en acción los otros tres principios: cómo es que se formaron las series del discurso, si por medio, o con el apoyo, o a pesar de los sistemas de exclusión; cuál fue la norma específica de cada serie y cuáles fueron sus condiciones de aparición, de crecimiento, de variación"⁴⁵⁹.

Foucault, en la misma obra, continúa hablando sobre su preferencia en mantenerse en el análisis de un *"tercer sistema de exclusión"*⁴⁶⁰, cuya finalidad es ver cómo es que el discurso eficaz, el discurso ritual, el discurso que detiene poderes y peligros, se orientó poco a poco en la dirección de un intercambio entre discurso verdadero y discurso falso.

En el grupo de intelectuales que integran la corriente de los adversarios, los aspectos considerados falsos por los intelectuales que están en la corriente de los favorables son admitidos por ellos como verdaderos. Así, las descripciones críticas y las genealógicas se apoyan las unas en las otras y también se completan, con la intención de prescribir lo que es juzgado como verdadero y lo que promueve la exclusión de lo que es considerado como falso en la legalización y práctica de la ER como componente curricular. Por otro lado, esta lógica se repite en la manera de pensar, de hablar y de actuar de los representantes de los diferentes sectores que

⁴⁵⁹ *Ibidem*, p. 16-17.

⁴⁶⁰ *Ibidem*, p. 17.

integran la corriente de los favorables a la reglamentación de la ER como componente curricular.

6.1. Juicio crítico sobre la posición de los favorables a la ER

El discurso del grupo que representa la corriente defensora de la ER en la escuela pública refleja la concepción de la libertad religiosa según el pensamiento de la Iglesia, que considera como fundamental la declaración “*Dignitatis Humanae*”⁴⁶¹.

En este sentido, tal documento toma como principio el “bien común” y hace una síntesis de las condiciones de la vida social en la perspectiva de los derechos y los deberes del sujeto religioso. Esto lo expresa así:

“Por ello, la protección del derecho a la libertad religiosa concierne tanto a los ciudadanos como a los grupos sociales, a los poderes civiles como a la Iglesia y otras comunidades religiosas, de manera propia a cada uno de ellos, conforme a su obligación respecto del bien común. Pertenecen esencialmente a la obligación de todo poder civil proteger y promover los derechos inviolables del hombre. El poder público debe, pues, asumir eficazmente la protección de la libertad religiosa de todos los ciudadanos por medio de leyes justas y de otros medios adecuados y crear condiciones propicias para el fomento de la vida religiosa, a fin de que los ciudadanos puedan realmente ejercer los derechos de la religión y cumplir los deberes de la misma, y la propia sociedad disfrute de los bienes de la justicia y de la paz, que proceden de la fidelidad de los hombres a Dios y a su santa

⁴⁶¹ La declaración “*Dignitatis Humanae*” sobre la libertad religiosa es uno de los documentos del Concilio Vaticano II, elaborado por el Secretariado para la Unión de los Cristianos, siendo que su primera redacción fue presentada al Concilio el día 19/11/1963, como capítulo quinto del Decreto sobre el Ecumenismo. Después, tal capítulo fue separado de este Decreto, tomando forma de declaración, pasando por seis redacciones hasta la aprobación final en 07/12/1965. (Cf. *Compêndio do Concílio Vaticano II*. Petrópolis, Vozes, 13ª ed., 1979, documento 15, p. 598). Se trata de fundamentos teológico-jurídicos sobre la libertad religiosa, en sus varios aspectos, desde el punto de vista del derecho y del deber, teniendo como núcleo del objeto la dignidad humana. “Es postulado de la propia dignidad que todos los hombres –por ser personas, es decir, dotados de razón y de libre arbitrio y por eso enaltecidos con la responsabilidad personal– se sientan por naturaleza impelidos y moralmente obligados a procurar la verdad, sobre todo la que concierne a la religión. Son obligados también a adherir a la verdad conocida y a ordenar toda la vida según las exigencias de la verdad.” (Cf. DH, 2).

*voluntad. [...] Finalmente, el poder civil debe evitar que la igualdad jurídica de los ciudadanos, la cual pertenece al bien común de la sociedad, jamás, ni abierta ni ocultamente, sea lesionada por motivos religiosos, ni que se establezca entre aquéllos discriminación alguna*⁴⁶².

Una consecuencia de esta concepción es una alerta ante posibles ausencias de respeto de unos a los otros bajo el pretexto de libertad religiosa.

La ER es tomada por una gran parte de los obispos que han hablado sobre ella como *objeto de la propia religión*. El discurso de la corriente favorable en Brasil se basa en la concepción universal que tiene la institución eclesial sobre la libertad religiosa. Sin embargo, estos defensores de la causa no mantienen su posición, casi homogénea, sin el respaldo de documentos, que ellos admiten que son fruto de innumerables debates, estudios, fundamentos, y también de consenso entre las partes involucradas, según sus especialidades y competencias en el asunto.

El tipo de relación de este grupo con la Iglesia y entidades religiosas afines, en materia de ER, es la fidelidad a los puntos de vista de la institución como un todo orgánico. Su manera de pensar sobre el asunto refleja la *vinculación* de este grupo con una institución, junto a la cual ejerce un papel social como co-responsable e idóneo para manifestar, a través de la fuerza del discurso, los puntos de vista de la corriente que representa, desde la perspectiva de la homogeneidad.

Aunque actúen en diferentes momentos y con instrumentos adaptados a las circunstancias, los actores sociales implicados en la cuestión no pierden sus relaciones de hegemonía, y esto en dos niveles: el del *liderazgo* y el del *control* de la modalidad de ER y de los aspectos propugnados para la formación de sus

⁴⁶² IGREJA CATÓLICA. Declaração "Dignitatis Humanae", nº 6, Documentos del Vaticano II. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980, p. 584-585.

profesores. En su papel de defensores de la causa, y así creen serlo en función del bien común, actúan de diferentes formas: ejercen el papel de guías en la estructuración y ejecución de proyectos de formación; elaboran subsidios de apoyo; convocan reuniones; establecen metas de acción en el ámbito local y nacional; difunden ideas e informaciones como portavoces de la sociedad junto a los parlamentarios; permanecen en una posición de liderazgo. Como detentadores de un poder conferido, o conquistado, para ejercer una especie de dominio en relación con determinados sujetos históricos, entre los cuales están los profesores y demás profesionales de la educación, usan estrategias para establecer esquemas, que admiten como los más apropiados, para formar y admitir profesores al ejercicio de la función, en un continuo esfuerzo por mantener la unidad en la manera de pensar y actuar pedagógicamente. Se elimina la posibilidad de que surjan puntos de vista e iniciativas diferentes en el mismo campo, no aceptándose las formas diferenciadas de convivencia con el asunto y estableciendo mecanismos de resistencia, ante supuestos concurrentes, para facilitar un cierto monopolio de la cuestión. Mantienen una actitud de defensa, en la que la propia disciplina se reviste de una camisa de fuerza para sostenerse como componente curricular "sui generis".

En esa concepción está implícita la concepción de la ER como elemento propio de la religión, de una religión o de muchas religiones, como acontece en sectores de ambas corrientes. ¿Por qué hay diferentes maneras de trabajar la ER? En cada situación es confesional. Se admiten, además, las formas ecuménica, interconfesional, interreligiosa, de manera amplia o restrictiva. Hay también quien niega esa posibilidad como forma de enseñanza, según los términos de la Resolución nº 02/98. El énfasis cristiano dado por algunos se justifica por el factor cultural. Al mismo tiempo, se habla del respeto al pluralismo religioso; pero se da un

margen a la discriminación de las minorías, al privilegiarse a la mayoría.

6.2. Juicio crítico sobre la posición de los contrarios a la ER

Sin entrar en detalles en las diversas partes de los discursos analizados, hemos podido constatar que los autores de cada una de ellas son personas portadoras de concepciones claras sobre la naturaleza de un Estado republicano, sobre la naturaleza y el papel de la religión o las religiones y sobre la delimitación de su campo específico. Tienen también sus propias concepciones sobre la función de la escuela de la red pública oficial en un Estado democrático y sobre la necesidad de preservar el principio de la libertad religiosa en las instituciones de enseñanza pública. Ahora bien, lo que este grupo parece no haber conseguido percibir es el papel específico de la ER como disciplina, ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento, integrante del currículo escolar, independiente de religión, una religión o las religiones, aunque haya propuesto algunos elementos propicios para una posible comprensión de su función, de forma pedagógicamente correcta, es decir, como disciplina del sistema de enseñanza y no como componente que dependa del sistema religioso.

Cabe destacar, sin embargo, un dato significativo: ésta es una corriente defensora del Estado en su papel de institución laica. En este sentido, denuncia las tendencias de ese mismo Estado a asumir funciones de 'padrino', 'padrastra', o mejor dicho, funciones de 'paternidad responsable' con relación a la misma ER, entendida como religión en la escuela, a la moda del régimen de patronato.

Aunque tal paternidad sea un "signo provisional", se rechaza la posibilidad de un "nuevo matrimonio" entre Estado e Iglesia para la adopción de un "hijo" que no es suyo. Si éste es un elemento perteneciente a la Iglesia, las Iglesias o las Religiones, que éstas lo adopten con todas las consecuencias, con los derechos y deberes que

derivan de esa “maternidad”, incluyendo los cargos de su costo.

El tipo de relación de este grupo con el Estado, en materia de ER, es la de ser guardián del orden público en un régimen republicano. Defiende al Estado de las maniobras que ocurren o podrán ocurrir, al ser invadido su campo específico por una supuesta e incómoda ER, que ellos conciben, además, como enseñanza de religión (EDR).

Otro dato a resaltar es el de un imaginario colectivo sobre la ER, formado por todos los sectores de la población brasileña, como enseñanza de la religión o de religiones en la escuela. Los recortes de los discursos seleccionados proceden de profesores universitarios, parlamentarios, escritores, periodistas, religiosos y otros especialistas, todos académicamente graduados. Pero en ese discurso no se encontró otra alternativa que desvinculase el binomio “enseñanza religiosa” de la religión, de una religión o de creencias propiamente dichas. Hubo quien abordó la cuestión desde una perspectiva ética, cultural o filosófica; pero el adjetivo “religioso” como atributo del ser humano no se toma en consideración, independientemente del grupo religioso o de la institución religiosa tradicional. No se encontró otra base de sustentación para encaminar a los interesados a las nuevas concepciones sobre la disciplina, hoy ampliada como área de conocimiento, pero sin pérdida de su naturaleza primera.

No se ha hecho una indagación sobre el elemento religioso que algunos estudiosos llaman “religiosidad”, o sea, como predisposición del sujeto a la experiencia de ser portador de potencialidades religiosas, que le permiten despertar a ellas y proseguir en la búsqueda de su plenitud, considerando la sensibilidad religiosa como algo inherente al ser humano, orientado o no a la búsqueda del Trascendente.

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA ER: HACIA NUEVO PARADIGMA

“En nuestra sociedad heterogénea, las desigualdades generan tensiones y conflictos, confrontación de estrategias, negociaciones. Como los otros sectores, la Escuela es un resultado de un conjunto de relaciones de poder; por su lado, la educación ejerce fuerte poder en la colectividad: control de símbolos con sus significados; propuesta de valores; formación de actitudes y patrones de comportamiento. Ese conjunto de acciones, omisiones, relaciones de repercusión y de poder constituye su dimensión política. Religión, educación y medios de comunicación pueden ser poderosos instrumentos de dominación –opio, o sea, droga del pueblo–, como pueden estar a servicio de su liberación. Cuando, como es el caso de la ER, el poder de la Escuela se asocia a la esfera de lo “religioso”, su incidencia recibe notable refuerzo, para bien o para mal. O sea, la ER nunca es protagonista social neutra; más que por los temas que aborda, su política está diseñada por ese influyente “currículo oculto”, a largo plazo, participante que penetra en ella debido a la edad de los educandos y al tiempo que pasan en la escuela. Es imprescindible que se recapaciten los motivos, los límites y los efectos de lo que se propone, así como la propia legitimidad de la propuesta. Es mérito de los sectores laicistas de la sociedad haber insistido en ese cuestionamiento –tan cargado de religiosidad–; precisamos continuar oyéndolos”⁴⁶³.

⁴⁶³ GRUEN, Wolfgang. *Ensino Religioso Escolar*. São Paulo: CINE (Comissão Interprovincial Marista de Educação). In: Reflexões sobre a abrangência do Ensino Religioso nas escolas Maristas do Brasil, Cadernos da Missão Marista, 2004, p. 8.

Introducción

El presente capítulo considera las relaciones entre poder estatal y saber religioso, ambos con distintos intereses sobre la ER, partiendo de las fuentes antropológicas y sociológicas que rodean a la Escuela como lugar privilegiado de educación, con especial atención a la enseñanza que dirige el conocimiento hacia al saber escolar. Desde el principio, conviene destacar que tales relaciones acontecen dentro de una dialéctica muy característica del sistema público de enseñanza del Brasil. En tal contexto –tan bien sintetizado por el autor del texto anterior– está la Escuela, la cual refleja la cuestión socio-político-cultural que va a influir en la disciplina y en la práctica educacional como un todo. La ER recoge los principales elementos para su configuración en tales fuentes durante la trayectoria de su organización e implantación en el Brasil. Son ellos los que la mantienen con su propuesta teórico-metodológica para el abordaje de su función específica como disciplina en su travesía hacia área de conocimiento, sin pérdida de las raíces culturales que la han mantenido.

Sujeto y objeto, dentro del dilema epistemológico relacionado con su comprensión como religión, necesitan desvincularse de la matriz teológica que la ha alimentado durante tanto tiempo. Ahí estuvieron presentes aspectos antropológicos y sociológicos procedentes de tal matriz y que hoy necesitan de otra base teórica, adecuada al ámbito escolar. Este ámbito es parte de un sistema de enseñanza obligado a convivir con este dilema, principalmente cuando se trata de la red pública.

Sujeto y objeto, epistemología y arqueología, disciplina y área de conocimiento, formaciones y prácticas discursivas, religión y religiosidad, religioso y no religioso, fenómeno religioso y realidad humana, son categorías en el conjunto de otros términos que informan sobre el campo o área de la ER. Tales informaciones

ocurren bajo algunas corrientes involucradas en la gran área de las Ciencias Humanas, sobre todo en las teorías del conocimiento con ellas relacionadas. Para el próximo capítulo, que será el último, se remitirán las cuestiones de los fundamentos y de los métodos vinculados a las modalidades de ER, presentes en Brasil, entre “enseñanza de religión” y “área de conocimiento”. El presente capítulo, que es el cuarto, lo dedicamos a la problemática filosófica del conocimiento, sin perder de vista el pensamiento de Michel Foucault, que continuará ofreciendo elementos importantes para la comprensión de las cuestiones esenciales sobre esta categoría, relacionada con las Ciencias Humanas, que hoy convive con muchos desafíos que necesitan ser superados:

“Para Foucault, el problema epistemológico de las ciencias humanas no reside en que están desprovistas de teorías unificadoras, de que tienen dificultades con la experimentación, con la comprobación de hipótesis y la formulación de leyes, ni reside en una insuficiente formalización; pero tampoco resulta de su tema, el hombre, ser complejo por las variables históricas y sociales que lo configuran. El problema de la inestabilidad metodológica de las ciencias humanas proviene de que han adoptado un modelo cedido de otras ciencias: biología, economía y filología. [...] Las ciencias humanas no han podido descubrir al hombre; pero continúan desempeñando un papel en nuestro marco cultural, puesto que, al reducir al sujeto humano a objeto de conocimiento, fueron responsables de la constitución de una nueva subjetividad, como mostrará Foucault en la genealogía del saber/poder”⁴⁶⁴.

Aunque poco a poco la problemática epistemológica mantiene abiertas algunas grietas para la solución de los nudos que se han formado en la práctica discursiva, el presente estudio se organiza dentro de ciertos puntos fundamentales.

⁴⁶⁴ ARAUJO, Inês Lacerda. O. c., p. 49 – 51.

Estos puntos sobrepasan el conjunto de las cuestiones tratadas sobre la naturaleza de la materia, que desembocan en el sujeto y el objeto de la ER como dos lados de una misma moneda. El fundamento primero de dicha cuestión está implícito también en los estudios de Michel Foucault:

“El hombre, para este filósofo, ocupa un papel importante, una vez que es sujeto y objeto de conocimiento. Considera al hombre como resultado de una producción de sentido, de una práctica discursiva y de intervenciones de poder. Foucault discute al hombre como sujeto y objeto de conocimiento por medio de tres procedimientos en dominios diferentes: la arqueología, la genealogía y la ética”⁴⁶⁵.

Sujeto y objeto son categorías inseparables en la configuración de la disciplina ER, absorbida y ampliada por la Educación Religiosa, reglamentada como área de conocimiento. No obstante, en medio de las prácticas discursivas que se han formado en Brasil a lo largo de los últimos años, la ER se encuentra con muchos embarazos de naturaleza epistemológica, que proceden de la forma como es considerada y tratada por los diferentes sectores. Entre ellos, por ejemplo: los legisladores, al emitir pareceres y apoyar consecuentes leyes reglamentarias sobre la materia; las entidades religiosas, al interpretar y cumplir las atribuciones que les son conferidas por la legislación, añadiendo los cuidados propios de sus funciones pastorales y políticas, bajo la óptica del sistema religioso, que tiene fundamentos y estructura diferentes del sistema escolar; las entidades representativas de los profesores, por la conciencia del derecho de ciudadanía, relacionada con las cuestiones pedagógicas y, consecuentemente, profesionales; los intelectuales de las más diversas procedencias, quienes ejercen sus derechos de ciudadanía para emitir

⁴⁶⁵ IHU On-Line. *Michel Foucault: 1926 – 1984*. Materia de Capa. O.c., p. 5.

sus opiniones y presentar, sin embargo, sugerencias a partir de su formación académica en las diferentes áreas de conocimiento. Tales hechos concurren para que vean la disciplina desde diferentes ópticas, dependiendo del suelo en que pisan y de la dirección que siguen hacia al objeto de su interés o especialidad.

El teólogo ha sido el que más se ha destacado a lo largo de las discusiones sobre la disciplina en el ámbito escolar, en todas las fases de su organización e implantación hasta final del siglo XX. Prefiere observar a la ER no a partir de la escuela, con sus características peculiares, determinadas por su naturaleza, una vez que es parte de un sistema público de enseñanza. En su condición de teólogo, concibe la disciplina a partir de la institución religiosa, sistema que reúne normas establecidas y observadas por los que ha optado por un determinado modo de pensar, sentir, creer, actuar y relacionarse comunitariamente, en el clima de los mismos motivos, las mismas expresiones, el mismo objetivo, y bajo la dirección de una autoridad religiosa que mantiene el orden y guía a los seguidores hacia un determinado horizonte. Se trata de un grupo religioso que concibe la ER desde la óptica de la fe. En este caso, se utilizan los instrumentos o herramientas de la Teología. Ésta conlleva un enfoque hermenéutico específico como área de conocimiento bajo la óptica de la fe. Explica cómo el sujeto religioso, dentro de su propio grupo o institución religiosa, se predispone a la búsqueda del Trascendente, de Otro Ser, para él considerado “Absoluto”. El sujeto de la ER, en su condición de ser humano inmanente y trascendente, busca lo Trascendente y lo admite como la única razón de ser o existir⁴⁶⁶. Para mantener el vínculo con este Otro Ser, utiliza

⁴⁶⁶ Trascendente aquí, entendido como objeto de la búsqueda por el ser humano de un Otro Ser, más allá de sí mismo, que en la religión es concebido como “Dios”, o lo Sagrado, Entidad trascendente –porque situado más allá del universo sensible– es escrito con la “T” mayúscula, para hacer la

varias formas, que se traducen en ritos o lenguajes, cargados de emociones, sentimientos, actitudes, al admitirlo como Sagrado y al someterse a Él incondicionalmente. Si se admite según dicha óptica teológica, en la perspectiva de la fe, el objeto de la disciplina ER es el Trascendente, para la mayoría de las religiones reconocido como “Dios”, el Otro SER en plenitud, ya que está fundamentado en la fe o en la religiosidad propia de una religión o religiones. No obstante, este asunto será retomado en el último capítulo, más específico y destinado a dar mayor claridad a esta cuestión.

Desde la concepción teológica, la ER realizó su curso histórico durante más de cuatro siglos, en los que se tomó como objeto de aproximación y de separación entre Estado e Iglesia, terminando por no servir a ninguno de los dos. Ésta es la razón por la que se ha mantenido la continuidad de la problemática jurídica y política –conducida por la interpretación de los principios de la laicidad y de la libertad religiosa–, que, consecuentemente, dan origen a la problemática epistemológica.

Por otro lado, un gran movimiento, que idealizó el cambio de paradigma para dicha disciplina, empieza sus esfuerzos a partir de la reflexión embrionaria de los años 70 y 80, con una naturaleza más antropológica y sociológica que teológica, intensificada hoy en dos corrientes de pensamiento. No obstante, la convivencia de ambas refuerza los aspectos sociológicos con la propuesta del FONAPER. Dicha propuesta avanza sus reflexiones en dirección al cambio de paradigma con un

diferencia del trascendente, con la “t” minúscula. Con la “t” minúscula designa la calidad propia del ser humano, como el ser que trasciende a sí mismo. Se trata de la condición que lo permite hacer el movimiento hacia fuera de sí mismo, como ser finito que desea el infinito, es decir, que hace la experiencia del ser trascendente, sin pérdida de la condición inmanente. Completa Kant al referirse al trascendente: *“es aquello que puede ser pensado, pero no conocido, porque trasciende los límites de la experiencia posible”*. (Véase: MORATÓ, Jordi Cortés y RIU, Antoni Martínez. Diccionario de filosofía en CD-ROM. Copyright © 1996-98. Empresa Editorial Herder S.A., Barcelona. ISBN 84-254-1991-3).

énfasis particular en los aspectos de la Fenomenología.

Hoy, la ER como área de conocimiento no puede perder de vista la propia condición humana, involucrada en la cuestión del ser. Es en el ser donde está la cuestión para la fenomenología. Esta cuestión se va a profundizar poco a poco en los tópicos siguientes, hasta su complemento en el último capítulo.

1. Fundamentos epistemológicos para la comprensión de la ER

La ER, reglamentada por la actual legislación brasileña como disciplina integrante del sistema escolar, absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento, según la Resolución CEB/CNE nº 02/98, está integrada en la educación en general. Esta última, concebida también como área de conocimiento en el conjunto de la gran área de las Ciencias Humanas, de acuerdo con la Clasificación de las Áreas de Conocimiento en el Brasil, como ya se ha comentado en el capítulo segundo.⁴⁶⁷ Mantiene vínculos con elementos que informan sobre su inserción en el sistema de enseñanza y que la conforman como disciplina. Los elementos que informan sobre su condición de disciplina proceden de dos ramas.

La *primera rama* es de naturaleza jurídica. La Constitución Federal la incluye en el Capítulo de la Educación. Posteriormente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional reglamenta la materia constitucional, apuntando los caminos para su concreción en los respectivos sistemas de enseñanza. Reconoce así la existencia de dicha disciplina y establece su nivel de amplitud, e incluso sus límites,

⁴⁶⁷ La Tablilla de las Áreas de Conocimiento, con el código de la CAPES integra el Anexo "H", vol.2. En 1º nivel constan las Grandes Áreas del Conocimiento. En el 2º nivel están incluidas las Áreas contenidas en las Grandes Áreas. Enseguida las otras dos divisiones, sucesivamente. Empiezan por aquellas categorías más amplias que son divididas en las otras de menor extensión.

en comparación con otros componentes curriculares.

La *segunda rama* es de naturaleza epistemológica.⁴⁶⁸ La relación entre sujeto y objeto determina el propio conocimiento como un acto de conocer, o sea, lo admite como un proceso que incluye en su curso “otras relaciones”. No se trata simplemente del producto del conocimiento, según determinada concepción filosófica. La siguiente cita esclarece dicha relación:

*“[...] El ‘conocimiento’ remite a dos sentidos básicos: el conocimiento como producto y el conocimiento como proceso o acto de conocer. En la condición de producto, el conocimiento es el conjunto de las informaciones que la humanidad ha adquirido y que está disponible en las bibliotecas, acervos, películas, museos, “CDs”, disquetes, internet, tradiciones orales, etc. Aunque todo eso sea objeto de investigación, la Epistemología se interesa por otro alcance del término, que es el conocimiento en cuanto acto de conocer. En tal acepción, el conocimiento es una relación que se establece entre un sujeto y un objeto”*⁴⁶⁹.

De la relación destacada en esta cita, así como de otras intervenciones no señaladas aquí, emergen los atributos que especifican a la ER con su naturaleza en función del sujeto y del objeto de conocimiento en el ámbito escolar. Se trata de un ámbito que comporta elementos adecuados a su fisonomía, que la distinguen como disciplina en un conjunto de otras tantas fisonomías de las disciplinas que componen

⁴⁶⁸ La definición de Epistemología contribuye para la comprensión del presente estudio. “Etimológicamente significa ‘estudio del conocimiento’, o ‘estudio de la ciencia’, y puede entenderse como la rama de la filosofía que estudia los problemas del conocimiento. Este término, que empieza a generalizarse a finales del s. XIX, sustituyendo al más antiguo de teoría del conocimiento y, luego, al de gnoseología, presenta cierta ambigüedad, por lo que no siempre se usa con idéntico sentido. Cuando se le atribuye un significado tradicional y clásico, se refiere al estudio crítico de las condiciones de posibilidad del conocimiento en general, ocupándose de responder a preguntas como: ¿Qué podemos conocer?, o ¿cómo sabemos que lo que creemos acerca del mundo es verdadero? En este caso, su objeto de estudio coincide con el de la teoría del conocimiento [...]”. Cf. In: MORATÓ, Jordi Cortés y RIU, Antoni Martínez, o. c., 1996-98.

⁴⁶⁹ COUTINHO, Francisco Ângelo. *Conhecimento*. In: MARTINS, R.P., MARI, H. (Editores) *Universos do Conhecimento*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, p. 18.

el conjunto curricular. Sin embargo, se mantiene en dicho conjunto con su característica propia, su esencia y su espacio para un fin específico. Entre los elementos que la configuran se destacan el lenguaje, los contenidos que parten de las cuestiones de interés del sujeto del conocimiento, los proyectos pedagógicos que reúnen las referidas cuestiones integradas al conjunto curricular, las metodologías y, finalmente, la estructura adecuada a la enseñanza y el aprendizaje.

1.1. Importancia del concepto de Episteme en Foucault

La contribución de Michel Foucault a la comprensión de la “episteme”, en la perspectiva de las mutuas relaciones (o *“en relación con las figuras epistemológicas y las ciencias, aunque pudiendo, del mismo modo, interrogar al saber en una dirección diferente y describirlo en otro conjunto de relaciones”*⁴⁷⁰), podría constituir un de los fundamentos esenciales del presente estudio, que apunta a detectar elementos que posibiliten la configuración de la ER como área de conocimiento o, al menos, llegar paso a paso más cerca de tal posibilidad. Estas relaciones permiten unir las concepciones de la ER con las prácticas discursivas presentes en Brasil, donde se entrelazan diversas modalidades de ER que no están exentas de la influencia de distintos modelos representativos de la Epistemología contemporánea, sin pérdida total del vínculo con modelos de épocas anteriores.

“Para Foucault, la episteme de una época no es la ‘suma de conocimientos’, sino que indica el ‘alejamiento, las distancias, las oposiciones, las diferencias, las relaciones de sus múltiples discursos científicos’. Este campo ‘indefinidamente descriptible de relaciones’, este campo del saber posible de una época dada, posibilita apuntar la relación entre la concepción de la Microfísica y el nuevo abordaje sobre el poder

⁴⁷⁰ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*, p. 221.

realizado por Foucault. [...] Por eso, aunque se desarrollen dentro de una episteme, las ciencias no forman parte de la gran historia, sino que, además, son tipos de historias que, a través del análisis de sus prácticas, nos llevan a percibir los cambios y transformaciones –que caracterizan a los diferentes discursos (la historia de las Matemáticas no obedece al mismo modelo que la historia de la Biología, de la Química, etc.). Para Foucault, la episteme no es una fase general de la razón; es una ‘relación compleja de dislocaciones sucesivas’. [...] Para Foucault, el campo epistemológico indica la relación entre los saberes –la Economía, la Biología, la Filosofía poseen una identidad: todas se relacionan en un único campo”⁴⁷¹.

No hay duda que tales concepciones abordan aspectos que aportan elementos a la problemática global de la ER, en esta fase con un mayor movimiento de sectores interesados en encontrar el camino más adecuado para la configuración de dicha disciplina como área de conocimiento. Tal movimiento no pretende desvincularla del conjunto de las áreas afines, ya que todas ellas están integradas en la Educación, sino que está también clasificada como área de conocimiento e inserta en la gran área de las Ciencias Humanas.

No obstante, más allá de Foucault, otros estudiosos presentan contribuciones que revelan diferentes tendencias en la manera de comprender y definir el conocimiento, asunto de gran interés por la apertura de posibilidades de comprensión de la “naturaleza de materia” en el curso de la configuración de una disciplina en la perspectiva del conocimiento, convertido en saber escolar. Este último incluye algunos indicadores: objetividad; subjetividad; integración de los aspectos epistemológicos en los aspectos pedagógicos; distintos saberes transformados en saber escolar, a partir de los intereses y necesidades de los

⁴⁷¹ BARBOSA, Elyana. *Espaço-tempo e poder-saber. Uma nova episteme? (Foucault e Bachelard)*. São Paulo: USP. In Revista “Tempo Social”, 7(1-2): 11 (120), outubro, 1995.

educandos; el desarrollo tecnológico y el saber científico como puntos de partida para los conceptos; teorías y principios orientadores de la práctica escolar; comprensión de disciplina como concepción singular o específica del conocimiento.

Conviene destacar que “materia” aquí se refiere a la materia-prima, es decir, a lo que ha de trabajarse como campo de conocimiento antes de su representación en las propuestas curriculares, bajo la forma de disciplina o de área, es decir, con su especificidad. Sin embargo, siempre se ha de considerar su mayor campo de amplitud para el ejercicio de su función, que tiene como finalidad principal prestar un servicio a la vida como un todo, condicionada a las actividades escolares y las necesidades de los educandos, sin pérdida del vínculo con la comunidad educativa, presente siempre en todo el proceso educacional escolar. La materia-prima principal de la ER es el propio ser humano, sujeto y objeto del conocimiento, según la concepción foucaultiana sobre el conocimiento. De esta materia proceden los más diversos elementos con ella relacionados. Se trata del *“ser de los entes que desde siempre están en el mundo. [...] Del ser que está ahí en el fenómeno de los entes y de los objetos que constituyen el mundo”*⁴⁷². A pesar de todo, lo que más interesa aquí es una organización tal de sus aspiraciones, que permita considerar la esencia propia de las respectivas áreas de las Ciencias Humanas, con la finalidad de verificar hasta qué punto mantienen o no una afinidad con la ER, ya que esta disciplina busca su configuración como área de conocimiento, dependiendo de la materia que haya de delimitar su campo de actuación. Presupone, por tanto, un tratamiento amplio e integrado de los contenidos implícitos en las tendencias sobre

⁴⁷² BUZZI, Arcângelo Raimundo. *Introdução ao Pensar: O Ser, o Conhecimento, a Linguagem*. 20ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 58.

las respectivas modalidades de la ER en Brasil.

Éstas, normalmente, son modalidades relacionadas con diferentes objetos, los cuales son causa y efecto de las continuidades y discontinuidades que se han producido en el curso de las formaciones discursivas sobre la ER, en el paso de su comprensión como “religión” a su comprensión y concreción como “área de conocimiento”. La principal obra fundamental utilizada para tal fin es *La Arqueología del Saber*, dado que trata de diversas teorías abordadas en el presente estudio, incluso la de la “episteme”, que involucra al sujeto y al objeto del conocimiento como categorías inseparables. Sin embargo, no se excluyen otras fuentes, que ofrecen nociones de gran utilidad para la comprensión de aspectos que completan los presentados por Michel Foucault con el énfasis dado a la arqueología del saber.

“Se entiende como ‘arqueología del saber’ una manera de hacer análisis de una determinada forma de pensar en una época dada. Ese análisis consiste en desarrollar lecturas relacionadas con concepciones del trabajo, de la vida y del lenguaje. Para Michel Foucault, hay unos ‘discursos’ que rigen esas concepciones, los cuales, a partir de unos ‘juegos de verdad’ se articulan para crear representaciones [...]. Para el Diccionario de Filosofía, de J. Ferrater Mora, la ‘arqueología del saber’ sería el examen del ‘cuadro’ que forma una ‘historia general’. [...] Este cuadro no es el espíritu ni el rostro de una época. No es tampoco un conjunto, por estructural que se quiera, de diversos tipos de fenómenos, hechos, costumbres, técnicas, instituciones, etc.; es más bien un sistema constituido por una serie o, mejor dicho, por una serie de series. Se trata de lo que Foucault ha llamado ‘discurso’ [...], en el cual se manifiestan regularidades de tipo causal, o incluso significativo. Las regularidades en cuestión incluyen discontinuidades, cortes, umbrales y límites. [...] En rigor, no son los

hombres los que forman el discurso, sino que es el discurso lo que forma a los hombres, el que los aloja (o los excluye)".⁴⁷³

En relación con la ER, hemos tenido la oportunidad de percibir que hay aspectos que contribuyen significativamente a la posible disolución de los nudos epistemológicos que se han formado en torno a la disciplina, disolución que se orienta a la construcción del nuevo paradigma para su real ampliación y concreción como área de conocimiento. Tales aspectos evocan algunos de los incluidos en las partes de los discursos, ya analizados en el capítulo anterior, abordados por intelectuales de corrientes que se oponen a la concepción y reglamentación de la ER como componente curricular. Entre ellos, se ha destacado uno de los nudos más complejos, es decir, el que impide los avances en la búsqueda de la configuración de la ER como área de conocimiento. La disciplina, una vez excluida del ámbito escolar al que se destina, conlleva la exclusión del sujeto que con ella se relaciona, sea en la condición de educando, sea en la condición de profesor de tal área.

En Brasil, *tal exclusión* acontece, en la misma propia legislación, en estos planteamientos: a) Cuando admite a la ER con carácter facultativo; b) cuando la interpreta como un elemento del sistema religioso que se ha de acomodar al sistema de enseñanza, sin pérdida de su naturaleza primera; y c) al continuar dependiendo del sistema religioso sin la participación de sectores más amplios en la definición de los programas de la ER.

No obstante, los intelectuales ya referidos han presentado aspectos que aproximan a la ER al ámbito escolar al que se destina, con argumentos más

⁴⁷³ CASTILHO, Pedro T. O uso da língua na episteme moderna: a lingüística, a literatura, a dobra e o cut up. In: *"Na companhia de Foucault: 20 anos de ausência"* PASSOS, Izabel C.Friche e BELO, Fábio R.R. (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004, p.147.

apropiados, aunque no hayan tenido tal pretensión. Sujeto y objeto están, por tanto, situados en la confluencia de un dilema epistemológico, que es consecuencia de la problemática socio-político-cultural ya abordada en capítulos anteriores.

1.2. Conocimiento: concepciones y aspectos fundamentales para la ER

La comprensión de las teorías del conocimiento podrá orientar la reflexión hacia posibles soluciones o atenuaciones de las dificultades que rodean a la ER en su paso de “disciplina” a “área de conocimiento”, aunque sea provisionalmente, ya que muchas cuestiones apenas se plantearon, o se trataron rápidamente, durante el acompañamiento de la trayectoria de las discusiones más recientes en Brasil. En ese sentido la Epistemología, como campo definido de la Filosofía, es portadora de conceptos y concepciones de conocimiento muy útiles para la comprensión de algunos argumentos, sin la pretensión de agotar todos los aspectos del fenómeno en el que está inmerso dicha disciplina. En cualquier caso, la práctica discursiva aporta un conjunto de elementos históricos, culturales, antropológicos, lingüísticos y otros más, que informan sobre el papel de la ER y que la conforman para una determinada área de actuación socio-política, ya que apuntan al menos la dirección para su configuración como “área de conocimiento”, con una extensión ilimitada por sus inmensas posibilidades, en el ámbito epistemológico, en orden a su concreción pedagógica.

El tópico titulado “Ciencia y Saber” (capítulo IV de la obra *La Arqueología del Saber*⁴⁷⁴, es el telón de fondo desde el que es posible considerar determinados

⁴⁷⁴ FOUCAULT, Michel, *A Arqueología do Saber*, p. 201 – 222. El tópico sexto de la obra de Foucault ofrece los fundamentos necesarios a la comprensión del cambio del concepto de disciplina, a partir de la concepción del papel de la Arqueología.

argumentos, abordados por Michel Foucault, para la comprensión de conceptos y categorías tales como: formaciones discursivas y territorios arqueológicos (que en la educación pueden ser aplicados como áreas), saber/ciencia/episteme/disciplina y otros aspectos. A partir de aquí, es posible encontrar elementos para la comprensión de la especificidad de la ER (como “disciplina”) con la demarcación de un campo (como “área” de actuación en un determinado saber). Dicha disciplina incluye aspectos de las prácticas discursivas, que la caracterizan con, como y para un tipo de saber escolar, sin pérdida de su especificidad. Al contrario, junto a otros saberes, está constituida por elementos propios. Además, todos ellos tienen aspectos relacionados con tal constitución.

1.3. Formaciones discursivas, episteme y territorios arqueológicos

Para llegar al ideal de la formalización del perfil trazado para la ER, como disciplina y como área de conocimiento, es posible partir de las prácticas discursivas que discurren por los más diversificados asuntos de interés para los educandos, los educadores y los sectores de la comunidad educativa, y esto considerando las sucesivas épocas en que ellas se formaron, pero con especial atención en la actualidad. No se pierda de vista que éstas prácticas son oriundas del discurso o constructoras del mismo. En efecto, por un lado, la práctica ofrece elementos para la construcción del discurso con unas ideas más próximas a la realidad educacional. Por otro lado, las ideas, iluminadas por las teorías, ofrecen elementos para la práctica pedagógica. En otras palabras: la comunidad escolar forma un gran grupo que participará en el proceso de la configuración de la disciplina, integrada como un todo en el sistema de enseñanza. Y lo forma, uniendo a otros sectores con ella relacionados, incluso a las familias, a los investigadores sobre educación general en relación con la ER, a los consejos escolares o colegiados, a las denominaciones

religiosas organizadas en entidades civiles –según la legislación en vigor–, así como a los componentes de los órganos legislativos involucrados en la educación. Ésta es una práctica que se produce de dos formas: inicialmente, formulando principios y criterios que sirvan de fundamentos teóricos; y, a continuación, ofreciendo a la comunidad educativa las contribuciones procedentes de sus reflexiones y experiencias prácticas.

1.3.1. Formación discursiva y episteme

Entre las innumerables sugerencias de Michel Foucault sobre la formación discursiva, nos parece correcto elegir dos de ellas como punto de partida para algunas de las nociones adecuadas en la búsqueda de comprensión de la ER como área de conocimiento:

“En el caso en que se pueda describir, entre un cierto número de enunciados, semejante sistema de dispersión, y en el caso en que, entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las opciones temáticas, se pueda definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones y funcionamientos, transformaciones), diremos, por convención, que se trata de una formación discursiva [...]”⁴⁷⁵.

El análisis arqueológico tiene por objeto el saber de una determinada época, específicamente a través de las *relaciones* que unen a las prácticas discursivas o a las diversas ciencias. Foucault denomina episteme a tales relaciones. En ellas están contenidos los enunciados con los que se construyen los discursos, de los cuales se apropian los sujetos implicados en las prácticas discursivas. La lógica de tales construcciones es ésta: los enunciados emplean las reglas de formación de las

⁴⁷⁵ Ídem. A Arqueologia do Saber, p. 43.

prácticas discursivas, que a la vez forman las “epistemes”, las cuales llegan a constituir el saber de una época. Dicho de otro modo: la episteme, una vez analizada al nivel de las regularidades discursivas existentes entre las diversas ciencias, está constituida por un conjunto de relaciones que hacen posibles las ideas de una época, evidenciadas como saber. El propio autor dice:

“La episteme no es una forma de conocimiento, ni un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestaría la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu o de una época; es un conjunto de relaciones que pueden ser descubiertas, para una época dada, entre las ciencias, cuando éstas son analizadas en el nivel de las regularidades discursivas”⁴⁷⁶.

En relación con la episteme moderna, los saberes se organizan en un espacio más amplio. Foucault los sitúa en tres dimensiones: la deductiva, la empírica y la reflexiva.⁴⁷⁷ Las Ciencias Humanas no están presentes en ninguna de ellas; sin embargo, están en las *fronteras* de los saberes indicados justamente “transportando” los paradigmas producidos por las investigaciones biológicas, económicas y lingüísticas. Dicho filósofo considera el saber desde la óptica genealógica del poder, como ya se ha analizado anteriormente.

Mediante una amplia participación de la comunidad educativa en su conjunto, debidamente organizada, se hace más práctico apuntar qué *modificaciones* podrían dar lugar a los procesos conducidos por la epistemología. Sobre esta base, habría que considerar estos puntos: cuáles son las normas de un posible estatuto científico, en qué consiste la informalidad propia de la pluralidad cultural, en qué se sustenta

⁴⁷⁶ Ídem. *A Arqueologia do Saber*, p. 217.

⁴⁷⁷ RIBEIRO, Marlene. *Reverendo Utopias: Alternativas para a transformação das Relações Poder/Saber?* Revista Educação, Subjetividade e Poder. Porto Alegre: UFRGS, nº 3, vol. 3, p. 89, jan./jun., 1996.

todo el juego de las diferencias, de las autonomías, de las figuras epistemológicas y de las historicidades respectivas. Y esto sin prepotencia o ansia de poder sobre la verdad que hay que descubrir por parte de los sectores involucrados en la cuestión, sea con ideas que parten de la práctica pedagógica, sea con ideas que parten de los estudios e investigaciones de intelectuales interesados. Para este fin, hay que reflexionar sobre las concepciones de la episteme que ofrece el mismo filósofo:

“La descripción de la episteme presenta, por tanto, diversos caracteres esenciales: abre un campo inagotable y no puede nunca ser cerrada; no tiene por finalidad reconstituir el sistema de postulados al que obedecen todos los conocimientos de una época, pero sí recorrer un campo indefinido de relaciones. Más allá de eso, la episteme no es una figura inmueble que, surgida un día, sería convocada a apagarse bruscamente: es un conjunto indefinidamente móvil de escansiones, desfasajes, coincidencias, que se establecen y se descomponen. La episteme, además, como un conjunto de relaciones entre ciencias, figuras epistemológicas, concreciones y prácticas discursivas, permite comprender el juego de las coacciones y de las limitaciones que, en un momento determinado, se imponen al discurso; [...] la episteme no es lo que se puede saber en una época, teniendo en cuenta insuficiencias técnicas, hábitos mentales o límites colocados por la tradición; es aquello que, en la concreción de las prácticas discursivas, hace posible la existencia de las figuras epistemológicas y de las ciencias. [...] En el enigma del discurso científico, el que ella pone en juego no es su derecho a ser una ciencia, es el hecho de que él existe”⁴⁷⁸.

Si consideramos las citadas concepciones foucaultianas, se puede deducir que son muchas las posibilidades para llegar a averiguar *qué conocimientos* podrían ser identificados y *de qué forma* emergieron en las sucesivas épocas de las formaciones discursivas sobre la ER. Las interrelaciones conceptuales de los

⁴⁷⁸ *Ibíd.*, p. 217 – 218.

diferentes saberes que se refieren al sujeto y al objeto de la ER (o al sujeto considerado también objeto de dicha disciplina como tal, pero abierto a muchas experiencias más allá de su función de sujeto) pueden ser constatadas a través de las prácticas discursivas sobre ambas las categorías.

De tales prácticas discursivas sobre la ER, las relaciones de ésta con las ciencias, completadas con el acervo construido por el saber informal –incluso con aquello que es propio de las circunstancias históricas y actuales–, surgen, consecuentemente, los más variados temas de interés para la estructuración del conocimiento en la ER. Además, el sujeto de la ER está inmerso en una cultura que lo induce a apropiarse este o aquel tipo de conocimiento, que él ha de transformar en saber escolar mediante una enseñanza que tiene como instrumento una disciplina portadora de una metodología adecuada al espacio escolar. Las dificultades epistemológicas que ha de superar dependen, por tanto, de la manera cómo se elijan, interpreten y se apliquen pedagógicamente los temas de interés de toda la comunidad educativa. El lenguaje es una poderosa herramienta en la especificidad de la disciplina. Ocupa un “espacio hermenéutico” en el que ejerce una función pedagógica fundamental en la Educación Religiosa como área de conocimiento. Este papel es ampliado a la Educación Escolar como un todo orgánico y sistemático. Dichos temas, transformados en programas, son incluidos en propuestas curriculares que tienen que ver con un proyecto pedagógico más amplio, el cual está involucrado en otros proyectos políticos que conducen el sistema educacional en sus respectivos ámbitos. Los conceptos de ER, sus temas, su estructuración, así como los criterios para su organización y sistematización, deberán ser claros, principalmente en la transición de la comprensión de una “disciplina” en su paso a “área de conocimiento”.

Foucault completa sus argumentos con una alerta significativa, ante la necesidad de tal comprensión, cuando comenta la cuestión de *“los conceptos que se diferencian en estructura y reglas de utilización, que se desconocen o se excluyen los unos a los otros y que no pueden formar parte de una arquitectura lógica”*⁴⁷⁹. Hay riesgos, en situaciones diversas, de inducir la activación de temas incompatibles o, incluso, la introducción de un mismo tema en conjuntos diferentes. Es más conveniente, en tales casos, describir sistemas de dispersión. Al describir tales sistemas, entran en litigio “las reglas de la formación” como condiciones a las que están sometidos los elementos de dicha impartición: objetivos, modalidades de enunciación, conceptos, selecciones temáticas, reunión de estas selecciones en ejes temáticos y evaluación de los temas aplicados bajo la forma de habilidades, competencias o actitudes. Sobre la ER, en la presente fase de transición, hay que observar entonces los innumerables aspectos que pueden impedir su estructuración hasta su configuración como disciplina. En su paso a “área” ha de ocupar un espacio determinado para una finalidad específica, aunque tal especificidad la mantiene como disciplina. Al ejercer su papel pedagógico en *todo el espacio* cedido por el currículo escolar, asume la función de área de conocimiento.

1.3.2. Los «territorios arqueológicos»

Entre otras muchas cuestiones de suma importancia para el presente estudio, Foucault destaca los *“territorios arqueológicos”*, que tienen también una relación con el dilema epistemológico de la ER, ya que ésta es todavía un tipo de enseñanza que transita por los más diversos textos, con apenas algunos criterios formales, y que no

⁴⁷⁹ *Ibidem*, p. 43.

cuenta con la preocupación muy propia de las áreas que tienen ya su “status”, conferido por la comunidad científica. Dicho filósofo reconoce el pensamiento de otros estudiosos, quienes sostienen que: “*Sólo pertenecen a un dominio científico las proposiciones que obedecen a ciertas leyes de construcción*”⁴⁸⁰. Sin embargo, la finalidad del análisis de determinados aspectos le interesa a la ER, ya que esta disciplina busca su reconocimiento con la normalidad de las demás áreas, principalmente las integradas en la “Gran Área de las Ciencias Humanas”, que es parte de la Educación, admitida también en la clasificación brasileña como Área de Conocimiento⁴⁸¹. Foucault abre algunos caminos posibles cuando añade:

*“Los territorios arqueológicos pueden atravesar textos ‘literarios’ o ‘filosóficos’, así como textos científicos. El saber no está contenido solamente en demostraciones; puede estar en ficciones, reflexiones, narrativas, reglamentos institucionales, decisiones políticas. [...] El territorio arqueológico de la Gramática general comprende tanto los devaneos de Fabre d’Olivet (que jamás recibieron status científico y se inscribieron antes en el registro del pensamiento místico), como también el análisis de las proposiciones atributivas (que era entonces aceptado con la luz de la evidencia y en el cual la gramática generativa puede reconocer, hoy, su verdad prefigurada)”*⁴⁸².

La ER, disciplina absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento, por tales motivos y por la fuerza de los fundamentos anteriormente destacados, necesita reconocer su campo o área de actuación, lo cual conlleva la identificación de los elementos admitidos como el sustrato de su configuración interior, es decir, como su esencia, como aquello que determina su especificidad.

⁴⁸⁰ *Ibidem*, p. 207.

⁴⁸¹ El Anexo “H” trae la Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil, in vol. 2.

⁴⁸² FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*, p. 208.

2. Argumentos para clarificación de la ER como disciplina

Foucault presenta argumentos que funcionan como puntos de clarificación en lo que se refiere a la dirección de la ER (caracterizada mejor como disciplina, aunque destinada a ocupar un área de conocimiento). Tal dirección empieza por la *identificación del objeto* que la cualifica en su especialidad y apunta el *campo de saber* en el que deberá alojarse. Esto lo hace él, indirectamente, al abrir perspectivas que amplían las concepciones del saber, basándose en los conceptos esenciales vinculados a las nociones de “ciencia” o de “ciencias”, categorías inseparables en la práctica discursiva. Tal práctica está vinculada a otras prácticas a través del método arqueológico, entendido como proceso de definición de los discursos en su especificidad.

2.1. Conceptos esenciales y aspectos metodológicos

Las relaciones discursivas, situadas a la vez en el límite del discurso, indican el conjunto de relaciones que debe establecer el discurso para poder decir algo sobre los objetos, *“con la finalidad de abordarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos, etc.”*⁴⁸³.

El propio autor afirma que, antes de la definición de un objeto, es necesario tener presente el *“tesoro enigmático de las cosas”*⁴⁸⁴. Esta referencia a las cosas es fundamental para relacionar a los objetos con el conjunto de reglas que permitan tomarlos y también formarlos como parte del discurso. Abraham concluye:

⁴⁸³ Ibidem, p. 52.

⁴⁸⁴ Ibidem, p. 54.

“Una de las obras quizá más gloriosas de Foucault, Las Palabras y las Cosas, señala el lugar de la filosofía para Foucault: la construcción de las ciencias, y la llama arqueología; sus materiales son las disciplinas empíricas”⁴⁸⁵.

2.1.1. La “arqueología”, categoría fundamental en el análisis del saber

Según Foucault, la arqueología *“es la descripción sistemática de un discurso-objeto”⁴⁸⁶*. Más adelante, completa este argumento con otros aspectos relacionados con tal definición. Y añade:

“La arqueología define las reglas de un conjunto de enunciados. Manifiesta, así, cómo una sucesión de acontecimientos puede, en el propio orden en que se presenta, volverse objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, recibir elaboración en conceptos y dar oportunidad de una selección teórica”⁴⁸⁷.

Para él, la arqueología procura mostrar el entrecruzamiento entre las relaciones, las cuales pueden ser sucesivas o no.⁴⁸⁸ Se trata de espontaneidad, sorpresas, nuevas posibilidades de surgimiento y de orden de las ideas. Dice:

“La arqueología, en compensación, toma por objeto de su descripción lo que habitualmente se considera un obstáculo: ella no tiene por proyecto superar las diferencias, sino analizarlas, decir en qué consisten exactamente y diferenciarlas”⁴⁸⁹.

Para Araujo, todo el proyecto de dicho filósofo, construido con la obra *Las*

⁴⁸⁵ ABRAHAM, Tomás. *O último Foucault*. In: *Michel Foucault e as urgências da atualidade. 20 anos depois*. IHU On-Line, Ano 4, nº 119, 18 de outubro de 2004, p. 10. São Leopoldo, 2004. Disponible en: <www.ihu.unisinos.br>. Acceso el: 12 dic. 2004.

⁴⁸⁶ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*, p. 160.

⁴⁸⁷ *Ibidem*, p. 191 – 192.

⁴⁸⁸ *Ibidem*, p.192.

⁴⁸⁹ *Ibidem*, p. 95.

Palabras y las Cosas, tenía como horizonte elaborar la “historia de las ciencias humanas” mediante el esfuerzo de presentar qué transformaciones las crearon. No obstante, las Ciencias Humanas no advirtieron que el hombre no puede existir como objeto enteramente cognoscible, representable. En tal situación, fracasaron.

“Sin embargo, algunas ciencias, como el psicoanálisis, la etnología y la lingüística, llegan solamente a una tarea crítica del hombre. La primera toca la región de la finitud y de la representación, no para explicitar contenidos, sino para tomar el inconsciente como apertura, como texto para los contenidos conscientes. Habiendo sistema, hay significación; habiendo regla, hay antagonismo; y habiendo norma, hay función. No interesa saber si son representables, inteligibles, es decir, cuál es su significado, y si eso lleva a desvelar el inconsciente y llegar a lo que el hombre es, como en las ciencias humanas. Estas nuevas ciencias no le dan a las “evidencias” de la vida, el trabajo y el lenguaje –que son las que hay que conocer– el papel simultáneo de que son las que posibilitan todo conocimiento, por tanto, como teniendo valor trascendental”⁴⁹⁰.

Ahora bien, para la citada autora, *“La Arqueología del Saber sucedió a Las Palabras y las Cosas con la finalidad de dirimir algunas dificultades metodológicas”⁴⁹¹*, puesto que, en efecto, Foucault no pretendió tratar de una filosofía sin sujeto, como fue interpretado al enaltecer, en dicha obra, la cuestión del lenguaje y otros aspectos relacionados con ésta.

2.1.2. El saber en medio a las prácticas discursivas

Otro hecho a destacar es que Foucault no pretende propiamente diluir el discurso, puesto que las prácticas discursivas orientan a los saberes a llevar a cabo las transformaciones eventuales de tales prácticas en ciencias. *“La ciencia avanzó*

⁴⁹⁰ ARAUJO, Inês Lacerda, o. c., p. 51.

⁴⁹¹ *Ibíd.*, p. 54.

no sólo a través de la experimentación, sino también movida desde el exterior por ‘nuevas formas de voluntad de verdad’.⁴⁹² Esto es posible constatarlo en las argumentaciones que el mismo Foucault presenta en *El Orden del Discurso*:

“De los tres grandes sistemas de exclusión que inciden sobre el discurso: la palabra entredicha, el intercambio de la locura y la voluntad de verdad, fue en el tercero en el que yo más me demoré. Pues es en su dirección en la que los primeros se han encaminado constantemente, desde hace siglos hasta hoy; porque, cada vez más, él busca tomarlos a su cargo, para así modificarlos y fundamentarlos; porque, si los dos primeros se vuelven cada vez más frágiles, más inciertos, en la medida en que ahora están atravesados por la voluntad de verdad, ésta, por el contrario, cada vez más se refuerza, haciéndose más profunda y más ineludible.

Y, sin embargo, es sin duda de ella de la que menos se habla. Como si la voluntad de verdad y sus peripecias estuviesen enmascaradas por la propia verdad en su explicación necesaria”⁴⁹³.

La obra *El Orden del Discurso*, analizada en el capítulo anterior, tuvo como una de sus finalidades un tercer sistema de exclusión –el de la voluntad de verdad. Esta exclusión se explica con la clasificación del discurso “verdadero” y el discurso “falso”. A su vez, los descubrimientos científicos son caracterizados como nuevas voluntades de verdad, es decir, como voluntades de saber, que se apoyan en un sistema institucional. La tarea del genealogista, por tanto, es la de evaluar los efectos de la verdad, como lo hace Foucault en el sistema penal con el proyecto *Vigilar y Punir*. Aquí añade otras genealogías, como son el estudio de la formación de varias prácticas discursivas en relación con otras no discursivas, que producen efectos de poder. El análisis de los discursos que circulan en los respectivos campos del saber exige estudios minuciosos y escucha de los hechos de la historia para

⁴⁹² ARAUJO, Inês Lacerda, o. c., p. 67.

⁴⁹³ FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*, p. 5.

localizar las formaciones discursivas. Una atención especial le merecen las instituciones de control de los enunciados que están cargados de poder. Al mismo tiempo, dicho control es *una forma del poder sobre el saber*.

En la voluntad de saber se profundiza para modificarla, para reformularla, en sus sucesivas y variadas prácticas, como acontece con la educación, pero sobre todo en la forma en que el saber es valorado y divulgado socialmente. El discurso es apropiado y circulante según determinadas reglas que califican a los que hablan y a los que oyen.

“Existe, creo, un tercer grupo de procedimientos que permiten el control de los discursos. No se trata esta vez de dominar los poderes que ellos detentan ni de exorcizar las eventualidades de su aparición; se trata de determinar las condiciones de su empleo, de imponer a los individuos que los profieren un cierto número de reglas y de no permitir, de ese modo, que toda la gente tenga acceso a ellos. Rarefacción, ahora, de los sujetos hablantes; nadie entrará en el orden del discurso, si no satisface ciertas exigencias o si no está, en el punto de partida, calificado para hacerlo. Pero precisamente las regiones del discurso no están todas igualmente abiertas y penetrables; algunas están muy bien definidas (son diferenciadas y son diferenciadoras), mientras que otras parecen abiertas a todos los vientos y parecen estar colocadas a disposición de cada sujeto hablante sin restricciones previas”⁴⁹⁴.

Además, la apropiación y la divulgación del saber no tienen el mismo valor cuando se trata de determinadas disciplinas y de su respectivo campo de actuación, dentro la práctica discursiva, con sus variados matices, y principalmente cuando tiene una ruta tan extensa como es el caso de la ER, impregnada además de duras controversias. En consecuencia, los destinatarios del conocimiento tienen una menor

⁴⁹⁴ *Ibidem*, p. 10.

o mayor importancia en todo el proceso de construcción de la ER como disciplina, sea en su condición de aprendices, sea en su condición de maestros o maestras. En el camino recorrido, hay inclusiones y exclusiones de naturaleza socio-político-cultural bajo los más variados intereses. Entre los tipos de exclusión inherentes al discurso, Foucault distingue las disciplinas que tienen un peso menor respecto de aquellas que poseen o no un determinado estatuto científico. Verifica las disciplinas científicas de mayor “status académico” con el fin de clasificar los saberes y de eliminar los que no se encuadran en sus criterios científicos. A pesar de todo, Foucault manifiesta su comprensión hacia las prácticas rechazadas por la ciencia, que para él son portadoras de saberes, considerados a su vez como “dominados”, y esto con dos significados:

“El primero, en relación con los contenidos históricos, referentes a las luchas y confrontaciones que se omiten en las sistematizaciones formales por su carácter revelador y que la crítica puede intentar recuperar. El segundo tiene a ver con el saber ‘descalificado’ del pueblo, saber éste que no goza de estatuto científico. El saber dominado, diferenciado, incapaz de homogeneidad, particular, paralelo y marginal respecto del saber ‘competente’ le debe su fuerza a la crítica que hace a este último. Estos dos saberes, a los que Foucault caracteriza como ‘dominados’ (el primero, histórico, erudito, oculto, y el segundo, descalificado y no competente), a pesar de la paradoja, tratan del saber histórico de las luchas, de la memoria, hasta entonces subordinada, de los combates”⁴⁹⁵.

2.1.3. La genealogía, una táctica empleada en la constitución del saber

La definición de genealogía procede de ese acoplamiento de los saberes que Foucault describe y a los que admite como reveladores de las luchas populares,

⁴⁹⁵ RIBEIRO, Marlene, o.c., p. 93. Ver, también: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 170.

exentas de las tiranías de los discursos oficiales, con sus jerarquías y con los privilegios de la vanguardia teórica.

“Llamaremos provisionalmente genealogía al acoplamiento del conocimiento con las memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales. En esta actividad, que se puede llamar genealógica, no se trata, en modo alguno, de oponerle a la unidad abstracta de la teoría la multiplicidad concreta de los hechos, ni de desclasificar el especulativo para oponerle, en forma de cientificismo, el rigor de un conocimiento sistemático. Esto no es un empirismo ni un positivismo, en el sentido habitual del término, que traspasan el proyecto genealógico. Se trata de activar saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria, que pretendería depurarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia detentada por algunos. [...] Se trata de la insurrección de los saberes, no tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino de una insurrección de los saberes, ante todo, contra los efectos de poder centralizadores, que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el interior de una sociedad como la nuestra. [...] Son los efectos de poder, propios de un discurso considerado como científico, lo que la genealogía debe combatir”⁴⁹⁶.

Aunque no se compruebe aquí que el ser humano puede ser realmente un objeto científico, las ciencias humanas no tienen su origen, ni son un problema científico, ni tienen un interés práctico en investigar el ser humano como tal. Tales ciencias surgen en el mundo occidental en el momento en que el ser humano es constituido como *aquello que tiene que pensar y tiene que saber*. *“Indirectamente, Foucault hace referencia a conocimientos que permitieron la estructuración de ciencias como la Psicología, la Pedagogía, la Geografía Humana, la Sociología, la*

⁴⁹⁶ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 171.

*Estadística y la Demografía*⁴⁹⁷.

En la genealogía del poder, Foucault considera el saber como una práctica, es decir, como un elemento de dispositivo político, articulado a la estructura económica. Esta concepción se puede aplicar a otras estructuras, como es el caso de la ER, objeto del presente estudio, inmersa en la estructura del sistema educacional como disciplina portadora de un saber, que, a la vez, está dominada por algunos intelectuales o que es utilizada por otros sectores como instrumento de dominación, aunque sea, ante todo, una disciplina dominada en ciertos aspectos ya destacados en capítulos anteriores. En medio de las luchas y de un continuo esfuerzo de superación de las formas de control, actúan, en dirección opuesta, nuevos sectores de liderazgo. Éstos conducen el proceso hacia la configuración de la disciplina como exenta de tales sumisiones, hasta su inclusión en el sistema escolar, de forma política y pedagógicamente adecuada, empezando por el reconocimiento del sujeto y del objeto de la ER, absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento. El citado autor completa sus argumentos, para clarificar la forma en que se ha intentado conducir a la ER en su rumbo a la dirección pretendida:

*“Mientras que la arqueología es el método propio del análisis de las formas de discurso local, la genealogía es la táctica que, a partir de la discursividad local así descrita, activa los saberes liberados de la sujeción, que emergen de esta discursividad. Esto para situar el proyecto global”*⁴⁹⁸.

Antes de proseguir con la presentación de otros argumentos sobre el saber según Michel Foucault, conviene destacar la intención de dicho autor al contribuir,

⁴⁹⁷ RIBEIRO, Marlene, o.c., p. 90.

⁴⁹⁸ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 172.

con sus puntos de vista, en la autonomía que se le ha de dar a los saberes históricos a través de su libertad por luchar y enfrentarse a la unidad, el formalismo y el estatuto de naturaleza científica, sea académico o político.

Para Michel Foucault, la noción de *saber* aporta algunas características peculiares y esclarecedoras de algunos aspectos, que se destacan así:

“Un saber es aquello de lo que podemos hablar en una práctica discursiva, que se encuentra especificada así: el dominio constituido por los diferentes objetos, que adquirirán o no un status científico (el saber de la psiquiatría, en el siglo XIX, no es la suma de lo que se acreditaba que fuese verdadero; es el conjunto de las conductas, de las singularidades, de las desviaciones de las que se puede hablar en el discurso psiquiátrico); un saber es, también, el espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso (en este sentido, el saber de la medicina clínica es el conjunto de las funciones de observación, interrogación, interpretación, registro, decisión, que pueden ser ejercidas por el sujeto del discurso médico); un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en los que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; finalmente, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (así, el saber de la economía política, en la época clásica, no es la tesis de las diferentes tesis sustentadas, sino el conjunto de sus puntos de articulación con los otros discursos o con otras prácticas que no son discursivas). Hay saberes que son independientes de las ciencias [...]; no obstante, no hay saber sin una práctica discursiva definida, y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que ella forma”⁴⁹⁹.

2.1.4. El saber y la ER como disciplina ante los argumentos analizados

En cualquier caso, el saber, en la ER, no está constituido solamente por una forma de conocimiento, o por un tipo de interpretación de los hechos, o por el reconocimiento de objetos portadores de significados en una determinada época y

⁴⁹⁹ Ídem. *A Arqueologia do Saber*, p. 206 – 207.

situación, ni tampoco tiene solamente la finalidad restrictiva de explicar los postulados que obedecen a los conocimientos vinculados a una coyuntura histórica o cultural. A pesar de esto, la ER aborda un saber que abarca un campo muy extenso de relaciones, las cuales tienen que ver con lo “religioso”, como sustantivo o como adjetivo, vinculado o no a una religión o a unas religiones. *“Hay una distinción entre algo que puede ser designado (indicado) por un sustantivo (nombre) y la cualidad de la experiencia, que es designada por un adjetivo”*⁵⁰⁰. Dicho de otra manera: es un saber que tiene que ver no sólo con el “religioso” como sustantivo, sino también con lo “religioso” como adjetivo (es decir, como cualidad que acompaña a un objeto o a un sujeto, porque como adjetivo no puede existir aislado). El adjetivo califica, atribuye una característica al objeto, a la que él, por su esencia, clasifica como “religioso”, o designa la cualidad de la experiencia de la que el ser humano es portador. Indica su forma de ser. Hay una distinción en conferirle tal característica a “la cosa” de la que es atribuida “a un sujeto” con el mismo vocablo “religioso”. El efecto producido es diverso, pues se trata de dos naturalezas también distintas y con funciones específicas en sus respectivas categorías.

La disciplina ER tiene sus vínculos con las cuestiones anteriormente descritas, pero completadas con otro elemento que la especifica para una función: la “enseñanza”. La expresión “enseñanza” designa el camino, apunta la necesidad del método adoptado para el cumplimiento de dicha función, atribuida por el vocablo “religioso” a una disciplina en el sistema escolar. Religioso puede ser el sujeto al que se destina la enseñanza. Es un sujeto que necesita desarrollar su potencialidad

⁵⁰⁰ DEWEY, John. *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press. 1934, p. 3. Traducción Rodolfo Lautner, Diamantina – MG, 1996.

religiosa, o también la dimensión de esta potencialidad, a la que algunos estudiosos consideran como “sensibilidad para la búsqueda de algo siempre más allá”. Es decir, la búsqueda de lo que trasciende. Por otro lado, se atribuye al sujeto interesado en la cosa que califica como “religiosa”. Hay casos en los que necesita apropiarse de la cosa como objeto de su interés, sea por sentimiento, sea por necesidad de saber. Hay casos en los que apenas necesita comprender el significado de la “cosa religiosa”, del “espacio religioso”, del “tiempo religioso”, de las “personas religiosas”, para otros sujetos interesados o involucrados en las cuestiones clasificadas como “religiosas”. En medio de las prácticas discursivas que amplían su ámbito de actuación como área de conocimiento, la ER no adopta solamente un camino. Los itinerarios posibles son diversos. Y esto porque son muchas las alternativas que la conducen a su fin específico como disciplina y como área de conocimiento.

Ahora bien, no son solamente los legisladores responsables de los sectores de enseñanza, o las entidades a las que ellos le atribuyen la función de participar en el proceso de organización de la ER, los que están en condiciones de presentar los elementos que puedan configurar dicha disciplina, pasando a ocupar la función de autores de un proyecto de esta naturaleza. Hay implicaciones filosóficas fundamentales en la definición de una disciplina, que, sine glosa, son anuncios de muchas relaciones. Diferentes sectores vinculados a la enseñanza escolar han de estar involucrados en estas relaciones. La profundidad de esta cuestión exige la búsqueda de elementos, conceptos, concepciones, experiencias y muchos aspectos filosóficos indispensables en el ámbito de la epistemología. Aquí le prestamos una atención especial al que se comprende como disciplina en la perspectiva foucaultiana. En ese sentido, Foucault presenta algunas contribuciones, como las que se destacan a continuación:

“[...] Una vez que una disciplina se define por un dominio de objetos, un conjunto de métodos, un cuerpo de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos, todo esto constituye una disciplina de sistema anónimo a la disposición de quien quiera o puede servirse de él, sin que su sentido o la su validez estén ligados a su inventor. Sin embargo, el principio de la disciplina se opone también al del comentario: en una disciplina, diferentemente del comentario, no está supuesto, en su punto de partida, que es un sentido que debe ser redescubierto, ni está supuesto que es una identidad que debe ser repetida; está supuesto sobre todo aquello que es necesario para la construcción de nuevos enunciados. Para que haya disciplina, es preciso, por consiguiente, que haya la posibilidad de formular, y de formular indefinidamente, nuevas proposiciones”⁵⁰¹ .

Como arqueólogo del saber, Foucault no está preocupado por describir la estructura de una disciplina, aunque considere que unas y otras son *“conjuntos de enunciados que toman prestado su organización de modelos científicos”⁵⁰²*, normalmente coherentes con la forma en que son institucionalizados, transmitidos y tratados, debidamente o no, como ciencia en la enseñanza. Para él, una disciplina no es aquello que se supone que es, según lo que presenta enseguida:

“No obstante hay más; y hay más, sin duda, para que haya menos: una disciplina no es la suma de todo aquello que puede ser dicho de verdadero a propósito de cualquier cosa; ni siquiera es el conjunto de todo aquello que, a propósito de un mismo dato, puede, por el principio de coherencia o sistematización, ser aceptado. La medicina no es constituida por la totalidad de lo que se puede decir de verdadero sobre la enfermedad; la botánica no puede ser definida por la suma de todas las verdades que dicen respecto de las plantas. [...] La proposición debe dirigirse a un plano de objetos determinado: a partir de finales de siglo XVII, por ejemplo, para que una proposición fuese "botánica", era necesario que dijese algo respecto de la estructura visible de la planta, del sistema de sus semejanzas

⁵⁰¹ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*, p. 8.

⁵⁰² Ídem. *A Arqueologia do Saber*, p. 201 – 202.

próximas y lejanas o de la mecánica de sus fluidos (y ya no podía conservar, como era aún el caso en el siglo XVI, sus valores simbólicos, o el conjunto de las virtudes o propiedades que le eran reconocidos en la Antigüedad)⁵⁰³.

La ER, garantizada como disciplina por el artículo 210, § 1º de la Constitución de la República Federativa del Brasil,⁵⁰⁴ tuvo su reglamentación basándose en la práctica discursiva, la cual denota la ausencia de los elementos indispensables para su configuración como tal, para adaptarse al currículo escolar con la normalidad de las demás disciplinas, que se rigen por sus respectivos estatutos epistemológicos y que conviven con una pluralidad de culturas, concepciones filosóficas y realidades diversificadas.

A partir de aquí se hacen visibles los obstáculos para la comprensión de su naturaleza como disciplina. La formación discursiva que la ER permitió demarcar, durante decenas de años, revela la ausencia de una disciplina instituida, de una práctica discursiva con su regularidad y consistencia, en comparación con la práctica orientada por el lenguaje escolar. La práctica discursiva, constatada en tan largo período, adoptó el lenguaje eclesial, de connotación teológica y pastoral, muy distante del lenguaje propio del sistema de enseñanza escolar, aunque con algunas excepciones.

“Hay más todavía: para pertenecer a una disciplina, una proposición debe poder inscribirse en un cierto tipo de horizonte teórico. Baste recordar que la búsqueda de la lengua primitiva, que fue un tema plenamente aceptado hasta el siglo XVIII, fue suficiente, en la segunda mitad del siglo XIX, para hacer sucumbir cualquier discurso, no digo en el error, sino en la quimera y en el devaneo, en la pura y simple monstruosidad lingüística.

⁵⁰³ Ídem. *A ordem do discurso*, p. 8.

⁵⁰⁴ El texto completo de lo dispositivo sobre la ER está incluido en el Anexo “A”, Tablilla 1, in vol. 2.

En el interior de sus límites, cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas; no obstante, repele para otro lado de sus márgenes toda una teratología del saber. El exterior de una ciencia está más y menos poblado de lo que juzgamos. Ciertamente, se da la experiencia inmediata, y los temas imaginarios que ella aporta reconducen incesantemente a creencias sin memoria. Pero tal vez no haya errores en sentido estricto, porque el error no puede surgir y ser evaluado a no ser en el interior de una práctica definida; en contrapartida, hay monstruos que circulan y cuya forma cambia con la historia del saber. En una palabra, una proposición tiene que pasar por complejas y pesadas exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina [...]⁵⁰⁵.

Considerando la habitual costumbre de Michel Foucault de mantener argumentos muy rigurosos en relación con la construcción de una disciplina, la ER no está exenta de conflictos, aún no solucionados, dentro de las tendencias que impulsaron algunas corrientes a tomar rumbos diversos con las diferentes modalidades de ER, y esto hasta el momento presente. En efecto, por un lado, perviven los que pretenden unificar y expandir los conocimientos, clasificados en disciplinas o áreas; por otro lado, siguen actuando los que creen en la importancia del saber, no de forma fragmentada o agregada, sino en orden a establecer paradigmas para su investigación y profundización. La consecuencia de esto es la bifurcación entre los que se interesan por la transmisión, acumulación y reproducción del conocimiento y los que prestan una atención especial a la creatividad, a la investigación del saber, a su consecuente producción y aplicación, con más libertad o apertura, para descubrir y apropiarse unos fundamentos actualizados. No se niega la preocupación de Foucault por la seriedad en lo que se refiere a las exigencias epistemológicas, que se consideran de gran valor en la

⁵⁰⁵ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*, p. 9.

construcción de una disciplina como tal. Los fundamentos que presenta orientan por sí mismos para la comprensión de los aspectos característicos de un “área de conocimiento”, aunque no declare los principios para la configuración de una disciplina independientemente o que es parte de un área de conocimiento. Sin embargo, son términos muy recientes y propios del lenguaje técnico o pedagógico adoptado en Brasil.

3. Contribución de estudiosos con teorías del conocimiento

En el presente tópico, la intención no es desconsiderar o disminuir las oportunas y necesarias contribuciones de Michel Foucault, ni tampoco mostrar que éstas han quedado ya agotadas anteriormente o que son dispensables en este estudio sobre el saber y sobre los aspectos relacionados con dicha categoría. Al contrario. No es posible aplicar a la enseñanza escolar todas las teorías ofrecidas por un filósofo tan fecundo como Foucault en un solo capítulo, o incluso en muchos capítulos que compongan un estudio. A pesar de todo, la elección de este filósofo como principal pensador en las cuestiones abordadas no impide que otros estudiosos se aproximen a él, con nociones semejantes o distintas y con la finalidad de mantener una interlocución fructífera en torno a las teorías del conocimiento, que puedan iluminar las cuestiones fundamentales relacionadas con nuestro objeto de estudio. La ER logrará así fundamentos variados para los avances necesarios en orden a su configuración como disciplina absorbida y ampliada por la Educación Religiosa (EDUR) como área de conocimiento.

3.1. Presupuestos teóricos

Conviene destacar, inicialmente, algunas teorías sobre el conocimiento que son consideradas contribuciones de estudiosos renombrados en dicho asunto. Sin

embargo, tal análisis se hace comparándolo con los textos añadidos de otras fuentes en forma de interlocución.

3.1.1. Significado de la epistemología en la configuración de la ER

La Epistemología es una categoría tomada de las concepciones de diferentes filósofos para iniciar y continuar una sucesión de conceptos relacionados con los presentados por Foucault, aunque también diferenciados de ellos:

“También llamada gnoseología y epistemología, es una reflexión sobre el proceso del conocimiento humano y los problemas que en él se plantean. [...] Por eso, puede definirse como un estudio crítico de las condiciones de posibilidad del conocimiento humano en general, que se ocupa de responder a cuestiones como: ¿En qué consiste conocer?, ¿qué queremos decir cuando decimos que sabemos o conocemos algo?, ¿qué podemos conocer?, ¿cómo sabemos que lo que creemos acerca del mundo es verdadero?, o bien ¿«cómo es posible un conocimiento digno de crédito»? (Habermas)”⁵⁰⁶.

En comparación con la cita anterior, Foucault en *Las Palabras y las Cosas* señala la posibilidad de explicación de las condiciones, ya citadas anteriormente diversas veces, para que los conocimientos se efectúen de una cierta forma que corresponda a una determinada época, cuyo conjunto de saberes, bajo una relativa homogeneidad, él designa como *episteme*. Retomando el Diccionario ya referido, Foucault habla de episteme como “*estructura epistémica*”, y añade con la definición: “*conjunto de relaciones que existen en una determinada época entre las diversas ciencias*”, idea que completa con la expresión “*diversos discursos*”, que constituyen

⁵⁰⁶ MORATÓ, Jordi Cortés y RIU, Antoni Martínez. *Conocimiento, teoría del EPIST*, o.c., 1996 - 98.

como “el entramado o suelo que hace posible las diversas ideas de una época”⁵⁰⁷.

A continuación, añade Morató y Riu:

“Johannes Hessen, en su clásica y conocida obra, Teoría del conocimiento, recurriendo a una descripción fenomenológica del conocimiento, es decir, a una descripción que pretende presentar la esencia misma del fenómeno del conocimiento, lo describe como una relación entre un sujeto y un objeto, siendo esta dualidad una característica esencial del conocimiento. Esta relación, que también es una correlación, porque no hay lo uno sin lo otro y porque, además, la presencia de uno supone la del otro, se entiende como una apropiación o captación que el sujeto hace del objeto mediante la producción de una imagen del mismo o de una representación mental del objeto, debido a una determinación o modificación que el objeto causa en el sujeto. Esta modificación no es más que la percepción del objeto, en la cual el sujeto que conoce no es meramente pasivo y receptor, sino receptor y espontáneo. También en este dualismo de receptividad y espontaneidad se encuentra el auténtico problema del conocimiento, al menos tal como se ha desarrollado históricamente desde el s. XVII. En cualquier caso, el objeto conocido ha de considerarse siempre de algún modo trascendente al sujeto, incluso en el caso de los objetos ideales, como pueden ser, por ejemplo, las entidades matemáticas.”⁵⁰⁸.

No obstante, Foucault transmitió a los investigadores de hoy algunas herramientas muy útiles para la comprensión del ser humano como sujeto que conoce y como objeto de conocimiento. En la elaboración de los discursos de la verdad sobre el sujeto lleva a los estudiosos a las cuestiones en las que el sujeto está involucrado. Normalmente, son problemas que desafían al sujeto a prestarle atención a sí mismo, en la búsqueda de la comprensión de sí como alguien que piensa, que siente y desea. Y, más allá de esto, es sujeto que interroga sobre lo que permite tener acceso a la verdad. A continuación señala:

⁵⁰⁷ Ibídem. *Episteme GEN*.

⁵⁰⁸ Ibídem. *Conocimiento, teoría del EPIST*.

“Llamemos ‘filosofía’ a la forma de pensamiento que se interroga sobre lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad”⁵⁰⁹.

Es a través del método arqueológico la forma cómo aborda Foucault los saberes que se refieren al ser humano dentro de las relaciones que unen las prácticas discursivas, o sea, la episteme; sin embargo, éstas no tratan exclusivamente de la verdad sobre el hombre.

“Reivindica una independencia de cualquiera ciencia, pues acredita no poder localizar al hombre a través de lo que ella puede ofrecer. Pero sí establece interrelaciones conceptuales de los diferentes saberes y no de una ciencia”⁵¹⁰.

La cuestión es más amplia, y muy cercana a la espiritualidad que le interesa a la ER, aspecto éste que se retomará más adelante. En la clase del 6 de enero (1982), el mismo filósofo se explica así:

“Postula la necesidad de que el sujeto se modifique, se transforme, se disloque, se haga, en cierta medida y hasta cierto punto, otro distinto de él mismo, para tener derecho al acceso a la verdad. La verdad sólo le es dada al sujeto a un precio que pone en juego al ser mismo del sujeto. Pues, tal como él es, no es capaz de verdad. Creo que ésta es la fórmula más simple, pero más fundamental, para definir la espiritualidad”⁵¹¹.

Por otro lado, Araujo, como estudiosa de las ideas de Foucault, comenta que éstas son, normalmente, esclarecedoras de los fundamentos para la comprensión de los aspectos que intentamos investigar:

⁵⁰⁹ FOUCAUT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.19.

⁵¹⁰ IHU On-Line. Matéria de Capa. *Michel Foucault e as urgências da atualidade*. O.c. p., 5.

⁵¹¹ FOUCAUT, Michel, o.c., p. 19 – 20.

“Foucault se sitúa así entre los estudiosos contemporáneos de la epistemología de línea contextual y pragmática: los objetos no pre-existen al saber; existen como acontecimientos, como aquello que en una época fue posible decir, debido a ciertas composiciones entre el discurso y las condiciones no discursivas. De esta manera cae por tierra la representatividad. La habitual relación entre sujeto que conoce y objeto conocido cede lugar a la relación entre actos lingüísticos, y la discusión conveniente es la de su validez, y no la de la relación especular pensamiento/realidad: el pensamiento como retrato de la realidad”⁵¹².

En tales prácticas están presentes los enunciados que se apropian los sujetos del conocimiento. Algunos estudiosos comentan, con claridad y en otra dirección, cuestiones que ayudan en la búsqueda de comprensión de las ideas de Foucault, como es el caso de la cita siguiente:

“En Tecnologías del Yo”⁵¹³, Foucault presenta uno de sus objetivos como investigador: ‘trazar una historia de las diferentes maneras en que, en nuestra cultura, los hombres desarrollaron un saber sobre sí mismos’. No obstante, no acepta tal saber como innato, trascendente o apriorístico; se preocupa de probar que las llamadas ciencias, a las que identifica como juegos de verdad, están relacionadas con tecnologías específicas que los seres humanos emplean en su auto-conocimiento, cuales son: a) de producción; b) de sistemas simbólicos; c) de poder; d) y del gobierno de sí”⁵¹⁴.

3.1.2. Diferentes teorías del conocimiento y su aplicación en la ER

A continuación, antes de establecer una línea temporal sobre las etapas en las que el conocimiento se interpretó desde diferentes ángulos, la teoría comentada por Hessen, ya citada, ayuda para la constatación de posibles problemas en el paso

⁵¹² ARAÚJO, Inês Lacerda, o.c., p. 56.

⁵¹³ FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

⁵¹⁴ RIBEIRO, Marlene, o.c., p. 9.

de la comprensión de una teoría a otra, desde las épocas más lejanas hasta el momento actual, aunque en el presente estudio es conveniente empezar por las más recientes.

“[...] Son cinco –siempre según Hessen– los principales temas que pueden considerarse problemas fundamentales de una teoría del conocimiento: 1) La posibilidad del conocimiento: ¿Existe en realidad tal relación entre el sujeto humano que conoce y el objeto conocido? 2) El origen del conocimiento: ¿De dónde proceden los objetos del conocimiento: de la razón, de la experiencia, de ambas cosas. 3) La esencia del conocimiento humano: En el dualismo de sujeto y objeto, ¿es el hombre activo y espontáneo o se comporta meramente de forma pasiva y receptora? 4) La cuestión sobre las clases de conocimiento: ¿Hay algún otro conocimiento humano que no se haga por medio de una representación intelectual del objeto?, es decir, el problema del conocimiento intuitivo. Y 5) El criterio de verdad: ¿Cómo sabemos que el conocimiento es verdadero?”⁵¹⁵.

El mismo autor no rechaza la posibilidad de la presencia de aspectos que están interrelacionados: por un lado, indaga sobre el elemento biológico como uno de los presupuestos para el conocimiento; por otro lado, se refiere a la función psíquica, que está vinculada a la estructura biológica. Ambas, sin embargo, actúan como la base sobre la que se procesa el conocimiento, aunque las intervenciones externas son variadas, complejas y necesarias para su concreción.

“Como proceso que es, el conocimiento acontece en la estructura nerviosa del sujeto que conoce, en el sistema periférico y, más concretamente, en la sede de las actividades humanas superiores, o sea, el encéfalo. Así considerado, el conocimiento es una función psicobiológica del ser humano, que se lleva a cabo mediante el cerebro. Ahora bien, filosóficamente, el lugar gnoseológico en que acontece el conocimiento es

⁵¹⁵ MORATÓ Jordi Cortés y Riu Antoni Martínez. *Conocimiento, teoría del EPIST.* O.c., 1996-98.

*llamado espíritu (también alma), yo, individuo o sujeto, y sobre todo mente o entendimiento; y al producto o resultado final del conocimiento se le denomina imagen mental, juicio, nóema, y sobre todo idea o concepto*⁵¹⁶.

Cuando sospechamos, pedagógicamente, que todo conocimiento está movido por un motivo fuerte, que lo encamina a una elaboración orientada por intereses personales, es decir, por la voluntad de saber, como destaca Michel Foucault en sus reflexiones sobre el conocimiento humano, tales intereses se resumen en la búsqueda de *“orientaciones para la construcción de un nuevo conocimiento”*⁵¹⁷. En tal caso, concentra la atención, antes todo, en un conocimiento común que, en la visión occidental, es considerado también conocimiento científico. Según Walgenbach, no se puede olvidar que se trata de tipos posibles y existentes de conocimiento, incluso del conocimiento científico. Por eso, completa así su teoría:

“De aquí que la extensión de la construcción humana pueda ser pequeña, según las posiciones del materialismo, del empirismo o del positivismo. En oposición a éstos, podemos atribuir un peso mayor a los sujetos humanos como constructores del conocimiento. Se trata de una tendencia presente en metodologías como el idealismo, el racionalismo o – en una versión moderna– el constructivismo (radical). Estas metodologías intermediarias están fundamentadas en el pensamiento dialéctico: el objeto (la realidad) no debe ser visto como algo dado, sino como construido, a través de una teoría-guía, por los sujetos. Al mismo tiempo, los sujetos son influenciados y determinados por los objetos. Así, el conocimiento no es ya estático para una realidad dada o en las ideas de un sujeto. El conocimiento es previamente construido de un modo dinámico y evolutivo, en un proceso

⁵¹⁶ *Ibidem. Conocimiento, teoría del EPIST. O.c., 1996-98.*

⁵¹⁷ WALGENBACH, Wilhelm. *Conhecimento sobre conhecimento*. In: MARTINS, Parentoni Rogério e MARI, Hugo (Editores). *Universos do Conhecimento*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, p. 44.

*interactivo en el que el sujeto construye los objetos y los utiliza como medio para crear ideas, imágenes, teorías, sistemas de conocimiento, etc.*⁵¹⁸

Para adaptar a la ER la teoría anteriormente descrita, es posible considerar que el conocimiento es, ante todo, una *creación humana*, en la que el sujeto, una vez que se ha apropiado de él, pasa a utilizarlo como poderosa herramienta de construcción de nuevos conocimientos y de transformación del mundo, y esto por medio de todos ellos. El sujeto empieza por el conocimiento de sí mismo y prosigue con la apertura a otras categorías alrededor de sí, cada vez más amplias, como medios sucesivos y relacionados con el conocimiento. En este sentido, va de la parte al todo, al orden de las cosas, desde lo que es más simple a lo que es más complejo, de lo que es perceptible en el interior a lo exterior; pero, además, de lo más cercano a lo más distante. Esto puede acontecer también en el orden inverso, dependiendo del enfoque. En cualquier caso, la *totalidad* es el punto de partida significativo del conocimiento en sus distintas especificidades o particularidades. Porque es el ser humano el que le atribuye significado al mundo. Y, por eso, con el conocimiento no está capacitado solamente para proyectar su actividad o para construir la propia subjetividad, es decir, su mundo interior, su personalidad, portadora de su identidad y indicativa de su individualidad. “Y, como cada ser humano es original y único, la auto-actividad está orientada a la creación del nuevo”⁵¹⁹.

No obstante, para muchos estudiosos, la relación “sujeto y objeto” no es rechazada en ninguna de las fases del proceso del conocimiento, como continúa

⁵¹⁸ Ibídem. *Conhecimento sobre conhecimento*. O.c., p. 44 – 45.

⁵¹⁹ Ibídem, p. 58.

Hessen en sus observaciones:

“La filosofía analítica expresa esta relación/correlación entre sujeto y objeto explicando el conocimiento como una «creencia justificada», y explicita esta afirmación precisando qué se quiere decir cuando se dice que alguien sabe (previa distinción entre «saber» y «creer»)»⁵²⁰.

En relación con una disciplina integrada en un currículo escolar, como la ER, el propósito de la reflexión epistemológica es aquí la estructura del saber que ella implica. Tal estructura incluye sus principales conceptos, las relaciones que los unen (sean normas o teorías), la evolución histórica de las modificaciones de tales conceptos, las diferentes ópticas adoptadas para la observación de los fenómenos, las ideas examinadas en los diferentes textos y en las respectivas realidades, así como las características que se han identificado y sus razones de ser en las realidades constatadas. Además, se trata del conocimiento en cuanto transformado en saber escolar. Es necesaria y oportuna una explicación útil para la comprensión de la relación y de la distinción entre “conocimiento” y “saber”. Destacamos a continuación las dos situaciones:

“En un lenguaje corriente, para saber algo, es necesario que ello sea verdad, que lo creamos y que tengamos razones para creerlo (y que ninguna de estas razones sea falsa). De forma breve, ‘conocimiento’ es una creencia verdadera justificada. El conocimiento científico puede definirse como una creencia racional justificada”⁵²¹.

No obstante, la distinción entre “conocimiento” y “saber” concurre, además, para una mayor claridad de lo específico de ambas categorías:

⁵²⁰ MORATÓ Jordi Cortés y Riu Antoni Martínez. *Conocimiento, teoría del EPIST.* O.c., 1996-98.

⁵²¹ Ídem. *Conocimiento, GEN.* O.c., 1996-98.

“‘Conocer’ puede distinguirse de ‘saber’ y, en sentido estricto, debe hacerse. En este supuesto, ‘conocer’ indica un contacto consciente con el objeto conocido a través de la experiencia y, en concreto, de la percepción, en oposición a ‘saber’ que es un conocimiento por conceptos e ideas. Saber es así algo exclusivo y propio del hombre, mientras que tanto los hombres como los animales conocen. Se conocen cosas; se sabe verdades o proposiciones verdaderas. Por esta razón, las frases en que se utiliza con propiedad el verbo ‘conocer’ se construyen con un sintagma nominal, mientras que aquellas en las que se utiliza ‘saber’ se construyen con una oración sustantiva como complemento. ‘Conocer’ es, además, un proceso perceptivo directo e inmediato, que se justifica por sí mismo; ‘saber’, en cambio, es un proceso indirecto, mediato e inferencial, esto es, apoyado en razones.”⁵²².

La atención a los aspectos fundamentales para la comprensión del “conocimiento” en relación con el “saber escolar” se debe centrar en la reflexión sobre “el sujeto y el objeto de la ER”, disciplina absorbida y ampliada por la Educación Religiosa (EDUR) como área de conocimiento. Se trata, pues, de un tópico específico en el presente capítulo.

3.2. El conocimiento en distintas corrientes

Conviene considerar, ante todo, como se desarrolló el conocimiento, históricamente, para proseguir después con la presentación de otros aspectos de las teorías que le dan consistencia, principalmente las que aportan una mayor relación con el objeto de la presente Tesis.

En su trayecto, el conocimiento no contó solamente con una disciplina, sino con varias disciplinas, como es el caso de la filosofía, y específicamente de la epistemología, que investiga la construcción de dicho conocimiento en diferentes

⁵²² *Ibidem.*

aspectos y en todas las áreas. Por otro lado, el interés por estudiar el conocimiento “sobre el conocimiento” tiene su razón de ser ante la necesidad de la búsqueda de la configuración de una disciplina como la ER, que ha de convivir con los múltiples elementos de su formación y de distintas prácticas discursivas. Lo que acontece hoy es la explosión de conocimientos en todas las áreas, y de ahí la consiguiente desintegración del conocimiento mismo. De este modo, se enfrenta con inevitables dificultades para resolver cuestiones actuales sobre ciertas disciplinas que necesitan integrarse en las áreas con las que mantiene mayor afinidad, principalmente como es el caso de las vinculadas a las Ciencias Humanas. Hay estudiosos que admiten que la gran crisis de identidad de las Ciencias Humanas tuvo su inicio desde tiempos lejanos y continúa hasta el momento. Esta crisis de las Ciencias Humanas afecta a las áreas que las integran, como es el caso de la Educación, la cual incluye a su vez a la ER. Es lo que afirma Japiassu:

“Podemos constatar que las ciencias humanas pasan por una profunda crisis de identidad. Y no solamente por una crisis. En muchos aspectos, viven un profundo momento de malestar. No obstante, nunca hubo tantos investigadores y estudiantes en las disciplinas humanas y sociales como hoy. Nunca se han producido tantas obras especializadas. Innumerables han sido los congresos, coloquios, simposios, encuentros y seminarios. También innumerables las publicaciones especializadas y la producción de tesinas y tesis. Sin embargo, nunca se garantizó tan poco su sentido, ni se depositó tan poca credibilidad en la utilidad y en la virtualidad de verdad de todas esas investigaciones y producciones intelectuales, como hoy. No hay duda de que los padres fundadores de esas disciplinas desearon crear una ciencia, un lenguaje común de derecho a todos los hombres, a la vez que fuera la forma entonces encontrada de la verdad y de la liberación. Esta pretensión nos hace sonreír, pues la ciencia actual

*parece haber renunciado a la pretensión de verdad y, de la forma como se practica, poco o nada tiene a ver con nuestra liberación*⁵²³.

Así, el conocimiento construido no puede ser cerrado ni acabado, dado que el ser humano está, a la vez, en continuo proceso de desarrollo. Los resultados, hoy, de cualquier proceso de conocimiento solamente pueden ser orientaciones, puntos de vista, momentos fecundos de estudio e investigación; pero no productos acabados. Constituyen una construcción en continuo proceso y que podrán servir de camino para los que nos sucedan a nosotros. Ahora bien, esto conlleva consecuencias significativas para el proceso de globalización, fenómeno característico de los días actuales. Es incontestable que las Ciencias Humanas se encuentren condicionadas por la sociedad moderna. No podemos, sin embargo, comentar las implicaciones de tal hecho de forma más completa, ya que estamos tratando específicamente, y de forma restringida, de las teorías del conocimiento que tienden a un solo objeto de estudio.

En los límites del presente tópico, no es posible tratar de todas las concepciones útiles para la búsqueda de la comprensión de la ER como disciplina en el paso de su concepción como “área de conocimiento”, que es el objeto de estudio de esta Tesis. Tal objeto necesita unos parámetros adecuados a un área de conocimiento que convive con las más distintas corrientes de pensamiento y que está, además, relacionada con diversas áreas. No obstante, es conveniente elegir algunos modelos o algunos aspectos tomados de los fundamentos apuntados por sus autores, empezando por los más recientes y propicios al diálogo con las teorías

⁵²³ JAPIASSU, Milton Ferreira. *O Mal-estar nas Ciências Humanas*. Porto Alegre: Sinergia Sistemas e Processos Empresariais Ltda. Cf. p. 2. Disponible en: <<http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/autor/069/06900200>>. Acceso el: 19 sept. 2003.

ofrecidas por Foucault y por otros especialistas, puesto que hay otras herramientas no utilizadas por Foucault que son indispensables para la comprensión y configuración de la ER como área de conocimiento. Además, podrán ser utilizados como instrumentos útiles en la búsqueda de la identidad de la ER dentro de un nuevo paradigma, e incluso de la posible configuración, que está a camino, a partir de los parámetros correspondientes a modalidades aceptables por los respectivos sistemas de enseñanza, según la legislación vigente en el país, o que aún están presentes en la práctica educacional brasileña.

3.2.2. El modelo epistemológico de Kuhn comparado con el de Foucault

Empecemos por el modelo epistemológico de Thomas Kuhn⁵²⁴ –dada su relación con algunas teorías de Foucault, analizadas en el presente estudio–. Tiene como tesis principal la visión clásica del desarrollo científico en la forma de acumulación linear del saber; éste es un modelo *“incompatible con los resultados de la investigación histórica”*⁵²⁵. Para Kuhn, lo que la Historia de la Ciencia indica es que el cambio científico acontece de forma fundamentalmente revolucionaria. *La estructura de las revoluciones científicas* es la obra que establece el empleo del concepto de “paradigma” en los años 1970/80, aplicado a la historia del quehacer científico. La teoría central de Kuhn es que el conocimiento científico no evoluciona de modo acumulativo y continuo. Al contrario, esa evolución o crecimiento es

⁵²⁴ KUHN, Thomas Samuel nació en Ohio, el 1922 y murió en Cambridge, el 17 de Junio 1996. Actuó como físico en Estados Unidos de la América. Dedicó su investigación a la historia y filosofía de la ciencia. El 1962, con la publicación del libro *Estructura de las Revoluciones Científicas* Kuhn se torno conocido, pero no como un físico, sino como un intelectual dedicado a la historia y la filosofía de la ciencia. Cf. Datos de Wikipédia, la Enciclopedia libre. Disponible en: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Kuhn>. Acceso el: 22 nov. 2004.

⁵²⁵ COUTINHO, Francisco Ângelo. *Conhecimento*. In: MARTINS, Parentoni Rogério e MARI, Hugo (Editores). *Universos do Conhecimento*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, p. 30.

discontinuo, opera por interrupciones cualitativas, que no se justifican en función de criterios de validación del conocimiento científico. En este sentido, está de acuerdo con la teoría de la discontinuidad de Foucault.

Foucault también hace algo semejante, por ejemplo cuando revoluciona la Historia al provocar el cambio del foco del análisis de los hechos; pero no de una forma restringida a un solo campo, al modo de Kuhn con la Historia de la Ciencia. Hablando de modo más completo, Foucault propone el cambio de los acontecimientos como la base epistemológica de las formas de discurso que los concibieron como tales, abriendo al historiador a la comprensión de los campos de relaciones de fuerza, dentro de los cuales se constituyen los juegos de poder; pero no se centra en una supuesta verdad documental. La atención de dicho filósofo no era la de comprender el pasado, sino la de proyectar luz sobre campos hasta entonces ignorados por la historiografía. Así se explica:

“Es preciso despedazar lo que permitía el juego consolador de los reconocimientos. Saber, incluso en el orden histórico, no significa ‘retornar’ y sobre todo no significa ‘retornarnos’. La historia será ‘real’ en la medida en que restablece lo discontinuo en nuestro propio ser. Ella dividirá nuestros sentimientos; dramatizará nuestros instintos; multiplicará nuestro cuerpo y lo opondrá a sí mismo. [...] Es que el saber no está hecho para comprender; está hecho para cortar. [...] De forma que el mundo, tal cual lo conocemos, no es esa figura simple donde todos los acontecimientos se apagaron, para que se muestren, poco a poco, las características esenciales, el sentido final, el valor primero y último; es, al contrario, una infinidad de acontecimientos entramados”⁵²⁶.

Sin embargo, en el presente estudio, la aproximación más adecuada entre Kuhn y Foucault pasa por la categoría del saber. Las configuraciones, o el conjunto

⁵²⁶ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 27 – 28.

de relaciones identificadas en una determinada época entre las diversas ciencias o diversos discursos, forman un entrecruzamiento que representa el pensamiento de una época. Es a esto a lo que Foucault denomina “episteme”. Esta noción es semejante a lo que Kuhn designa con el término “paradigma”, aunque sea posible percibir lo específico de cada una de las dos categorías.

“Con el término paradigma, Kuhn indica un resultado científico fundamental, que incluye una teoría y algunas aplicaciones típicas a los resultados de las experiencias y observaciones. Más importante aún es un resultado cuya conclusión permanece de forma abierta. De esta forma, el paradigma [...] determina el modelo para el trabajo dentro de la ciencia que gobierna, del mismo modo que los dogmas instituyen y gobiernan una determinada comunidad religiosa. [...] O sea, que el paradigma formula entonces las reglas del juego y demarca los objetivos a ser alcanzados. [...] No puede haber investigación eficaz sin que el científico se haya comprometido con el paradigma de su área”⁵²⁷.

La adhesión a un paradigma no se produce de un momento a otro. Ocurre una etapa inicial, que, según el propio Kuhn, se caracteriza por la ausencia de un modelo único en el itinerario de la investigación en torno a una ciencia. Así lo comenta Coutinho:

“En estas etapas iniciales, los científicos conviven con varias escuelas de pensamiento, que interpretan diferentemente los hechos comprendidos por su campo de trabajo. La alquimia, por ejemplo, fue una etapa pre-científica de la química. En las fases siguientes, la competición entre escuelas rivales tiende a desaparecer. Un determinado punto de vista, un paradigma, conquista la adhesión de la mayoría de los científicos, y así un consenso empieza a establecerse. Esta conversión de la mayoría de los investigadores a un determinado punto de vista indica que el campo científico en cuestión entró en la madurez. Lo que, para Kuhn, caracteriza a

⁵²⁷ COUTINHO, Francisco Ângelo. *Conhecimento, o. c., p. 30 – 31.*

*una ciencia madura es la adopción de este punto de vista, o sea, de un paradigma. Así, la adhesión a un paradigma implica un compromiso profesional*⁵²⁸.

En la lógica de Kuhn, el investigador es conducido por un camino claro hacia lo que él procura, es decir, se mantiene en un rumbo hacia algo que es el motivo de la búsqueda. Para la ER, esta lógica está muy próxima a la intención de algunos investigadores brasileños, que intentan encontrar la forma más adecuada para la configuración de una disciplina ampliada como área de conocimiento. Se trata de un área que está reglamentada bajo la clasificación de Educación Religiosa (EDUR); pero que necesita un paradigma, resultante del consenso de la comunidad educativa, esté ésta integrada por los que aportan su experiencia en la ER, o sea representativa de varios sectores educacionales del país, incluso de la comunidad científica, que deberá acompañar y ofrecer sus contribuciones sin apropiarse aisladamente de la cuestión. Al contrario, la comunidad científica está llamada a oír a todos los sectores relacionados con el asunto, para saber interpretar el fenómeno de la ER –objeto de organización y implantación de esta disciplina en su paso a área de conocimiento– de forma más amplia y democrática. Tal hecho tiene presente la diversidad socio-político-cultural brasileña, así como también los paradigmas más propicios a la realidad de los respectivos sistemas de enseñanza. Y esto porque el imaginario colectivo sobre esta disciplina en Brasil exige una atención especial, para evitar nuevas polémicas, en las que la divergencia de opiniones, una vez intensificada, comporta como consecuencia dificultades para el consenso, lo cual tendría como resultado la no construcción del nuevo paradigma más cercano o más

⁵²⁸ Ídem. *Conhecimento*, o.c., p. 30.

adecuado al ámbito escolar. A partir de aquí, y con una cuidadosa investigación, es posible obtener elementos con los que se pueda contribuir a la búsqueda de una solución a las dificultades, proyectando luces sobre los aspectos indispensables para la teoría y la práctica de la ER.

Así, un estudioso de las teorías de Kuhn comenta sobre lo que él designa como el “paradigma” que se busca:

“Procurando ser fiel al autor, utilizamos el concepto de paradigma en dos sentidos fundamentales. En un sentido lato, el paradigma kuhniano designa aquello que es transmitido por una comunidad científica, que será una forma de hacer ciencia, una matriz disciplinar. Una comunidad científica se caracteriza por la práctica de una especialidad científica, por una formación teórica común, por la circulación abundante de información en el interior del grupo y por la unanimidad de juicio en asuntos profesionales. En un sentido particular, el paradigma es un ejemplar; es un conjunto de soluciones de problemas concretos, una realización científica concreta que proporciona los instrumentos conceptuales e instrumentales para la solución de problemas. El paradigma es, en este sentido, una ‘concepción de mundo’ que, considerando un «modo de ver» y de «practicar», engloba un conjunto de teorías, instrumentos, conceptos y métodos de investigación [...]”⁵²⁹.

Así, el camino que él indica, trazado con sus justificaciones hacia el objeto que se busca, tiene tres componentes interrelacionados y forman juntos lo que Kuhn admite como “paradigma”. Y esto, siguiendo el ejemplo de la búsqueda de comprensión de lo que es “episteme” en Foucault. Es decir, lo que Foucault “define como ‘conjunto de las relaciones que existen en una determinada época entre las diversas ciencias’ o los ‘diversos discursos’, y que constituyen como [...] el suelo

⁵²⁹ MARQUES, Alexandre. *As Revoluções Científicas de Thomas Kuhn*. Disponible en: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/kuhn1.htm>>. Acceso el: 20 dic. 2005

que hace posible las diversas ideas de una época⁵³⁰, lo define, sin embargo, con “ideas” que corresponden al conocimiento dentro de los elementos que lo rodean y que tienen la función de identificarlo como ciencia o de rechazar tal posibilidad. Pero también lo define con la posibilidad de convivir con lo que es considerado científico y con lo que está relacionado simplemente con la pluralidad o la diversidad, sin pérdida de la unidad que conduce al fin propuesto. Tal fin puede ser, por ejemplo, la educación. Otra manera de comprender la reflexión foucaultiana sobre la misma cuestión es la de un “entramado”, como lo desarrolla la cita siguiente:

“... Entramado inconsciente, o de una estructura oculta, que se refleja en los diferentes discursos o ámbitos científicos; y por eso la ciencia que los estudia recibe el nombre de ‘arqueología del saber’. Ésta muestra que dichas epistemes son discontinuas a lo largo de la historia, por lo que no existe una verdadera historia (continua) de las ideas. En la cultura occidental, tres son las epistemes fundamentales: la del Renacimiento, la de los siglos XVII y XVIII y la que corresponde al s. XX”⁵³¹.

Para la ER, estas dos categorías, sea la que toma como telón de fondo el “paradigma” según las teorías de Kuhn, sea la que sigue la concepción de “episteme” Foucault, constituyen fundamentos muy útiles para la búsqueda de la comprensión de los paradigmas, o de las epistemes, identificables en las más diversas modalidades de la ER en Brasil. Además, ayudan también en la posibilidad de avanzar en el análisis de la epistemología de dicha disciplina, con la intención de identificar los paradigmas que han existido hasta el momento y de encontrar uno nuevo para aplicarla a ella, ampliada ya como “área de conocimiento”. El capítulo final de la presente Tesis volverá a utilizar estas concepciones con la pretensión de

⁵³⁰ MORATÓ Jordi Cortés y Riu Antoni Martínez. *Episteme GEN*. O.c., 1996-98.

⁵³¹ *Ibíd.*

ofrecer los diferentes paradigmas que han guiado a la ER en el Brasil en los últimos diez años.

3.2.3. La ER absorbida y ampliada por la Educación Religiosa

La ER, disciplina absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento, ha hecho hasta ahora un gran esfuerzo por encontrar y definir su campo de actuación. Su intento es conseguir su configuración con la ayuda de elementos que definan su especificidad, es decir, su naturaleza, su esencia peculiar, considerando como núcleo el binomio “enseñanza/religiosa”. El conocimiento que se ha de construir, ejercitado o desarrollado en su campo definido y delimitado –un campo designado como “área”–, será transformado en saber escolar a partir de una práctica discursiva en la que se la reconozca como disciplina y como área, ya que ocupará todo el espacio de esta área, sin pérdida de su especificidad como disciplina. Se trataría, entonces, de una disciplina que ocupe todo el espacio dado por la Educación Religiosa como área de conocimiento para ejercer ahí su función político-pedagógica, o sea, como componente curricular en un conjunto de otras tantas áreas de conocimiento integradas en el currículo escolar y con las que debe dialogar. Para tanto, las cuestiones que siguen, relacionadas con las categorías implicadas en dicho trayecto, continuarán buscando respuestas durante todo el esfuerzo de la pretensión de este reconocimiento.

¿Conocimiento de qué? ¿Conocimiento de quién? ¿Quién reconoce? ¿Qué tipo de experiencia aportada por el sujeto guía hacia el conocimiento de lo “religioso”, sea como sustantivo, sea como adjetivo? ¿Quién reconoce si está dentro o fuera del espacio donde ocurre el fenómeno religioso? ¿Cuál es el objeto del conocimiento de la respectiva área? ¿Dónde está situado el observador o el interesado en apropiarse del conocimiento con su objeto específico? ¿Qué camino

hace para alcanzar el objeto de su interés? ¿O de qué naturaleza epistemológica es el suelo en que pisa? ¿Qué herramientas utiliza para la apropiación del conocimiento religioso? Y otras cuestiones más, que nunca se agotan.

La comprensión de la ER como disciplina mantiene su especificidad a partir del concepto de saber, e incluyendo, por tanto, el reconocimiento de los elementos que la integran o califican como tal, junto con la definición de las exigencias para su adecuada enseñanza y su consecuente apropiación por el sujeto de la educación escolar. Esto implica formulación de conceptos, construcción de teorías, adquisición de habilidades para el adecuado empleo del conocimiento construido o asimilado, capacitación para emitir juicios ante las cuestiones teóricas y prácticas y, en fin, competencias para actuar en medio de las diferencias, de las nuevas situaciones, de las diferentes prácticas discursivas, de la construcción y aplicación de nuevos saberes.

La función de la ER en el conjunto del currículo escolar es, entre otras, transformar todas las formas de construcción, adquisición y evaluación del conocimiento en “saber escolar”, adoptándose una metodología adecuada a los ritmos y al compás que rigen en las demás disciplinas o áreas.

Es, así, una disciplina que tiene por objeto al sujeto religioso o al no religioso, pero relacionado con las cuestiones y las cosas religiosas, y que parte desde dentro o desde fuera del “espacio religioso”, es decir, de la “religión”, de “una religión” o “de religiones”, o sea, de aquello a lo que la ciencia de religión define como “sagrado” o “lo sagrado” –en relación con sus respectivos objetos–. Es de este modo como puede realizar su tarea educativa en todo el espacio de la educación escolar.

Se trata, pues, del *conocimiento de lo que es considerado como “religioso”*, del *conocimiento del “ser religioso”*, del *conocimiento del “hecho religioso”*, del

conocimiento del “religioso” –sustantivo– y de lo “religioso” –adjetivo–. Tales conocimientos han tomarse como el objeto de dicha enseñanza. Para este fin, es necesario tener una gran claridad sobre el contenido que se ha de asimilar como saber, sobre su finalidad y su razón de ser, es decir, sobre cuáles son los elementos indicadores de este saber que emerge de un determinado campo del conocimiento. No es, por tanto, un saber cualquiera, exento de finalidad, sujeto y objeto, método, contenidos y de herramientas apropiadas para orientarlo a su función en el local escolar.

Sin embargo, en la ER son muchos los impedimentos que se han presentado y que se presentan para la concreción de su función. Ésta pasa por los aspectos anteriormente descritos, empezando por la definición y la elaboración de los programas, que casi nunca cuentan con la participación de los sectores capacitados e involucrados en el proceso de dicha construcción de forma más amplia.

Deberían ser considerados como capacitados para participar en esa elaboración los sectores que posean habilidades y competencias y experiencia de campo en el asunto (para las acciones técnicas y pedagógicas). Es más, deberían estar integrados en la comunidad educativa en su totalidad para ofrecer sus contribuciones o sugerencias, y también para recibirlas de parte de esos sectores preparados o especializados en la cuestión, y esto en todas las fases del proceso de la preparación y concreción de la enseñanza y del aprendizaje, hasta lograrse el producto final, que debe estar sometido continuamente a una intervención dialéctica. Se trataría así de un resultado evaluado, reconstituido y llevado una y otra vez a la práctica, haciendo una reflexión continua sobre sus acciones. Es en tal movimiento donde la teoría ilumina a la práctica, y donde la práctica ofrece la materia para la teoría. Y es, además, en ese proceso donde sujeto y objeto se mantienen en íntima

relación pedagógica hacia la búsqueda de transformación de algo considerado “materia” de enseñanza, con habilidades, competencias, actitudes, sentimientos y otros resultados, es decir, con la madurez esperada y hasta la posible evaluación de la práctica discursiva y su concreción en actos o acciones pedagógicas.

4. El sujeto y el objeto de la ER en el contexto de las prácticas discursivas

La comparación entre las teorías de diferentes filósofos sobre el conocimiento con las teorías de Foucault, analizadas anteriormente, sirven de ayuda para el esfuerzo de reconocer las categorías y los puntos de vista del pensamiento, que han de sumarse para llegar a una concepción adecuada de sujeto y objeto, no sólo para la distinción y la aproximación entre categorías distintas, aunque complementarias, sino también para la comprensión de la sustancia del sujeto y del objeto de la ER en su sentido estricto y en su sentido amplio.

“En general, debemos tener una idea clara de que los conceptos de ‘sujeto’ y ‘objeto’, con los que la teoría psicológica del conocimiento suele operar, como si se tratara de puntos de partida firmes, no son tampoco un patrimonio dado y evidente del pensamiento, sino que toda época verdaderamente creadora tiene que empezar por adquirirlos e imprimirles su sentido por su propia cuenta. El proceso del saber no se desarrolla de tal modo que el espíritu, como un ser ya dispuesto, se limite a tomar posesión de la realidad exterior con la que se enfrenta como con algo también delimitado y circunscrito, apropiándose a trozo a trozo. Por el contrario, el concepto de ‘yo’, lo mismo que el de ‘objeto’, sólo va plasmándose y modelándose a medida que progresa la experiencia científica y se halla sujeto a los mismos cambios interiores”⁵³².

No es sin motivo que el sujeto y el objeto de la ER sean, una vez más,

⁵³² CASSIRER, Ernest. *El Problema del Conocimiento en la Filosofía y en la Ciencia Moderna*. Traducción de ROCES, Wenceslao. Vol. I. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 18.

cuestiones que se han de analizar en el presente tópico, y esto hasta un intento de síntesis, para que no queden omitidos aspectos de relieve en la investigación, considerando algunos de los movimientos, dentro de los cuales las otras dos categorías aquí incluidas, la “espiritualidad” y el “saber”, se hallan involucradas.

A la ER como *disciplina* le interesa vincularse a los componentes de un *área* destinada a mantener un tipo de conocimiento relacionado con el objeto y el sujeto, como dos lados de una misma moneda, en la labor de su configuración, sin pérdida de su relación con otros tantos objetos que los circundan. Normalmente, son objetos vinculados a las demás áreas de conocimiento que componen el currículo escolar, o son también objetos que proceden de fuera del universo escolar. La escuela está involucrada en el mundo de las comunicaciones sociales, de las costumbres regionales y mundiales, de las tecnologías modernas y de las cuestiones socio-políticas emergentes.

Considerando los innumerables discursos elaborados y divulgados en Brasil, dentro de las diversificadas concepciones de la ER los sujetos son estables. No obstante, los objetos son múltiples y circundan a los sujetos, obligados, como consecuencia, a hacer diferentes trayectos, al mismo tiempo que son orientados por paradigmas diferenciados, durante las formas de organización de la disciplina y de la ejecución de los proyectos educacionales consecuentes.

Las sucesivas definiciones de “saber” presentadas por Michel Foucault y por sus interlocutores, ya antes analizadas, indican aspectos esclarecedores para la concepción del “saber” en la ER, no sólo como efecto o producto de los conocimientos abordados en esta área, sino también como conjunto de relaciones discursivas sobre determinadas cuestiones específicas de la materia. Y esto teniendo como herramienta de la enseñanza y del aprendizaje una disciplina

portadora de dos vocablos, que hay que configurar en su especificidad, como ya se ha tratado, aunque de otro modo, anteriormente: “Enseñanza Religiosa”, o sea, “enseñanza” como sustantivo (que designa la forma de transmitir el conocimiento de algo, es decir, el método), completada con el término “religiosa” (un adjetivo que caracteriza la especificidad y finalidad de dicha enseñanza). En el primer momento, la expresión “religiosa” remite a la idea de un adjetivo acoplado al vocablo anterior, o sea, a un sustantivo, desvinculándolo del objeto de la ER propiamente dicha, para calificar a la “enseñanza” como algo aislado de su fin específico. En la realidad, la “enseñanza” es un medio utilizado para involucrar al ser humano, sujeto y objeto de un determinado conocimiento. La palabra “religiosa”, no obstante, pasa a ser parte del enunciado “Enseñanza Religiosa”, disciplina destinada al sujeto de un saber, que es, al mismo tiempo, objeto del mismo saber, pero no exclusivo. Se trata del sujeto interesado en el saber sobre lo “religioso” como sustantivo o como adjetivo. Es decir, que puede estar interesado en saber sobre sí mismo, o saber sobre el otro como sujeto, con sus diferencias y semejanzas, o en saber de la cosa u objeto de conocimiento vinculado a lo “religioso”, a lo “sagrado”. El sujeto mismo puede ser religioso o no, es decir, portador de una calidad (el adjetivo) que lo capacita para poseer un sentimiento propio de su condición humana. En tal sustantivo, completado o no con dicho adjetivo, está incluido el sujeto y, por tanto, conlleva todos los objetos de interés en la cuestión, sea a partir de dentro o de fuera del mismo sujeto. Para tal “saber” necesita una “disciplina” en su currículo escolar, entendida ésta durante muchos años consecutivos como “religión”, es decir, como portadora de una naturaleza muy distinta de la que hoy se concibe como tal. En la naturaleza de la “religión”, sus raíces están en otro campo de conocimiento, previo o anterior al escolar, es decir, en el campo del sistema religioso o de la institución religiosa. Pero

en la naturaleza de la “enseñanza religiosa”, en su condición de disciplina integrante del currículo escolar, sus raíces están arraigadas en el suelo escolar, que es parte de un sistema de enseñanza, y de un modo especial en el espacio público.

4.1. El sustrato de la ER como sujeto y objeto hacia el saber escolar

Para la nueva concepción de la ER hay un conjunto de elementos organizados, o sistematizados, dentro de una práctica discursiva adecuada a la organización de un sistema de enseñanza destinado al saber escolar. Aunque tal práctica mantiene las raíces en el suelo escolar, sus ramas se extienden más allá del currículo formal, para absorber o alcanzar nuevos objetos de interés en el curso de la enseñanza y del aprendizaje. En esta situación, todas las áreas de conocimiento ofrecen elementos para la ER. Por otro lado, la ER ofrece elementos que sobrepasan a las demás disciplinas o áreas del currículo.

De esta manera, no se pierde de vista al sujeto y objeto de esa enseñanza, o sea, al propio ser humano en proceso de desarrollo, a sus potencialidades en general, e incluso a la sensibilidad religiosa. La calidad religiosa capacita al sujeto para la experiencia del sentido religioso. Pero es también una herramienta pedagógica para la enseñanza y dotada con objeto dirigido al ser humano como sujeto, portador de innumerables potencialidades, que incluyen la dimensión religiosa que ha de desarrollarse de forma armoniosa junto con las demás. Es conveniente recordar aquí la integridad del ser en su realidad humana: es un ser biológico-corpóreo-vivo; un ser intelectual, investigador de las ciencias, por medio de las cuales interviene en las cuestiones esenciales de su propio ser y del mundo; un ser portador de un lenguaje, a través del cual manifiesta su propio ser-comunión, ser-simbólico, ser-comunicativo; un ser-faber, en su dimensión creativa y productible; un ser-lúdico, pues desea y busca anticipar su plena realización, aunque sea en

forma de celebración, de juego simbólico, de pasatiempo; un ser-con-los-otros, socialmente integrado en la comunidad en sus diferentes niveles de amplitud; un ser-cultural, capaz de valerse de sus facultades para la preservación o transformación de la naturaleza, produciendo o adquiriendo de ella lo que posibilita la humanización; y, a la vez, es un ser “en la”, “de la” y “para la” naturaleza, a la que destina parte de su saber científico y de sus habilidades tecnológicas como forma de apropiarse de sus beneficios o de mantenerla como necesaria para la plenitud de la vida. Además, es un ser que desea conocer, saber de sí mismo, de los otros, del mundo, de lo que está más allá de sí, ante los infinitos horizontes de la voluntad de saber, esencialmente humana. En fin, es portador de otras muchas dimensiones, que no hay por qué añadir aquí, pero que son inherentes no sólo a la naturaleza humana, sino a todas las formas de conocimiento, hoy tan amplias, que se dividen en áreas, sub-áreas, especialidades, etc.

La ER está al servicio del desarrollo de la dimensión religiosa del sujeto, la cual incluye el hecho de comprender su condición personal de creyente o no creyente: reconocerse o no como sujeto religioso, que está dentro o fuera del grupo religioso, a partir de un espacio sagrado o del espacio profano; comprender la realidad social del fenómeno de la vida como un todo, en el que se incluye el fenómeno religioso.

Desde punto de vista del sujeto portador de predisposiciones esencialmente humanas, entre las está cuales la cualidad del su autotrascendencia –con el soporte de su realidad inmanente y de la intervención de los factores socio-culturales, y otros más–, la ER pretende, en la escuela, el desarrollo de la sensibilidad religiosa de sujetos creyentes y no creyentes, o declaradamente ateos, o indiferentes. Desde la óptica antropológica, tal sensibilidad posibilita la adquisición de habilidades que le

permiten al sujeto de la educación reconocer y comprender el fenómeno religioso, entre fenómenos humanos que forman parte de la vida en su totalidad. En este planteamiento, el ser humano, como sujeto del conocimiento, suscita cuestiones incluso sobre las razones de existir. Manifiesta la necesidad de buscarle posibles respuestas a las cuestiones que formula sobre la existencia, en cuanto condicionada a los fenómenos que percibe, en los diferentes momentos de la vida.

“El ser humano es histórico, social; por eso, su religiosidad suele expresarse dentro de los sistemas formales propios de su espacio existencial; así se constituye la religión, con sus grupos sociales, símbolos, cultos, preces y ritos, formulaciones y normas. “Suele” expresarse, pues la persona puede ser religiosa y no afiliarse a ninguna religión. De la misma forma, hay gente que formalmente se distanció de su religión, pero conserva sentimientos, prácticas o cuestionamientos, que constituyen una especie de fondo activo de su conciencia. Es lo que fue denominado religión implícita, una sed de sentido que los reveses de la vida no consiguieron estancar”⁵³³.

El ser humano es libre en la determinación de la forma de su propio existir y de actuar en el mundo, como alguien que piensa, siente y crece en todas las dimensiones, desde la razón hasta los sentimientos. Un ser portador de espiritualidad, apta a llevarlo a auto-transcenderse, de superarse a sí mismo, por lo que piensa, por lo que siente, por lo que proyecta, reconociéndose imperfecto, inacabado, limitado, pero capaz de mantener el esfuerzo en proseguir hasta el objeto de su deseo, de la plenitud del ser, motivado por un ideal y por el propósito de vida en función de este ideal.

⁵³³ GRUEN, Wolfgang, o.c., p. 5 - 6.

4.2. La espiritualidad y el sujeto del conocimiento ante la verdad

El ser humano, como ser consciente de su existencia, busca las razones de su ser y de su existir. Esto acontece en medio de un continuo interrogarse sobre sí mismo, sobre la vida y su significado último, sobre el mundo percibido como algo que tiene origen, que evoluciona y se transforma, según la concepción de determinadas corrientes de pensamiento. Ante la posibilidad de ir más allá de lo determinado y de lo visible, el ser humano ejercita la sensibilidad propia de su condición humana, manifestada en una inquietud que conlleva la voluntad de la verdad.

Es en relación con la verdad como preferimos continuar analizando la contribución de Michel Foucault sobre el sujeto del conocimiento, y también en la cuestión de la espiritualidad. Sin embargo, hay muchos autores que tratan de la citada cuestión. Reuniéndolos a todos ellos, sería posible tomarla como objeto para una nueva tesis y valerse de las respectivas argumentaciones como un valioso soporte teórico. En cualquier caso, damos por satisfecho aquí el desarrollo del tema en cuestión, de modo resumido, pero consistente, basándonos en lo que es presentado por el ilustre filósofo y autor de *La Hermenéutica del Sujeto*, obra que trata de la cuestión indicada y desde diversos enfoques. Tomaremos sólo uno de ellos por estar más cerca de nuestra reflexión sobre el sujeto de la ER.

Ya desde el principio, Foucault argumenta que *“la verdad jamás es dada al sujeto por un simple acto de conocimiento, acto que sería fundamentado y legitimado por ser el sujeto y por tener tal y cual estructura de sujeto”*⁵³⁴.

⁵³⁴ FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito, p. 19.

Para dicho autor, no es posible que el sujeto llegue a concebir la verdad sin una conversión, sin una transformación. Considera tal hecho como uno de los aspectos de la espiritualidad. Admite que esta conversión puede acontecer bajo la forma de movimiento. El sujeto realiza el paso de su condición actual hacia una especie de vuelo, de ascensión. En el estado de ascensión, la verdad llega hasta él proyectándole su luz. Es la verdad de la iluminación que se da en un dado momento. *“Llamemos a este movimiento, también muy convencionalmente, en cualquiera que sea su sentido, movimiento del éros (amor)”*⁵³⁵.

Y otra manera por la que el sujeto puede llegar a transformarse para tener acceso a la verdad es un trabajo de sí mismo para consigo. Así lo explica:

*“Trabajo de sí para consigo, elaboración de sí para consigo, en el que él es el propio responsable de una larga labor, que es la de la ascética (áskesis). Éros y áskesis son, creo, las dos grandes formas con que, en la espiritualidad occidental, concebimos las modalidades según las cuales el sujeto debe transformarse para, finalmente, volverse sujeto capaz de verdad”*⁵³⁶.

Para que se dé el efecto esperado, el sujeto debe estar abierto, preparado, para que los procesos de esta transformación se realicen con la aprehensión de la verdad. Para la espiritualidad, la verdad actúa como algo que ilumina al sujeto. *“La verdad es lo que da beatitud; la verdad es lo que da serenidad de alma”*⁵³⁷.

Tal estado, provocado por la verdad y que termina en un estado propio de espiritualidad, es inherente al ser humano. Y sospechamos que sea este movimiento uno de los elementos indispensables para el despertar de la sensibilidad religiosa,

⁵³⁵ Ibídem, p. 20.

⁵³⁶ Ibídem.

⁵³⁷ Ibídem, p. 21.

es decir, una, entre otras, de las funciones de la ER, cuando se trabaja junto con los sujetos predispuestos a desarrollarla y durante una búsqueda de lo “siempre más allá”, de lo que lo trasciende como ser inmanente.

Foucault reconoce las dificultades de ciertas corrientes filosóficas a admitir la espiritualidad como un objeto de interés en los estudios filosóficos. Son corrientes que dan prioridad solamente, o que sólo reconocen, a la cuestión científica desde otros ángulos que no hay por qué mencionar aquí. Parece preferible seguir presentando sus razones para admitir el estudio de la espiritualidad en su vasta investigación:

“Sin embargo, yo diría que incluso en el campo del saber propiamente dicho, esta presión, este resurgimiento, esta reaparición de las estructuras de la espiritualidad, es, de algún modo, muy sensible. Si es verdad, como lo dicen todos los científicos, que podemos reconocer una falsa ciencia por el hecho de que, para ser accesible, demanda una conversión del sujeto y promete, al término de su desarrollo, una iluminación del sujeto, si podemos reconocer una falsa ciencia por su estructura de espiritualidad (esto es evidente, todos los científicos lo saben), sin embargo, no se debe olvidar que en formas de saber que no constituyen precisamente ciencias, y que no debemos asimilar a la estructura propia de la ciencia, reencontramos, de manera muy fuerte y muy nítida, algunos elementos, al menos, algunas exigencias de la espiritualidad”⁵³⁸.

En suma, Foucault ofrece argumentos muy útiles para la comprensión de la dimensión espiritual del sujeto. Esos argumentos son elementos fundamentales para la configuración de la ER en cuanto vinculada a la dimensión religiosa del ser humano, esté éste integrado o no en un grupo religioso, o haya pasado por la experiencia de lo religioso, y como predisposición a una calidad de vida que se ha

⁵³⁸ Ibídem, p. 39.

de ejercitar en función de un ideal orientado a un bien mayor para el ser humano. Anteriormente, hemos comentado ya tal predisposición como algo que impulsa la sensibilidad y que, en un cierto momento, es también una función. Función inherente a la naturaleza humana, percibida como estímulo del sentimiento religioso, que ha de desarrollarse a través de motivaciones externas. Filósofos, psicólogos, sociólogos, teólogos, antropólogos y otros estudiosos, al enfrentarse con tal sensibilidad, capaz de impulsar al ser humano siempre en dirección a algo más, llegan a reconocerla con diferentes nombres, dependiendo de la forma en que procuran situarla y entenderla desde su origen. Ésta es una cuestión que se retomará en el capítulo siguiente.

En el curso de la búsqueda de la comprensión de este hecho, se hacen posibles restricciones en él. Cada especialista o estudioso de la cuestión, en su campo de investigación, cuenta con la luz de su especialidad científica o, simplemente, con las experiencias hechas a través de observaciones o por la misma intuición. La visión de cada uno parte de su experiencia personal, de su conocimiento de la realidad, del terreno en el que nacen sus hipótesis y en el que se emprende la investigación, hecha, casi siempre, sin pérdida del horizonte que les permitió ir más allá, como en toda indagación, para encontrar los elementos que les posibiliten avanzar en la comprensión de lo que envuelve al objeto de su estudio.

5. Resumen y reflexiones

En verdad, el ser humano no se pierde, ni se transforma simplemente para volver a los orígenes más profundos de la vida orgánica. No puede abdicarse del *carácter esencial* de la vida humana para caer en el extremo de su carácter secundario. Si nos situamos ante la auténtica realidad del ser humano en sus dimensiones últimas, su realidad se percibe como un conflicto y, por tanto, tiene la

necesidad de un equilibrio en la búsqueda de una aproximación entre sus polaridades: materia y espíritu; humano y divino; inmanente y trascendente; ser-aquí-ahora y su voluntad de venir-a-ser siempre.

No son posibles los avances en cualquier tipo de conocimiento, sin concebir y conocer al ser humano como un ser alentado por *un mundo espiritual*, como impulsado hacia más allá de la historia y como agente de creaciones que parten de sus sueños, deseos, aspiraciones, angustias, nostalgias y otros aspectos más, que están implicados en la atracción del espíritu por la materia, y viceversa, y, en fin, del deseo de mantener el equilibrio entre los opuestos o las polaridades.

Es en el mundo concreto donde el individuo pasa por la experiencia de lo “religioso” (como sustantivo) o por la necesidad del conocimiento de lo “religioso” (como adjetivo vinculado al sustantivo). Pero tiene que pasar por ellas *recorriendo un camino* que le sea propicio para la búsqueda del “siempre más” o, simplemente, apropiándose un conocimiento y transformándolo en un saber útil para la vida, para la sociedad o para la realización personal, y esto con sus posibilidades de saber.

La Educación Religiosa ocupa un papel significativo en este recorrido si, y sólo si, ejerce debidamente su función de *mediadora* del desarrollo integral del ser humano y teniendo como pilares el conjunto de sus potencialidades, entre las que está la dimensión religiosa. En este conjunto, la espiritualidad, como parte de un proceso interactivo, es imprescindible para el nuevo significado con el que se revisten las demás potencialidades del ser en orden a su realización personal e integración social.

5.1. La metodología: una alternativa posible para la concreción de la ER

La ER es, por tanto, una *mediación* propicia para el desarrollo de la sensibilidad religiosa y para la concreción de la voluntad de saber sobre lo “religioso”

en todas las circunstancias anteriormente descritas, desde que se la comprenda en su papel específico, en su identidad propia y con una metodología adecuada a las actividades de la educación en el ámbito escolar. Pero es sobre todo la metodología, configurada por un lenguaje propio, la que justifica la razón de ser una "enseñanza". Y su meta es el desarrollo del sujeto del conocimiento y la construcción de su propio objeto de conocimiento, transformado en saber escolar, a través de una disciplina ampliada y configurada como área de conocimiento.

5.2. Un nuevo paradigma para la ER en la Educación Escolar

Educandos y educadores *caminan juntos* y evolucionan, concomitantemente, durante todo el proceso educacional, el cual incluye a la ER. Ambos son sujetos del conocimiento y de la búsqueda de la verdad y del crecimiento mutuo. Van juntos en la realización del proyecto pedagógico, en un proceso participativo en el que entran en juego propuestas y respuestas, que ellos formulan a partir de la realidad en que están involucrados. La actuación de estas dos partes ha de estar orientada por la reflexión y por la acción cooperativa, incluyendo en ellas sus habilidades, competencias y actitudes ante los nuevos modos de concebir la vida y de percibir los fenómenos que la circundan, incluido el fenómeno religioso. Hacen juntos el camino al andar, para llegar al ideal propuesto, de forma participativa, contextualizada, progresiva, y lo hacen partiendo de una micro-visión del saber sobre sí mismos y sobre las cosas propias de un área de conocimiento y aspirando a una macro-visión del saber sobre el mundo y sobre lo que está más allá de lo visible, de lo perceptible.

La presente síntesis, con diferentes categorías y consideraciones epistemológicas, tiene *sus fundamentos* en los dos títulos que hemos publicado, con la finalidad de servir de "reflexiones", junto con grupos de educadores interesados en comprender la naturaleza de términos vinculados con la ER desde una óptica

metodológica, señalando, a la vez, que la legislación brasileña da margen a muchas interpretaciones paradójicas.⁵³⁹

El nuevo paradigma para la ER se ha configurado con *un conjunto de relaciones* bajo la óptica de la “episteme” definida por Michel Foucault, que no excluye las innumerables posibilidades de ser humano, en su esencia como sujeto y objeto de conocimiento. A través de esta esencia se manifiesta como ser que conlleva un proyecto, el cual tiene a su vez como meta el saber de sí mismo, del otro, de las cosas y del mundo, con la intención de comprenderlas, valorarlas y transformarlas hasta su liberación completa como ser de la verdad, de la realización humana, de la construcción de una sociedad nueva.

⁵³⁹ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo amplia ese estudio y respectivas prácticas pedagógicas a través de dos títulos: el primer, publicado por la Editora “FTD”: *La Educación de la Dimensión Religiosa en el Ambiente Escolar*; el segundo, publicado por la editora “Vozes”: *El Tema Generador en el Currículo de Educación Religiosa: el Senso de lo Simbólico*.



PARTE III

**EL FENÓMENO DE LA ER EN BRASIL:
REALIDAD Y POSIBILIDADES**

CAPÍTULO 5

LA ER EN EL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA: IMPLANTACIÓN DE LA DISCIPLINA COMO ÁREA DE CONOCIMIENTO

“La educación puede muy bien ser, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo, en una sociedad como la nuestra, puede tener acceso a cualquier tipo de discurso. Sabemos, no obstante, que, en su distribución, en aquello que permite y en aquello que impide, sigue las líneas que le están marcadas por las distancias, por las oposiciones y por las luchas sociales. Todo el sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos con los saberes y con los poderes que éstos implican.

[...]¿Qué es, en fin, un sistema de enseñanza sino una ritualización del habla, sino una calificación y una fijación de los papeles de los sujetos hablantes; sino la constitución de un grupo doctrinario, por difuso que sea; sino una distribución y una apropiación del discurso con sus poderes y sus saberes? ¿Qué es la "escritura" (la de los "escritores") sino un sistema de sujeción semejante, que asume tal vez formas un poco diferentes, pero en el que son análogas las grandes descomposiciones?⁵⁴⁰.

⁵⁴⁰ FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*, p. 12.

Introducción

Las fuentes antropológicas y sociológicas que han figurado, hasta el momento, como dos ramificaciones que han conducido, paralelamente, a la ER en su trayecto como disciplina y como área de conocimiento, han ofrecido muchas contribuciones necesarias a las sucesivas etapas de las investigaciones, análisis, conclusiones provisionales, indicaciones para otras indagaciones y también una apertura para nuevos horizontes, que vislumbran un nuevo paradigma para un área de conocimiento integrada al currículo escolar, principalmente de las instituciones públicas de enseñanza, con sus respectivos proyectos político-pedagógicos. Éstos, normalmente, no están exentos de ideologías que proceden de los intereses políticos vigentes.

La escuela, como lugar privilegiado de educación, deberá optar por una matriz cultural que guíe a los educandos a la opción de una ética que los capacite para ejercer la ciudadanía mediante el respeto hacia “el diferente” y, prioritariamente, hacia el sujeto portador de concepciones filosóficas o religiosas diversificadas, con el reconocimiento de la peculiaridad de cada uno, sin pérdida entre sí de la actitud de reverencia a lo sagrado, es decir, a las formas de cada grupo o persona de manifestar sus sentimientos religiosos y filosóficos, e incluso el uso de las cosas sagradas, del espacio sagrado, de la concepción de tiempo sagrado, en cualquiera de las tradiciones. De esta forma, no solamente respetando, sino también valorando la tolerancia religiosa cómo uno de los principios democráticos fundamentales de la ER, o sea, en cualquier caso al servicio de la ética y del ejercicio de todas las formas de ciudadanía tanto en el ámbito regional como en el universal.

En la realidad brasileña, donde se constata un tipo de saber teórico sobre la ER, y también un tipo de saber práctico, según los discursos analizados en capítulos

anteriores, se abre un gran hiato. Esto se puede comprobar en la presencia de unos elementos que caracterizan a tales discursos, en sus más variadas épocas y por parte de los distintos actores sociales y políticos. Tal hiato se caracteriza por la ausencia, o no reconocimiento, de los fundamentos epistemológicos adecuados a la configuración de la ER en su paso a área de conocimiento.

Entre la realidad y el ideal propuesto para dicha configuración y práctica de la ER hay, pues, una laguna, que se percibe sobre todo cuando se analiza la legislación que reglamenta la referida disciplina en los Estados brasileños, en comparación con la legislación federal, dadas sus diferencias en aplicar la Ley Mayor y otras Leyes menores consiguientes. Además, la legislación federal que establece las Directrices Nacionales para la enseñanza, destinada de modo general a orientar los sucesivos grados de la enseñanza⁵⁴¹, son fuentes de un contenido consistente, que ha de figurar como telón de fondo de un estudio comparado en la búsqueda de los factores y los elementos internos que justifican las ausencias de perspectiva y, al mismo tiempo, las posibilidades de apuntar fundamentos para la ER como disciplina ya incluida en la legislación vigente como área de conocimiento.

Otro campo muy fértil –y que contribuye con elementos importantes a la identificación y eliminación de la laguna comentada anteriormente– es el de la organización y realización de “Cursos de Formación de Profesores de ER”. Es decir, el estudio de la forma que se ha encontrado hasta el momento para la cuestión profesional y para las necesidades vinculadas con la comprensión o no comprensión de una disciplina absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de

⁵⁴¹ Véase que los Anexos “D” y “J” incluidos en el vol. 2 de la presente Tesis aportan las sucesivas leyes reglamentares de la LDB (Ley nº 9394/96), que establecen las Directrices Nacionales para los sucesivos niveles de enseñanza.

conocimiento. El vol. 2 de la presente Tesis aporta datos significativos sobre este punto, que justifican estas dos observaciones, o sea, tanto en lo que respecta a la relación de la legislación reglamentaria de la ER con su implantación, como también a los Cursos de Formación de Profesores para ejercer su función como docentes en dicha disciplina o área de conocimiento.

Conviene considerar la cuestión de los paradigmas en torno a la ER, que parten del fundamento básico *real*, garantizado por la legislación vigente, y del paradigma *ideal*, considerando los aspectos epistemológicos que se ofrecen en la propia legislación actual y que exigen claridad en lo que se refiere a la teoría y a la práctica de la ER como área de conocimiento. Y esto porque esa legislación carece de buena voluntad y profundización en dichos aspectos teóricos por la parte de los propios legisladores, para orientar o encauzar el esfuerzo hacia los fundamentos básicos en la configuración de la ER. Éstos, además, constan en las citadas Directrices para los sucesivos grados de enseñanza y, asimismo, se anticipan en algunos Pareceres, muy consistentes en aspectos filosóficos y pedagógicos favorables a la ER, pero poco comprendidos como posibilidades para la ER y, en consecuencia, no llevados a su aplicación, en la práctica, en todas las áreas de conocimiento, principalmente en la ER, como deberían ser llevados.

Hay que insistir, sin embargo, en que la legislación reglamentaria de la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) aporta sin duda principios y criterios para su posible comprensión y aplicación, o fundamentos filosóficos que incentivan la construcción de proyectos político-pedagógicos favorables a una educación de buena calidad. Ahora bien, una educación de calidad ha de ser *integral*, es decir, orientada a todas las dimensiones del ser humano como sujeto y objeto del conocimiento. En este sentido, ha de incluir la dimensión religiosa

del sujeto, o también los sustratos muy variados de religiosidad, presentes en todas las culturas, principalmente en Brasil. Una educación de calidad, por sí misma, es religiosa, aún sin estar vinculada a ninguna religión o filosofía de vida, sino sólo por estar *comprometida* con el ser humano. Por eso, ha de ser desarrollada desde el prisma de la filosofía de la educación. Así lo confirma un gran educador americano cuando dice:

"Si toda educación es realmente, en última análisis, una búsqueda de la trascendencia y expresión de ese deseo humano, entonces toda buena educación puede ser llamada religiosa. [...] La educación religiosa le presta una especial atención a la capacitación de las personas en su búsqueda de la causa última y trascendente del ser. Lleva a las personas a la conciencia de su descubrimiento, a la relación con él y a la expresión de esa relación. Cualquier empeño educacional en el sentido de hacer esto es y debería ser denominado educación religiosa. [...]. Educación religiosa es una expresión rica. Por el adjetivo indica su especificidad, y por el sustantivo retiene su comunidad con toda la educación, vínculo importante que ha de mantenerse. [...] El educador, en su función en la educación religiosa, comparte con otros educadores una responsabilidad común por la calidad de toda la educación que se está practicando en nuestra sociedad"⁵⁴².

La EDUR, como área del conocimiento, es admitida en Brasil en el conjunto de diez áreas, según la Resolución CEB nº 02/98, como se ha comprobado en las citas de capítulos anteriores. Pero antes de que se le atribuyera la función de área de conocimiento, se puede hacer sobre ella otra hermenéutica: la que permite considerar algunos aspectos del término según el principio de la libertad religiosa, ya comentado en la primera parte del presente estudio.

Como "área de conocimiento" tiene que ver con la naturaleza misma de la

⁵⁴² GROOME, H. Thomas. *Educação Religiosa Cristã*. São Paulo, Paulinas, 1985, p. 45; 47.

EDUR, amparada por un probable proyecto político-pedagógico, que tiene por objeto el objeto mismo de la educación, en sentido amplio, es decir, el propio sujeto en busca de su formación integral, o sea, el ser humano dentro del proceso de desarrollo armónico de todas las potencialidades inherentes a su condición.

Le corresponde a la escuela ofrecer los medios favorables a los educandos, en las respectivas fases de su existencia, que prosigan en la búsqueda de respuesta a los más diversificados interrogantes sobre la vida. Es decir, proporcionarles una educación que los auxilie en la superación de los posibles desequilibrios propios de la edad evolutiva, para llegar a una armonía y madurez les permita, ciertamente, el discernimiento de las razones de su búsqueda, ayudándoles en los momentos de las opciones de vida y hacia la conciencia plena de su dignidad humana.

El proyecto pedagógico de la escuela integra todos los sectores, recurre a varias situaciones, utiliza de las más variadas contingencias y contenidos, adoptando un hilo conductor para bs temas. Se trata de un hilo formado por el entrecruzamiento de los saberes teóricos y prácticos, pero sin reducciones o preponderancia de unos aspectos sobre los otros en las dos contingencias.

1. Realidad de la ER en los Estados ante la aplicación de la Ley 9475/97

Para obtener una visión de la realidad brasileña con la aplicación de la Ley nº 9475, de 22 de julio de 1997⁵⁴³, hemos elegido algunos Estados y también el Distrito Federal, para un análisis de la materia tal como se regula en la Ley Reglamentaria de la Constitución Federal, o sea, el artículo 33 de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDB), modificado por la referida Ley nº 9475/97. En ella se

⁵⁴³ El Anexo nº C.6 incluye el texto completo de la Ley nº 9475/97, in vol. 2.

constituye un grupo con ocho Unidades de la Federación Brasileña, que aportan aspectos muy específicos para la organización e implantación de la ER, en los términos de la Resolución del Consejo Nacional de Educación, CEB nº 02/98⁵⁴⁴. Tales instrumentos jurídicos forman parte de las prácticas discursivas sobre la ER en Brasil y, sin embargo, están guiados por modelos de ER diversificados y conducidos por diferentes paradigmas. El orden adoptado para rescatar los aspectos que necesitan ser analizados en las leyes de dichas Unidades coincide con el mismo orden dispuesto en el vol. 2 de la presente Tesis, que aporta el texto completo de las respectivas leyes⁵⁴⁵.

Sin embargo, la Ley nº 9475/97 delega a los respectivos sistemas de enseñanza, sean de nivel estatal, sean municipales, la competencia para la organización e implantación de la ER. La responsabilidad de estos sistemas es soberana; pero deberán oír a las entidades civiles, formadas por las diferentes denominaciones religiosas. Esto no significa que haya que cumplir lo que se escucha de la entidad civil, como prescribe la Ley, sino que hay que abrir, democráticamente, la posibilidad de debatir y de analizar conjuntamente las cuestiones planteadas por ambas las partes: la del sistema estatal o municipal y la de la sociedad representada por la entidad civil. Quien finalmente decide sobre la concreción de las normas y otras prescripciones sobre esta cuestión es el sistema de enseñanza, en los términos de la Ley nº 9475/97, pero no arbitrariamente.

La amplitud de la diversidad de concepciones, en el ámbito nacional, exige la articulación de la ER en el proceso de las necesidades estatales y de las realidades

⁵⁴⁴ El Anexo nº D, incluye el texto completo de la Resolución: CEB/CEB nº 02/98, in vol. 2.

⁵⁴⁵ El Anexo "G" reúne las Unidades elegidas con sus Leyes vigentes sobre la ER, in vol. 2, p. 47 – 122.

locales, sin pérdida de la unidad nacional. Para esta pretendida unidad nacional, la ER, ante las diversidades regionales, está sujeta siempre a un *dilema epistemológico*, dando origen así a las distintas formas de concebir la disciplina desde dos ópticas. La primera considera a su objeto determinado por el prisma de la confesionalidad o de las entidades religiosas institucionalizadas. Empieza por el sistema religioso que la destina al sistema escolar, para cumplir en él su función bajo los aspectos de la religiosidad o de las confesiones religiosas. La segunda se vuelve a la inclusión de la ER en el sistema de enseñanza escolar como disciplina del currículo, involucrada en un universo educacional más amplio desde el momento en que se configura como “área de conocimiento”. Esta última se bifurca en concepciones, a la vez diversificadas y a la vez afines, lo cual da un margen al surgimiento de diferentes objetos para una misma disciplina. En cualquier caso, considera a la realidad brasileña en la que actúan los agentes sociales y políticos de diversas áreas y niveles de formación académica. A través del análisis de los discursos integrantes del capítulo tercero, hemos constatado que muchos actores sociales admiten la disciplina como un componente curricular, pero siempre dependiente del sistema religioso. Además, la propia legislación incluye a las denominaciones religiosas como aptas para ser oídas en cuestiones de ER, aunque le delegue a los sistemas de enseñanza la tarea de decidir soberanamente sobre las cuestiones de su competencia. Inmediatamente, podremos constatar, en la legislación de las unidades estatales elegidas para tal análisis, la forma diversificada de interpretar los enunciados o disposiciones de la citada Ley.

1.1. Rio de Janeiro

La ER está incluida en la Constitución Estatal del Estado del Rio de Janeiro en virtud del artículo nº 313, que mantiene la misma disposición de la Constitución

Federal, que garantiza a esta disciplina, o sea, que reproduce íntegramente el artículo nº 210, párrafo 1º de la Carta Magna. Una situación semejante se da en 37% de las Unidades de la Federación, como lo demuestra la figura 2 y la tablilla 2, respectivamente, en el vol. 2 de la presente Tesis⁵⁴⁶. Actualmente, la reglamentación de la Ley 9475/97, que orienta la organización e implantación de la ER en el Brasil, se concreta en el Estado de Río de Janeiro, con la Ley nº 3.459, del 14 de septiembre de 2000⁵⁴⁷ y con el Decreto nº 31.086, del 27 de marzo de 2002⁵⁴⁸. Ambos instrumentos legales se complementan con un tipo de organización muy específica, que incluye el “Registro del Profesor” de ER⁵⁴⁹ para impartir la disciplina, concedido por la entidad religiosa del respectivo credo, que debe ser añadido al “currículum vital” del referido profesor, y con otros documentos profesionales, incluso el que comprueba el credo que él profesa y que debe corresponder al credo de los alumnos que estarán bajo su responsabilidad docente⁵⁵⁰. En dichas leyes de Río de Janeiro está explícita la modalidad de la ER confesional. Esta modalidad tiene su fundamento el artículo nº 33 de la Ley nº 9394/96 (LDB)⁵⁵¹, que mantiene dos modalidades de ER, la confesional y la interconfesional, con apertura a la opción por una de ellas. Pero la Ley nº 9475/97, que modificó el artículo 33 de dicha LDB, suprimió la modalidad confesional⁵⁵². Otro aspecto destacado es la total dependencia del profesor de ER de la Institución religiosa del credo a que pertenece. Dicho profesor necesita la autorización o aprobación de la respectiva institución para

⁵⁴⁶ El Anexo “A.2” presenta la Figura 2 y la Tablilla 2, respectivamente, in vol. 2, p. 19 – 25.

⁵⁴⁷ El Anexo “G.1” incluye, el texto de la referida Ley, en la íntegra, in vol. 2, p. 47 – 48.

⁵⁴⁸ *Ibidem*, p. 48 – 50.

⁵⁴⁹ *Ibidem*, p. 50.

⁵⁵⁰ *Ibidem*, 50 – 52.

⁵⁵¹ El Anexo “C.5” presenta el artículo nº 33, integrado en el Capítulo 6 de la LDB, in vol. 2, p. 32 - 33.

⁵⁵² El Anexo “C.6” presenta la Ley nº 9475/97, en la íntegra, in vol. 2, p. 33 – 34.

impartir las clases de ER. Finalmente, otra cuestión que distingue la legislación de Río de Janeiro de la mayoría de los Estados es la inclusión de la ER dentro de las 800 horas mínimas anuales, que se exigen para toda la enseñanza fundamental en Brasil. Además, a los profesores de ER se les asegura el derecho a concurrir a la oposición pública para ocupar la plaza destinada a la referida disciplina. Sus derechos profesionales son asegurados en el mismo nivel de los demás profesores.

El municipio de Río de Janeiro, como capital, mantiene una reglamentación propia, pero con aspectos semejantes a la legislación del Estado. En este municipio está vigente la Ley nº 3.228, del 26 de abril de 2001. La modalidad de ER es también confesional, lo mismo que los demás aspectos que caracterizan a la legislación estatal. Sin embargo, la administración del cuadro del magisterio es de la competencia del Municipio con su respectivo sistema de enseñanza⁵⁵³.

1.2. Bahía

El Estado de la Bahía incluye la ER en la Constitución Estatal con el artículo nº 254, párrafo 1º, con modalidad interconfesional, partiendo de la realidad cultural y religiosa del Estado. Mantiene una nueva redacción, es decir, no repite el artículo que garantiza a la disciplina con la misma redacción contenida en la Carta Magna de 1988, vigente en el momento actual. El 56% de los Estados brasileños adoptaron también una nueva redacción para garantizar la ER en la Constitución Estatal. La figura 2 y respectiva tablilla 2, incluidas en el vol. 2 de la presente Tesis, confirma esta realidad⁵⁵⁴. A pesar de que la Constitución Estatal de Bahía define la modalidad interconfesional de la ER, al reglamentar, recientemente, la materia que procede de

⁵⁵³ *Ibidem*, p. 52 – 54.

⁵⁵⁴ El Anexo “A.2” trae la Figura 2 y Tablilla 2, respectivamente, in vol. 2, p. 19 – 25.

la LDB, modificada por la Ley 9475/97 –aunque presente una forma no confesional para la ER–, la Ley reglamentaria vigente, bajo el nº 7.945, de 13 de noviembre de 2001⁵⁵⁵, define la modalidad confesional para la ER en el Estado de Bahía. Es distinta de todas las modalidades de ER vigentes en Brasil al ser denominada “confesional pluralista”. Pero en ella no se explica qué implica tal característica. Amplía la ER para toda la educación básica. Esta Ley aporta determinados aspectos, semejantes a algunas disposiciones de la Ley de ER vigente en Río de Janeiro, como el vínculo de los profesores con las entidades religiosas de los respectivos credos, la inclusión de la ER en los horarios normales de funcionamiento de las escuelas y la formación de los profesionales para impartir las clases de ER. Pero no presenta la modalidad de admisión y seguridad profesional del profesor de ER en el cuadro del magisterio público.

El Municipio de Barreiras, que forma parte de Bahía, reglamenta la ER con la Resolución CME nº 02/2004⁵⁵⁶. Pero no es semejante a la Ley del Estado, pues la modalidad de la ER es definida en los términos de la Ley nº 9475/97. Determina la admisión de los profesores para impartir clases de ER a través de oposición pública. La Ley define políticas públicas para formación y admisión de los profesionales incluyendo: la elaboración de programas de ER destinados a todas las series de la enseñanza infantil y de la enseñanza fundamental, la observación de lo establecido en la Ley 9475/97 y la opción por las directrices de los “Parámetros Curriculares Nacionales” de ER.

⁵⁵⁵ El Anexo “G.2” presenta el texto de la Ley nº 7.945/2001, integralmente, in vol. 2, p. 54 – 55.

⁵⁵⁶ *Ibidem*, p. 55 – 56.

1.3. São Paulo

En el Estado de São Paulo está vigente una colección de Leyes sobre la ER, procedentes de los órganos responsables del sistema de enseñanza: Gobierno del Estado, Consejo Estatal de Educación y Secretaría de Estado de Educación. En este bloque constan otros instrumentos legales; pero el presente comentario considera sólo las Leyes principales. La Ley nº 10.783, de 09 de marzo de 2001⁵⁵⁷, del Gobernador Geraldo Alckmin, presenta pocos aspectos reglamentarios de la materia, entre los cuales destaca la modalidad de ER según los principios establecidos por la Ley 9475/97. La referida Ley delega al poder ejecutivo la tarea de reglamentar dicha Ley dentro de un determinado plazo. El Decreto nº 46.802, de 05 de junio de 2002⁵⁵⁸, del mismo Gobernador considera la Deliberación nº 16 del Consejo Estatal de Educación, homologada por la Resolución de 27 de julio de 2001⁵⁵⁹ por la Secretaría de Educación. Se trata de un acto conjunto de la SE con el CEE, en que se establece la modalidad de ER de carácter confesional; pero con una carga horaria añadida más allá de la carga horaria anual destinada a toda a la enseñanza fundamental. En este tipo de enseñanza, autorizado para las instituciones religiosas interesadas, no le compete a las finanzas públicas la remuneración del profesor de ER, ya que la modalidad es confesional, aunque refuerza la concepción de libertad religiosa con la frecuencia facultativa por parte del alumno, con posibilidad de opción también de la escuela de incluir o no dicha disciplina en el currículo. No obstante, se admite la modalidad de ER “no confesional” en una de las series finales de la enseñanza fundamental, en los

⁵⁵⁷ El Anexo “G.3” presenta el texto de la Ley nº 10.783 de 09 de marzo de 2001, in vol. 2, p. 65 – 66.

⁵⁵⁸ *Ibidem*, p. 68 – 70.

⁵⁵⁹ *Ibidem*, p. 66 – 68.

términos de la misma decisión conjunta de la Secretaría de Educación y del Consejo Estatal de Educación, a través de la Resolución con carácter de homologación y por medio de la deliberación nº 16 de 27/07/2001⁵⁶⁰, completada con la Indicación nº 07/2001⁵⁶¹. Este último instrumento aporta una completa fundamentación de la ER que se imparte en las escuelas públicas del sistema oficial de enseñanza. A pesar de todo, dado que prosigue la reglamentación de la materia con otras medidas prácticas, tales fundamentos parecen quedar desconocidos. En la ER de carácter “no confesional”, la remuneración del profesor de ER es competencia de las finanzas públicas, pero solamente en una de las referidas series de la enseñanza fundamental. En consecuencia, en el Estado de São Paulo hay dos modalidades de ER y, por lo que parece, es la única situación de este tipo en Brasil, reglamentada en Ley. Otro aspecto de la reglamentación, hecha conjuntamente en el ámbito del Estado⁵⁶², es la forma de admisión de los profesores en el cuadro del magisterio público, que no exige la oposición pública, sino la participación de profesores habilitados en otras áreas de conocimiento. Éstos reciben una preparación específica para la docencia en ER a través de proyectos de formación profesional, desarrollados por la Secretaría de Educación. Tanto los profesores remunerados por las finanzas públicas para impartir la ER en una de las series de la enseñanza fundamental, en la modalidad “no confesional”, como los voluntarios de las respectivas instituciones religiosas, autorizados a impartir la ER “confesional” gratuitamente, deberán estar capacitados para la docencia en la referida disciplina o área de conocimiento.

⁵⁶⁰ *Ibidem*, p. 56 – 58.

⁵⁶¹ *Ibidem*, p. 58 – 65.

⁵⁶² Cf. “Nueva Herramienta: Reglamentación de la ERE en São Paulo, in vol. 2, p. 66 – 68.

En el ámbito de la ciudad de São Paulo, como capital del Estado, con gran número de escuelas del sistema municipal, se publicó, en el periódico oficial del Municipio de São Paulo, el Proyecto de Ley nº 144 de 2001⁵⁶³, que observa la Ley nº 9475/97, incluyendo la modalidad de ER “no confesional”. No constan dos situaciones para la ER como en el ámbito del Estado, sino sólo una, es decir, la que está garantizada con la remuneración de los profesionales con el dinero público. No está prevista la inclusión del profesor de ER en el cuadro del magisterio a través de oposición pública.

1.4. Minas Gerais

Minas Gerais mantiene a la ER tal como ha sido reglamentada por diversos instrumentos legales en el ámbito estatal. La Ley nº 15.434, del 05 de enero de 2005⁵⁶⁴, es el más reciente de ellos y presenta algunos avances significativos en relación con las leyes menores que la precedieron. Dicha Ley resultó del Proyecto de Ley nº 43/2003, cuyo autor es el Diputado Miguel Martini⁵⁶⁵. Este Proyecto fue ampliamente discutido, y su análisis se llevó con una gran apertura a la participación de los propios profesores de ER, que acompañaron el proceso de elaboración y de debate hasta la publicación de la Ley nº 15.434/2005. La Asamblea Legislativa del Estado de Minas Gerais promovió también dos acciones públicas para la discusión de dicho Proyecto. La primera, coordinada por la Comisión de Constitución y Justicia, el 07 de mayo de 2003, contó con la presencia de ocho diputados y doce invitados, procedentes de diversas entidades vinculadas a la ER, y también con

⁵⁶³ *Ibidem*, p. 70 – 71.

⁵⁶⁴ El Anexo “G.4” presenta el texto de la Ley nº 15.434 de 05 de enero de 2005, in vol. 2, p. 85 – 87.

⁵⁶⁵ *Ibidem*, p. 83 – 85.

investigadores o estudiosos de la materia. Participaron incluso los profesores de ER interesados y otros sectores de la sociedad minera con derecho a inscripción para hablar sobre el referido tema, aunque con un tiempo muy restringido. La segunda acción fue promovida por la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, del 29 de octubre del mismo año. La mesa de los ponentes estuvo compuesta por nueve Diputados y diez personas invitadas para hablar sobre la organización y demás cuestiones relacionadas con la ER en Minas Gerais. Todos ellos presentaron sus contribuciones sobre el Proyecto de Ley y sobre otras cuestiones afines en nombre de los profesores de ER y de las entidades religiosas y educacionales que representaban.

Sancionada la Ley nº 15.434/2005, hay que destacar, como primer avance, la inclusión de la ER dentro del horario normal de las escuelas, es decir, integrada en las ochocientas horas previstas para el año escolar en Brasil, según el artículo 4º. Este hecho no acontece en todos los Estados brasileños, pues hay Estados que prefieren seguir las disposiciones del Parecer CEB/CNE nº 12, de 08 de octubre de 1997⁵⁶⁶, que sitúa a la ER fuera de las ochocientas horas anuales de enseñanza, aunque el diputado Padre Roque (PT-PR) haya divulgado la Circular nº 124/98⁵⁶⁷ con el fin de dirimir las dudas y corregir el equívoco de la exclusión de la ER de la totalidad de las ochocientas horas normales para la enseñanza fundamental.

El segundo avance de la Ley nº 15.434/2005 es la garantía del derecho del profesor a participar en una oposición pública, en los términos del artículo 5º, disposición IV, párrafo 2º, para su inclusión definitiva en la función de profesor de

⁵⁶⁶ El Anexo "J.6" presenta el texto del Parecer CEB/CNE nº 12 de 08 de octubre de 1997, in vol. 2, p. 244 – 248.

⁵⁶⁷ El Anexo "J.7" presenta el texto de la Circular nº 124 de 31 de marzo de 1998, del Diputado Pe. Roque (PT-PR), in vol. 2, p. 249 – 250.

ER, es decir, integrado en el cuadro del magisterio público en la disciplina de su actuación. Presupone la habilitación específica en la ER, a nivel de Licenciatura de Graduación Plena, como consta en el artículo 5º, en las sucesivas disposiciones de la citada Ley. Otro aspecto a destacar es que la ER queda garantizada en todas las series de la enseñanza fundamental, en los términos del artículo 1º. Aunque dicha Ley asegura el tratamiento a los profesores de ER, con iguales derechos profesionales que los demás profesores de las áreas del currículo, hay algunos requisitos para la admisión provisional de los profesores aún no habilitados, como el orden de prioridad según los títulos académicos o criterios de desempate determinados por la misma Ley, que constituyen dificultades administrativas en el momento de su admisión para la docencia de esta área. Tal hecho está constatado en el ítem II del artículo 5º, pues las Directrices Nacionales de la Enseñanza Superior⁵⁶⁸ exigen una carga horaria superior a las quinientas horas para la formación específica y pedagógica en cualquier área de conocimiento. En la práctica, dicho enunciado aún no ha encontrado la forma de su aplicación en el sistema público de enseñanza, ya que no se corresponde con el que determina la Resolución CNE/CP nº 02/2002, en lo que se refiere a la carga horaria mínima para habilitación de profesores en el nivel de licenciatura de graduación plena en el área de su formación específica. Los Cursos de Licenciatura en ER al nivel de Graduación Plena aún no están organizados debidamente según la legislación vigente.

El último aspecto que hay que comentar de esta Ley se refiere a la modalidad

⁵⁶⁸ El Anexo "J.5" presenta el texto completo de la Resolución CNE/CP nº 02 de 19 de febrero de 2002, que instituye la duración y la carga horaria de los cursos de licenciatura, de graduación plena, de formación de profesores de la Educación Básica, de nivel superior. h vol. 2, p. 243 – 244.

de la ER en cuanto definida de tal modo que observe los principios establecidos en la Ley nº 9475/97, pero ampliando la participación de otros sectores de la sociedad, una vez que ha quedado articulado que la entidad civil debe ser oída en la fase de elaboración de las directrices de la ER, así como los educadores, alumnos y sus padres.

Las leyes menores, vigentes antes de la sanción de la Ley nº 15.434/2005, constituyen un conjunto de normas que aún no han perdido su validez, mientras que algunos aspectos de la nueva Ley necesitan más tiempo para su mayor comprensión e implantación. Estas Leyes menores empiezan por el Parecer nº 299, de 24 de abril de 2002, del Consejo Estatal de Educación⁵⁶⁹, que responde a una consulta hecha por la Comisión Central de ER de la Secretaría de Educación sobre la validez de los cursos de especialización en el área de la educación religiosa, principalmente cuando son impartidos fuera del Estado de Minas Gerais por Universidades u otras Instituciones de Enseñanza Superior no relacionadas con el sistema público de enseñanza de Minas Gerais. En suma, el CEE de Minas Gerais toma todas las orientaciones del Parecer CP/CNE nº 97/99⁵⁷⁰, que mantiene a la ER vinculada a las entidades religiosas, puesto que en dicho Parecer la ER no recibe el tratamiento como “área de conocimiento”, según los términos de la Resolución CEB/CNE nº 02/98, sino como “enseñanza de religión”, a la vez facultativa para los alumnos, en los términos del artículo 210, párrafo 1º de la Constitución Federal, sin la reglamentación actual que dio origen a la ER como área de conocimiento. Además, dicho Parecer nº 97/99 remite la tarea de la formación y admisión de los

⁵⁶⁹ El Anexo “G.4”, alinea “b” presenta el texto del Parecer CEE nº 299/2002, in vol.2, p. 75 – 83.

⁵⁷⁰ El Anexo “F” presenta el texto del Parecer CP/CNE nº 97/99, en la íntegra, in vol. 2, p. 41 – 46.

profesores en el cuadro del magisterio público de la ER a los respectivos sistemas de enseñanza, al reconocerlos como más aptos para resolver la cuestión.

Sin embargo, a pesar de que la Ley nº 15.434/2005 apunta la dirección que se ha de tomar, la SEE de Minas Gerais no ha encontrado aún la solución interna de la problemática de la formación y admisión definitiva del profesor en el cuadro del magisterio en el ámbito del Estado. Una muestra de cómo la SEE de Minas Gerais reglamenta la ER en el ámbito del Estado es la Resolución nº 465, de 18 de diciembre de 2003⁵⁷¹, vigente hasta fines de 2004, fecha en la que se ha hecho esta investigación. La centralización de las fuerzas para orientar la ER en el ámbito de Estado de Minas Gerais confirma la ausencia de políticas públicas para la formación y admisión del profesor de ER de forma definitiva en el cuadro del magisterio público y con los mismos derechos que los demás profesionales de la educación. Obsérvese que hay cuatro núcleos de control de la situación funcional del profesor de ER en el ámbito del Estado, que, sin embargo, es uno de los Estados más extensos de la federación nacional. Tales núcleos poseen también la fuerza del discurso sobre la ER. Son: la Comisión Central de ER (COMCER), las Comisiones Regionales de ER (CRERs), el Consejo de ER (CONER) y la propia Secretaría de Educación con sus sectores administrativos y pedagógicos. A vez que estos sectores se hacen más fuertes en la forma de organizar e implantar la ER, los profesores de ER quedan más debilitados por la ausencia de oportunidades para participar en las decisiones que definen la organización e implantación de dicha área. Además, son obligados a permanecer en silencio y están sin ánimos para tomar iniciativas en orden a la

⁵⁷¹ El Anexo "G.4", alinea "a" presenta el texto de la Resolución nº 465 de 18 de diciembre de 2003, in vol. 2, p. 71 – 75.

conquista de sus derechos, garantizados incluso por la propia Ley vigente, casi siempre interpretada según los intereses de la SEE.

Algunos municipios han resuelto este problema por medio de oposición pública, pero sin considerar las disposiciones de la Ley Estatal vigente, cuando se trata de la habilitación específica del profesor en la ER. La conclusión es que cada municipio interpreta la legislación a su modo y soluciona la cuestión profesional del profesor sin considerar las exigencias académicas establecidas por la legislación vigente para la habilitación de los profesionales de la educación, a nivel nacional, a través de un Curso Superior, en los términos de la Resoluciones CNE/CP nº 01/2002 y CNE/CP nº 02/2002⁵⁷².

1.5. Alagoas

La inclusión de Alagoas en el grupo de los Estados elegidos para el presente análisis tiene como justificación un hecho muy curioso. Los avances teóricos constatados en la reglamentación de la materia no se han concretado en la práctica. El distanciamiento entre la teoría y la práctica constituye un rasgo muy significativo de la ER, no sólo en el ámbito del Estado de Alagoas, sino en todo el Brasil, porque refleja una tendencia que se ha propagado, por influencia de entidades religiosas confesionales, en determinadas regiones del país. Presentamos aquí solamente dos instrumentos significativos que confirman tal observación. El Parecer nº 006/2002⁵⁷³ y la Resolución nº 003/2003⁵⁷⁴, los dos del Consejo Estatal de Educación. Ambos

⁵⁷² El Anexo "J.5" presenta los textos de la Resolución CNE/CP nº 01/2002 y de la Resolución CNE/CP nº 02/2002, sucesivamente, in vol. 2, p. 236 – 248.

⁵⁷³ El Anexo "G.5", alinea "a" presenta el texto completo del Parecer nº 006 del Consejo Estatal de Educación, publicado en el Periódico Oficial del Estado, el 04 de julio de 2002, in vol.2, p. 87 – 95.

⁵⁷⁴ *Ibidem*, alinea "b" presenta la Resolución CEE nº 003/ 2002, publicada en el Periódico Oficial del

reglamentan la ER según las disposiciones establecidas en la Ley nº 9475/97. El primero contiene un conjunto de fundamentos útiles para la configuración de la ER como área de conocimiento y prioriza los principios contemplados por la Ley nº 9475/97, comentando sus aspectos principales. Además, establece las directrices para la metodología de la ER con fundamentos en una concepción moderna del conocimiento, que ha de ser transformado en saber escolar.

Obsérvese que el Parecer y la Resolución se publican en la misma fecha. Obviamente, el Parecer precede a la Resolución. La Secretaría de Estado de la Educación es el órgano interesado en la cuestión. Así, solicita del CEE la reglamentación del artículo 33 de la Ley nº 9.934/96, reformulado por la Ley nº 9.475, de 22 de julio de 1997. El Parecer nº 006/2002 contiene cuatro partes muy bien elaboradas, con fundamentos coherentes y definidos para el fin pretendido. La primera parte consta de una síntesis histórica de la ER, precedida con una justificación de la inclusión de dicha disciplina en la escuela como parte de la educación integral⁵⁷⁵. La segunda analiza la legislación actual de la ER en Brasil y destaca aspectos que distinguen la ER impartida en su modelo antiguo, es decir, catequístico, de connotación tridentina, del modelo actual, en los términos de la Ley nº 9475/97⁵⁷⁶. La tercera parte presenta la organización de la ER en el sistema estatal de enseñanza, empezando por el fundamento tomado de la propia LDB, que establece la directriz curricular de la Educación Básica, con la finalidad de: *“Tomar en consideración las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación del pueblo brasileño, especialmente de las matrices indígenas, africanas y*

Estado, el 04 de julio de 2002, in vol.2, p. 96 – 98.

⁵⁷⁵ *Ibidem*, p. 87 – 88.

⁵⁷⁶ *Ibidem*, p. 88 – 90.

européas” (Artículo 26, párrafo 4º, Ley nº 9394/96). El comentario refuerza la importancia de la ER a partir de tal fundamento y de otros principios tomados de la propia legislación brasileña para la educación escolar en general⁵⁷⁷. La cuarta y última parte es la que llama la atención sobre el curioso dato al que nos hemos referido. Se trata de la formación de los profesores de la ER en el sistema estatal de enseñanza. Entre los fundamentos muy bien definidos para la oferta de dicha formación están incluidos, entre otros, estos aspectos: *“Hay que procurar una formación inicial y continuada que desarrolle en los docentes, a la vez que una sensibilidad social y cultural ante la alteridad, también unos saberes con base histórica, social, sociológica, antropológica y política, que les permitan ver a las religiones y a su enseñanza no tanto desde el prisma dogmático y confesional, sino más bien desde la dimensión humana y social”*⁵⁷⁸. En la misma parte añade la preocupación por la elaboración del material didáctico para la concreción de las orientaciones dadas por medio del citado Parecer, principalmente en la cuarta parte.

A pesar de todo el esfuerzo que se pone en la presentación de argumentos muy consistentes para la organización e implantación de la ER en el ámbito del Estado, que se concretará en la Resolución nº 003/2002 del mismo CEE, los Cursos de Habilitación de Profesores para el ejercicio de la función en ER no tienen en cuenta las orientaciones del referido Parecer. Consecuentemente, no se cumplen las normas de la Resolución nº 003/2002. Obsérvese que la formación actual de los profesores de la ER para impartir las clases de esta disciplina se hace a través de los Cursos de Teología, que ofrecen las entidades religiosas interesadas. La Tablilla

⁵⁷⁷ *Ibidem*, p. 90 – 94.

⁵⁷⁸ *Ibidem*, p. 94 – 95.

14⁵⁷⁹ presenta los contenidos del Curso de Teología, creado en Maceió – AL para la formación de profesores de ER, a partir de 2004, con su naturaleza confesional y al margen de las orientaciones presentadas por los dos instrumentos legislativos analizados anteriormente. En suma, la teoría está actualizada y definida según la prescripción de la Ley nº 9475/97 y los diversos principios que constan en la LDB para la educación escolar en general. No obstante, en la práctica, el Curso de Teología se imparte a los profesores de ER con los mismos contenidos de formación que los de los futuros sacerdotes católicos. La figura 11⁵⁸⁰ presenta la discrepancia entre dicho Curso, impartido en Maceió, y otros Cursos de otras regiones brasileñas. Además, en Brasil, el Curso de Teología⁵⁸¹ está reconocido como bachillerato, destinado a investigadores o estudiosos, casi siempre preferidos por los pastores y clérigos. Para impartir clases en las escuelas se exige la formación del profesor en Cursos de Licenciatura Plena, es decir, en el nivel de habilitación en la disciplina de su interés, o sea, según las Directrices para la Enseñanza Superior vigentes.

Finalmente, hay que destacar que la Constitución del Estado de Alagoas define a la ER con una modalidad compatible con los diferentes credos y establece la dependencia de los profesores de las autoridades religiosas de los respectivos credos⁵⁸².

⁵⁷⁹ Cf. Tabela 14, in vol. 2, p. 286. En la referida tablilla constan los contenidos del Curso de Teología creado en Maceió, para la formación de los profesores de ER. Obsérvese que dicho Curso tiene la aprobación del Consejo Pleno/CEE, en el 20/07/04. Tal hecho prueba la incoherencia de las orientaciones ofrecidas por el mismo Consejo que, poco tiempo después, aprueba un Curso que no corresponde al establecido en el Parecer nº 006/2002 y respectiva Resolución nº 003/2002.

⁵⁸⁰ Cf. Figura 11 que el Curso de Teología de Maceió está destacado en color negro. La incidencia de los contenidos de carácter confesional es significativa. In vol. 2, p. 278.

⁵⁸¹ El Parecer CNE/CES nº 241, aprobado el 15 de marzo de 1999, reconoce los Cursos de Teología en Brasil, pero como bachillerato.

⁵⁸² El Anexo "A.2" presenta la Figura 2, con la situación de los Estados que mantienen realidades afines o distintas. A continuación, la "Tabela 2" donde aparece el texto de la Constitución Estatal de Alagoas, in vol. 2, p. 20.

1.6. Rio Grande do Sul

El Estado de Rio Grande do Sul, a partir de la vigencia de la Ley nº 9475/97, que modificó el artículo 33 de la Ley nº 9394/96 (LDB), no publicó un conjunto de leyes reglamentarias de la materia, como aconteció en algunos de los otros Estados de la Federación brasileña. Representa, pues, a otros muchos Estados que no tienen unas leyes menores estatales como prioridad. La organización de la ER y su implantación se hacen para la formación de los profesionales de la educación que optan por ejercer la función como profesores de ER. Para tal fin, el Consejo Estatal de Educación publicó la Resolución nº 256, de 22 de marzo de 2000. Esta Resolución no establece la admisión del profesor de ER por oposición pública, pues la modalidad de la formación del profesor se orienta por criterios que obedecen a un orden de prioridad. Incluidos en los referidos criterios, los profesores son admitidos para impartir las clases de ER en los sucesivos grados o niveles de enseñanza fundamental y media.

Obsérvese que el Rio Grande do Sul está entre las ocho Unidades de la Federación brasileña que añaden la ER en el nivel medio⁵⁸³. Tal realidad corresponde al 30% de los Estados⁵⁸⁴. Este dato constituye un avance en relación con los demás Estados que no han ampliado la ER hasta el nivel medio. Otro dato significativo es la autonomía para la concreción de la ER en las escuelas, es decir, que el sistema de enseñanza no depende de muchos instrumentos que impiden la creatividad o la adaptación de dicha enseñanza a la realidad regional y local.

⁵⁸³ El Anexo "A.2" presenta la "Tabela 2", in vol. 2, p. 24.

⁵⁸⁴ El Anexo "A.2" exhibe la "Figura 2", in vol. 2, p. 19.

1.7. Paraná

La Constitución del Estado del Paraná mantiene a la ER con una nueva redacción y determina la modalidad interconfesional, asegurando, además, la consulta que se ha hecho a los credos interesados sobre el contenido programático de la disciplina⁵⁸⁵. A partir de la vigencia de la Ley nº 9475/97, Paraná es el Estado que ha elaborado y publicado, oficialmente, el mayor acervo legislativo sobre la ER. Reúne, pues, diversos instrumentos destinados a reglamentar la materia, todos ellos procedentes del Consejo Estatal de Educación, con excepción de la Instrucción nº 0001, de 12 de noviembre de 2002, de la Secretaria de Educación⁵⁸⁶. Conviene relacionarlos y localizarlos en el vol. 2 de la presente Tesis y elegir el más significativo de ellos, para destacar aquellos aspectos que están más cerca de la ER como área de conocimiento, según lo que ha propuesto la legislación vigente en ámbito nacional. El primero es la Deliberación nº, 07 de 06 de noviembre de 2002, que define los contenidos de la ER en la escuela pública⁵⁸⁷. El segundo, la Indicación nº 08, aprobada el 06 de noviembre de 2002, que trata también sobre la definición de los contenidos de la ER⁵⁸⁸. El tercero, la Deliberación nº 003, aprobada el 09 de agosto de 2002 (anexo de la Indicación nº 08/92)⁵⁸⁹. El cuarto, la Indicación nº 02, aprobada el 09 de agosto de 2002⁵⁹⁰. La Instrucción nº 001/2002 de la Secretaria de Educación orienta sobre la implantación de la ER en las escuelas de enseñanza

⁵⁸⁵ El Anexo "A.2" aporta la Figura que presenta el porcentaje de los Estados con nueva redacción para la ER, es decir, con redacción diferente de la que consta en la Constitución Federal, artículo 210, párrafo 1º. A continuación, el porcentaje de los Estados que especifican la modalidad de ER. Véase, aún, que el Paraná está incluido en las dos situaciones: in vol. 2, p. 19; 23.

⁵⁸⁶ El Anexo "G.7" presenta las leyes menores que reglamentan la ER en el Estado del Paraná, in vol. 2, p. 100 – 121.

⁵⁸⁷ *Ibidem*, alínea "a", p. 100.

⁵⁸⁸ *Ibidem*, alínea "b", p. 101.

⁵⁸⁹ *Ibidem*, alínea "c", p. 102 – 104.

⁵⁹⁰ *Ibidem*, alínea "d", p. 104 – 117.

fundamental de la red pública estatal de educación básica⁵⁹¹. El Parecer nº 464 del CEE, aprobado el 09 de mayo de 2003, atiende a las cuestiones planteadas por la ASSINTEC (Asociación Interconfesional de Educación de Curitiba)⁵⁹².

El instrumento más consistente, por sus fundamentos teóricos para la ER, es, sin embargo, la Indicación nº 02/2002⁵⁹³, compuesta de trece tópicos, de entre los cuales vamos a destacar algunos aspectos relevantes y que constituyen las directrices para la implantación de la disciplina en toda su extensión y naturaleza, ya ampliada como área de conocimiento. El tópico 1: *“Oportunidad de la cuestión”*, justifica la necesidad de establecer las bases de la ER. El tópico 2: *“La ER en la legislación actual”*, cumple la tarea que el título indica. El tópico 3: *“La ER en la historia del Brasil”*, sitúa a la ER en las Constituciones Federales, empezando por la primera de 1824 y concluyendo con la Ley nº 9475/97, que reglamenta actualmente la materia constitucional vigente, ya que trata de la modificación del artículo 33 de la LDB, analizada anteriormente. El tópico 4: *“Las posiciones del Consejo Nacional de Educación”*, hace referencia a algunos Pareceres del CNE, al pronunciarse sobre la ER en determinados casos relacionados con su comprensión y concreción en la práctica. El tópico 5: *“Las manifestaciones del Consejo Estatal de Educación”*, comenta e informa sobre las principales actividades realizadas por dicho Consejo para solucionar las cuestiones de la organización de la ER en el Estado, en el contexto de ideas divergentes y según las sugerencias de las entidades

⁵⁹¹ Ibídem, alínea “e”, p. 117 – 119.

⁵⁹² Ibídem, alínea “f”, p. 119 – 121.

⁵⁹³ La Indicación es un acto en forma de propuesta suscripta por un o más miembros del Consejo, conteniendo sugerencia justificada del estudio sobre cualquier materia de interés del CNE. Disponible en: <http://portal.mec.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=&Itemid=206>. Acceso el: jun. 2004.

relacionadas con dichas cuestiones. El tópico 6: *“La oferta de la ER en el Estado del Paraná”*, aborda la forma cómo la referida enseñanza se implantó como disciplina, en el ámbito estatal, a partir de los años 1972 y permanece bajo las orientaciones de la Resolución SEED nº 6856/93, hasta la promulgación de la nueva LDB (Ley nº 9394/96). El tópico 7: *“La ER y la educación”*, presenta los fundamentos que justifican el cambio de concepción de la disciplina a partir de las nuevas tendencias de la educación, no sólo en el ámbito nacional, sino también en ámbito mundial, bajo los principios definidos por el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Entre otras definiciones de “educación” se destaca el de la profesora Matilde Tiemi Makiyama, de la Facultad de Educación de la USP: *“Podemos definir la educación de las más diferentes formas y con parámetros diversos; pero, al tratarse de su objetivo final, todas las definiciones convergen en el desarrollo pleno del sujeto humano en la sociedad. Es aquí donde la Enseñanza Religiosa fundamenta su naturaleza: el hombre, para adquirir su estado de realización integral, necesita de la perfección religiosa también”*. El tópico 8: *“La ER y la propuesta pedagógica”*, destaca la importancia de la integración de la ER en el proyecto educativo de la institución escolar como un todo. Le presta, además, una gran atención al desarrollo de la multiplicidad de dimensiones de las que el hombre es portador. En esta multiplicidad incluye la necesidad de la religión. El tópico 9: *“Condiciones concretas de realización”*, se pone el énfasis en el método y en los contenidos, completados con la participación de todos los sectores relacionados con la escuela en el proyecto educativo. En el tópico 10: *“La ER como educación de la dimensión religiosa”*, se valoran algunas herramientas, como el diálogo, el respeto a la alteridad, la articulación de la ER como área de conocimiento con los principios de la vida ciudadana (explícitos en los Parámetros Curriculares Nacionales), el respeto

a la diversidad cultural religiosa como forma de preservar los principios constitucionales y la atención a los fundamentos epistemológicos de la ER como área de conocimiento, de modo que se abra un espacio para un nuevo orden de saberes y de valores educativos sin pérdida de la identidad nacional. El tópico 11: *“Un nuevo paradigma para la ER”*, define primero lo que significa seguir un paradigma, para resaltar después la necesidad de un cambio de paradigma en la ER, aunque no sea una tarea fácil por las dificultades procedentes de las costumbres tradicionales que han orientado a la educación en general. A continuación, se destacan seis aspectos fundamentales para la construcción de una nueva comprensión de ER en las escuelas. El tópico 12: *“La formación del docente de la ER”*, rescata las exigencias de la LDB vigente (Ley nº 9394/97) para la calificación de los profesionales en la docencia en la enseñanza regular de los sistemas. Se trata de una sólida formación del profesional de la enseñanza, coherente con la valoración del magisterio. La ER, una vez asumida como *“disciplina en los horarios normales de las escuelas públicas de la enseñanza fundamental”*, es obvio que aspire a que sus titulares sean portadores de la habilitación, según las normas regidas por los sistemas de enseñanza. El tópico 13: *“Conclusión”*, sintetiza los aspectos esenciales para la implantación de la ER de modo que se atienda a los preceptos legales.

A pesar del gran esfuerzo del CEE para establecer las directrices de la ER en el Estado de Paraná, hay aspectos que necesitan una base epistemológica más adecuada a la ER como “área de conocimiento”, de modo que se pueda integrar en el ámbito escolar con sus características peculiaridades.

1.8. Distrito Federal

El Distrito Federal reglamenta el artículo 210, § 1º de la Carta Magna de 1988

con la Ley Orgánica que incluye a la ER en el artículo nº 234. En su condición de capital del país, el Distrito Federal reglamenta, por lo tanto, el artículo 33 de la actual LDB (Ley nº 9394/97) con la nueva redacción que le da la Ley nº 9475/97, la cual garantiza a la disciplina con la Ley nº 2.230, de 31 de diciembre de 1998, publicada en el periódico oficial el 01 de enero de 1999⁵⁹⁴. En la referida reglamentación, la modalidad de la ER mantiene la fidelidad a los principios de la Ley nº 9475/97, que le asegura al alumno el respeto a su diversidad cultural-religiosa. Los contenidos de la ER los define la Secretaría de Educación abriéndole un espacio a la participación de los profesores de ER, oídas las entidades religiosas, según los términos de la misma Ley. No obstante, no hay políticas públicas que recojan los avances ya percibidos en algunos Estados para la habilitación de los profesionales en su función de profesores de la disciplina de su actuación. Los criterios para impartir las clases de ER se resumen en que ellos deben componer el cuadro del magisterio de la red pública de enseñanza, con habilitación en cualquier otra área de conocimiento y portadores de la formación profesional en la ER, ofrecida por el sistema, en colaboración con las entidades religiosas. En otras palabras, los profesores no necesitan la habilitación en ER, adquirida a través de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena en ER, sino en general en cualquier disciplina o área. Sin embargo, no hay una oposición pública para la referida disciplina. Esta oposición se hace en otras disciplinas, que los habilitan legalmente para aquélla. La formación para impartir clases de ER se considera válida con la habilitación en otra área. En este sentido, la Ley vigente en el Distrito Federal, como en otros Estados que siguen

⁵⁹⁴ El Anexo "G.8" presenta la Ley nº 2.230 de 31 de diciembre de 1998, in vol. 2, p. 122.

los mismos criterios, se rige por el Parecer CNE/CP n° 97/1999⁵⁹⁵, que orienta la formación de los profesores de ER en Brasil, por lo que en ningún momento exige una habilitación específica en el nivel de Licenciatura de Graduación Plena en ER como área de conocimiento. Los avances en este sentido se están por la vía de la libertad concedida a los respectivos Estados o a los respectivos sistemas de enseñanza, para resolver sus cuestiones internas sobre la ER, y también, por lo tanto, la formación de los profesores, aspecto éste que se va a desarrollar en el apartado siguiente.

2. La práctica discursiva sobre la ER en la formación de los profesores

La práctica discursiva sobre la formación de los profesores de ER en Brasil, durante la vigencia de la actual LDB (Ley n° 9394/97), modificada en su artículo 33 por la Ley n° 9475/97, he exigido una nueva posición por parte del CNE. Éste, sin mucha claridad sobre la naturaleza de la disciplina en el ámbito escolar, absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento, se rige todavía por la Resolución CEB/CNE n° 02/1998 –que incluye a la disciplina en el conjunto de las demás áreas de conocimiento integrantes del currículo de la enseñanza fundamental–. En consecuencia, le atribuye simplemente a los sistemas de enseñanza la función de solucionar el problema de la ER con esta proposición: *“En esta formulación, la materia parece escapar a la competencia de este Consejo, puesto que la cuestión de la fijación de los contenidos y la habilitación y admisión de*

⁵⁹⁵ El Anexo “F” trata de la Formación de Profesores para la ER. El texto completo del Parecer CNE/CP n° 97, del 06 de abril de 1999, está incluido en el vol. 2, p. 41 – 46.

*los profesores queda a cargo de los diferentes sistemas de enseñanza*⁵⁹⁶.

Para cumplir las prescripciones de la Ley nº 9475/97, según la orientación del Parecer antes citado, los Estados y Municipios deberán proveer la elaboración de las líneas de organización e implantación de la ER que mejor le parezcan, incluyendo la formación de los profesionales, preferentemente mediante Cursos de Licenciatura de Graduación Plena, como ya acontece en algunos Estados, sin rechazar las alternativas de cursos de carácter provisional, cuando se encuentre con situaciones especiales ante la carencia de profesionales habilitados. Tal hecho conlleva la observación de que el Parecer 97/1999 *no hace referencia* a esta forma de habilitación de profesionales de la ER. Todo depende del empeño de los respectivos sistemas en encontrar la solución definitiva para esta cuestión profesional, ya que la legislación vigente les deja abierta esa posibilidad. Habilitados a la vez en la ER, los profesionales podrán concurrir al cargo de profesor, para formar parte del cuadro del magisterio de forma permanente mediante la oposición pública en la disciplina de su actuación. Logran así un derecho que les fue negado durante decenas de años, es decir, a lo largo de todo el régimen republicano, en el que la ER estaba garantizada como disciplina e incluida en el currículo escolar como las demás, aunque con un tratamiento diferenciado, dependiente del sistema religioso o vinculado a las entidades religiosas, como ya se ha constatado en capítulos anteriores.

El comienzo y la continuación del proceso hacia un cambio significativo de mentalidad (es decir, hacia una comprensión de la ER como “área de conocimiento” integrante del sistema de enseñanza, con sensibilidad para la cuestión profesional del profesor de ER) necesitan una mayor profundización epistemológica por parte de

⁵⁹⁶ *Ibíd.*, p. 43.

los miembros de los Consejos Estatales de Educación. Son los Consejos los que presentan sus posiciones sobre la forma de interpretar con más claridad la propia reglamentación para facilitar su puesta en práctica. Sin embargo, no se exime al Consejo Nacional de Educación de ofrecer orientaciones generales a los Estados, incluyendo en ellas las líneas maestras para la elaboración de posibles Directrices Curriculares sobre la formación de los profesores en el nivel de Licenciatura de Graduación Plena y de Postgrado (*lato sensu*). En la práctica, tales Directrices no se han establecido hasta el momento, como sí se ha hecho con las demás áreas de conocimiento, como lo prueban algunos ejemplos referidos en la nota de rodapé⁵⁹⁷. A continuación, más allá de los Cursos indicados en dichas notas, se han contemplado otras muchas áreas de conocimiento con Directrices Nacionales, que apuntan qué dirección se ha de tomar al ser reglamentadas a través de los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena. Sin embargo, el CNE no ha encontrado, hasta el momento, razones consistentes para elaborar tales Directrices *también para la ER*, a pesar de las solicitudes del FONAPER⁵⁹⁸, de muchas Instituciones de Enseñanza Superior y de otros sectores interesados. La Comisión de Capacitación Docente del FONAPER dirigió al CNE/CES en 1978 y, por segunda vez, en 2004,

⁵⁹⁷ El Parecer CNE/CES n° 492, aprobado el 03 de abril de 2001, establece las Directrices Nacionales de los Cursos de Filosofía, Historia, Geografía, Servicio Social, Comunicación Social, Letras, Biblioteconomía, Archivología y Museología. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES492.pdf>>. Acceso el: 20 jun. 2005. El Parecer CNE/CES n° 1.303/2001 establece las Directrices Nacionales para los Cursos de Química. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>. Acceso el: 20 jun. 2005.

⁵⁹⁸ El Equipo de Formación de Profesores para la ER del FONAPER encaminó a la CES/CNE, por la primera vez, el 1998, la sugerencia de una programación destinada a la habilitación a nivel de licenciatura de graduación plena en ER y de especialización a nivel de postgrado (*lato sensu*) también en ER. En el año de 2004, la nueva Equipo de Formación de Profesores integrada al FONAPER encaminó una sólida fundamentación, acompañada de la misma sugerencia para la habilitación y especialización de Profesores de ER. Dicho documento está en fase de estudio en la referida CES, pero de forma muy lenta y sin comentarios oficiales sobre el asunto, ya completados dos años.

contribuciones muy consistentes con la finalidad de una posible elaboración de Directrices Nacionales de ER, elaboradas según las normas del propio Consejo para las demás áreas de conocimiento.

Toda la referencia teórica, tomada como soporte en la investigación y en los estudios de profundización de la cuestión, se ha basado en la búsqueda de los fundamentos de los discursos emitidos por los intelectuales que han actuado como agentes sociales y políticos, que mantienen el saber y el poder sobre la ER, sea a través de las entidades u organizaciones a las que integran, sea como estudiosos o investigadores interesados en el tema. La participación de los profesores de ER, de los educandos y de sus responsables sigue teniendo sólo un espacio muy restringido. Hay todavía una especie de monopolio sobre las cuestiones relacionadas con la ER en Brasil, que han tenido como resultado una especie de acomodación o intimidación de los demás sectores de la sociedad brasileña, principalmente de los primeros interesados, empezando por los alumnos y sus responsables, cuando aquéllos son menores de edad.

Por un lado, las investigaciones han puesto de relieve determinados puntos claves de los conflictos presentes en todas las fases de discusión sobre la materia, sean de naturaleza jurídica o de naturaleza pedagógica. Sin embargo, han apuntado algunos caminos posibles para llegar a la configuración de un “área de conocimiento”, que han absorbido a la disciplina ER en toda su extensión. Por otro lado, no es posible rechazar la necesidad de un consenso entre los involucrados en iniciativas que proponen la configuración, organización y práctica de la ER como “área de conocimiento”; aún así, sin embargo, son portadores de diferentes tendencias o puntos de vista divergentes. Hay que prestarle una mayor atención a la búsqueda de claridad sobre la naturaleza de la materia en cuestión. Es notable la

ausencia de un lenguaje común, adecuado al ámbito escolar del sistema público o privado y en el que la participación de todos los ciudadanos interesados presente sus contribuciones de la forma más amplia y adecuada, desde dentro o a partir de las orientaciones establecidas por las Directrices Curriculares para la “Formación de Profesores de Educación Básica” a nivel superior, como curso de licenciatura, de graduación plena⁵⁹⁹.

2.1. Modalidades de los Cursos de Formación de Profesores de ER

Para constatar los avances y los retrocesos, aunque como tendencias que confirman las continuidades y discontinuidades –desde la óptica foucaultiana que nos orienta en esta reflexión– de los Cursos ofrecidos en el Brasil con la finalidad de preparar Profesores para la ER, ha sido sacar a la luz y demostrar estos dos puntos: 1) La realidad *anterior* a la publicación de la Ley nº 9475/97 en los años más próximos a la fecha de tal hecho; y 2) analizar la realidad *actual*, es decir, las propuestas que aproximan más tales Cursos a las necesidades de solución de la problemática de los profesionales de la educación que actúan en la ER, problemática que, sin embargo, *está vinculada* a la cuestión de la configuración de la ER como área de conocimiento.

El volumen 2 de la presente Tesis presenta ilustraciones, con figuras y tablillas, que ponen de manifiesto la realidad anterior y también el comienzo de la vigencia de la actual LDB. Corresponden a la fase de transición entre un período y otro del esfuerzo por encontrar los medios provisionales para la formación del

⁵⁹⁹ El Anexo “J.3” presenta las partes esenciales del Parecer CNE/CP nº 09/2001, homologado el 17 de enero de 2001, que trata de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, a nivel superior, curso de licenciatura, de graduación plena, in vol. 2, p. 208 – 243.

profesional en su función de profesor de ER. No eximen, sin embargo, de la búsqueda de una solución definitiva para la habilitación de los profesores de ER; sin embargo, son un inicio de un nuevo camino, aunque sin mucha claridad respecto de la configuración de dichos cursos. Empezamos, pues, por la lectura de dichas figuras y sus respectivas tablillas, que retratan la realidad hasta el año 1998. Obsérvese que la figura 4 presenta el porcentaje de los Cursos existentes en cuatro modalidades⁶⁰⁰: 1) Cursos provisionales, que constan de 20 a 120 horas de clases impartidas, con la finalidad de una preparación general, o incluso precaria, para que los profesores inicien su actividad docente en la disciplina. Estos cursos correspondían a los más adoptados, que llegaron a constituir un 85% en todo el país. 2) A continuación, se impartieron Cursos de Teología, Pedagogía Religiosa, Cursos Bíblicos y Seminarios de Estudios sobre asuntos relacionados con la ER, pero no específicos de tal área. Alcanzaron un 52% de las ofertas de las Entidades que los promovieron. 3) En tal época comenzaron también los Cursos de Postgrado en ER, pero con la exigencia de que estuvieran precedidos por Cursos de Licenciatura de Graduación Plena en cualquier área de conocimiento. Éstos consiguieron un 19% de las ofertas de las respectivas Instituciones de Enseñanza Superior autorizadas. 4) Por último, se introdujeron los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena en Ciencias de la Religión, con Habilitación en Enseñanza Religiosa, en el Estado del Pará y de Santa Catarina. En este grupo se incluye el Curso de Pedagogía con un énfasis especial en ER, promovido por la PUC (Minas Gerais). Alcanzaron un porcentaje del 15%. La figura 4 se completa con la tablilla

⁶⁰⁰ El Anexo "H.3" presenta la Figura 4, constando las modalidades de Cursos existentes en el Brasil, hasta 1998, con sus respectivos niveles de ocurrencia, in vol. 2, p. 259.

⁵⁶⁰¹ para localizar los respectivos tipos de Cursos en los Estados y en el Distrito Federal.

La figura 5 tiene la finalidad de mostrar qué sectores se responsabilizaron de la formación de los profesionales para la función de profesores de ER hasta 1998⁶⁰². Obsérvese que la Secretaría de Educación, como órgano del sistema de enseñanza, alcanzó el más alto nivel de porcentaje, con un 70,4% de actuación en esta iniciativa. En segundo lugar, viene la Iglesia Católica Apostólica Romana como una de las Entidades más interesadas en tal cuestión, sin duda por la fuerza de la costumbre y del liderazgo que ejerció durante muchos años consecutivos. A continuación, las Secretarías Municipales de Educación y los Equipos de Coordinación de la ER, en los respectivos Estados, aparecen empatadas en el tercer lugar. Otras Entidades e Instituciones participaron, según la costumbre regional, en menor escala. En último lugar, las Entidades Judaicas representaban a las minorías étnicas y religiosas en Brasil hasta aquella fecha. La tablilla 6⁶⁰³ ayuda a localizar los órganos y entidades responsables de la organización y realización de los “Cursos de Formación de Profesores de ER” en los Estados y en el Distrito Federal hasta 1998.

Como se ha comentado en el capítulo primero, la formación discursiva sobre la ER se tejido con hilos tomados del imaginario colectivo que se ha construido en Brasil a lo largo de los sucesivos siglos de la formación socio-político-cultural del pueblo brasileño, y esto con especial presencia de los elementos religiosos de la tradición cristiana europea, de la tradición religiosa africana y de las costumbres indígenas hasta en el siglo XX, siglo en el que se inician e intensifican las influencias

⁶⁰¹ *Ibidem*, p. 259.

⁶⁰² *Ibidem*, p. 260.

⁶⁰³ *Ibidem*, p. 261.

de las tradiciones orientales. A pesar de que la ER, en los últimos años de su reglamentación, recibe un nuevo tratamiento como “disciplina”, ahora también como “área de conocimiento”, culminando con su inclusión en los sistemas de enseñanza, donde deberá ser conducida como parte integrante del currículo escolar, sin embargo, la continuidad de su orientación por diferentes sectores, incluso por entidades religiosas, es un hecho que empieza por la propia reglamentación legislativa federal. La figura 6⁶⁰⁴ presenta los sectores que actúan conjuntamente en su organización y en su práctica de una forma distinta de las demás áreas de conocimiento, que están exentas de la interferencia de sectores externos al sistema de enseñanza. La organización e implantación de dicha disciplina o área a nivel nacional cuenta con la participación no sólo de los órganos del sistema de enseñanza, sino también de los sectores que componen las entidades religiosas y, de forma oficializada, de la “entidad civil integrada por las diferentes denominaciones religiosas”. Obsérvese que, según la tablilla 7⁶⁰⁵, la entidad civil está presente en casi todas las Unidades de la Federación poco tiempo después de la vigencia de la Ley 9475/97, que la incluye en el § 2º del caput de dicha Ley. En dicha tablilla, tal entidad corresponde al Consejo de ER (CONER), figurando como la mayoría. A continuación, la tablilla 8⁶⁰⁶ presenta a las Unidades de la Federación en las que la ER está orientada por un sector de coordinación. En la mayoría de ellas consta la coordinación, que pertenece al sistema estatal. Sin embargo, hay Unidades Federadas que mantienen aún, como lo muestra la tablilla 8, a la ER conducida por sectores de fuera del sistema de enseñanza.

⁶⁰⁴ *Ibidem*, p. 262.

⁶⁰⁵ *Ibidem*, p. 263.

⁶⁰⁶ *Ibidem*.

Un hecho que llama la atención en los contenidos elegidos para la construcción de los programas de los “Cursos de Formación de los Profesores de ER”, que se presentan en la figura 7⁶⁰⁷, es el gran peso de la Teología. Aparece en el 100% de los Cursos impartidos hasta 1998. En segundo lugar, están los Estudios Bíblicos. Esto significa que el telón de fondo de tales Cursos está constituido por contenidos más adecuados a las Religiones, a las Iglesias, es decir, al sistema religioso, o sea, a la educación propia de la institución religiosa, y no al sistema de la educación escolar. Los contenidos pedagógicos tienen un significado más restringido, pero están vinculados a otros contenidos de mayor peso, como lo hace ver la figura 7. Una observación semejante puede confirmarse en la tablilla 9⁶⁰⁸, que presenta los referidos contenidos con el mismo peso en las Unidades de la Federación.

2.2. La configuración de los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena

Los conceptos de “discontinuidad” y “continuidad” empleados en el segundo capítulo vuelven a aparecer en el presente tópico para demarcar el conflicto siempre presente en todas las fases del esfuerzo por un cambio de paradigma o de configuración de la ER, sea como disciplina, sea como área de conocimiento. Esto acontece, una vez más, en el momento actual en torno a los movimientos o iniciativas que tienen a la vista la configuración definitiva de la disciplina como “área de conocimiento”. Con la vigencia de la nueva LDB (Ley nº 9394/96), que contiene el artículo 33 reformulado por la Ley nº 9475/97, la discontinuidad de los fundamentos teóricos conlleva el cambio de la práctica de la ER como disciplina o como área de

⁶⁰⁷ *Ibidem*, p. 264.

⁶⁰⁸ *Ibidem*.

conocimiento. Sin embargo, un dato que exige especial comprensión son las posibilidades “innovadoras” que ofrecen las disposiciones que componen la propia Ley, con sus enunciados, los cuales, a la vez que introducen nuevos elementos, permiten también la continuidad de algunos aspectos que orientan la organización y concreción de la ER en Brasil en virtud de costumbres de decenas de años. Además, después de sancionada esa Ley, la Resolución CNE/CEB nº 02/98, que establece las Directrices Nacionales para la enseñanza en general, incluye a la ER en el conjunto de las áreas de conocimiento, como ya se ha analizado en capítulos anteriores. La formación de los profesores para impartir la ER en las escuelas de nivel fundamental y medio exige, obviamente, una nueva modalidad de Cursos con sus respectivos currículos, elaborados para atender las orientaciones prescritas por la legislación vigente, que orienta la reforma de la enseñanza hacia la habilitación de profesores para la educación básica. Ante la urgencia de una organización y realización de Cursos adecuados a las exigencias legislativas, y también ante la constante carencia de profesionales debidamente preparados y legalmente habilitados para asumir las clases de ER, algunas Instituciones de Enseñanza Superior han elaborado sus proyectos de formación, que, sometidos a la aprobación de los órganos competentes, se han concretado en Cursos de Licenciatura de Graduación Plena con habilitación en ER. Algunos han sido organizados e impartidos de forma más cercana a la realidad actual, considerando la necesidad de un cambio de concepción y de práctica de la ER, a partir de una configuración propicia a la finalidad pretendida. Otros han rescatado las antiguas tradiciones con la organización y oferta de Cursos de Teología, que en Brasil no habilitan profesionalmente a los profesores para escuelas de educación básica, ya que son aprobados solamente con la naturaleza de bachillerato. En suma, la “discontinuidad”

con las antiguas costumbres se percibe con la organización y realización de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena con habilitación en ER. En tal grupo figuran los Cursos de Ciencia(s) de (la) Religión, con formación específica y pedagógica en ER, según las determinaciones de las Directrices Nacionales de Enseñanza Superior, vigentes en Brasil a partir del año 2001. Éstos sustituyen a los Cursos que se impartían hasta la sanción de la Ley nº 9475/97, o sea, a los que se han analizado ya anteriormente en las respectivas figuras y tablillas, demostrativas de la realidad de la formación en Brasil hasta 1998.

Sin embargo, también la “continuidad” se puede comprobar con la presencia de los Cursos de Teología, que admiten a los candidatos a profesores de ER para adquirir la formación con la finalidad de impartir clases de ER, como ya acontecía antes de la sanción de la referida Ley. No obstante, esos cursos tienen la aprobación del Consejo de Educación, como acontece en Maceió - AL, hecho comentado en tópicos anteriores. El mismo CEE de Alagoas, que emite una legislación de ER según los principios de la Ley nº 9475/97, aprueba Cursos de Teología con la finalidad de formar profesores para impartir clases de ER, de forma muy distinta de lo que prescribe dicha Ley Federal. La tablilla 14⁶⁰⁹ presenta, por separado, las disciplinas que componen las áreas del Curso de Teología de Maceió, que representa una de las tendencias aún presentes en Brasil.

Otro dato que corrobora tal “continuidad” es el funcionamiento actual del Curso de Pedagogía con un énfasis especial en ER, ofrecido por la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais, organizado en carácter provisional antes de la

⁶⁰⁹ La Tablilla 14 presenta, distintamente, la composición del Curso de Teología impartido en Maceió, para mostrar una de las tendencias que vuelve en el Brasil, en los últimos años, in vol. 2, p. 286.

publicación de la Ley 9475/97, pero que continúa con la misma característica, sin tomar en consideración la reforma de los “Cursos de Formación de Profesores de Educación Básica” a nivel de Licenciatura de Graduación Plena, según las referidas Directrices Nacionales, cuando se trata de cualquier disciplina específica. A este respecto, conviene analizar la figura 11⁶¹⁰ para observar las características de los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena, con habilitación en ER, incluso el de Teología que se da en Maceió para la formación de profesores de ER de ese Estado. Las disciplinas de mayor relieve en el Curso de Teología son, sin embargo, la propia Teología, Tópicos de Teología, Textos Sagrados e Historia de la Iglesia. Esto demuestra su vínculo con una institución más eclesial que educativa.

Por otro lado, de todos modos, hay un cierto avance en relación con el cambio de concepción sobre los Cursos de Licenciatura de Graduación plena, con habilitación en ER, como es, por ejemplo, la inserción de áreas de mayor relieve en los currículos, que están vinculadas a la(s) Ciencia(s) de la Religión. Es verdad, no obstante, que las disciplinas que integran tales áreas se inspiran mucho más en los contenidos de la enseñanza como forma de conocimiento que se da a través de las respectivas áreas de conocimiento, que en *áreas más relacionadas* con el sujeto religioso. Sin embargo, sujeto y objeto son inseparables, según el análisis que se ha hecho en el capítulo cuarto. En efecto, hay situaciones en las que los educandos están interesados en conocer al propio sujeto en su condición de ser religioso o no, o en proseguir la investigación más allá de los contenidos, es decir, en conocer el ser religioso o no a partir de dentro o de fuera de la(s) religión(es). En otras

⁶¹⁰ El Anexo “M” presenta los contenidos o disciplinas que componen los currículos de los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena y el de Teología para la formación de profesionales para la función de profesores de ER, in vol. 2, alinea “a”, p. 278.

palabras, los contenidos de naturaleza pedagógica, de connotación filosófica y psicológica, presentan un grado muy inferior a los demás contenidos reconocidos por determinados grupos de la comunidad científica, quienes no consideran la participación de los sujetos del conocimiento en las sucesivas etapas de su edad evolutiva, en las que necesitan formas distintas de contribución de la institución escolar, incluso de la ER, como lo demuestran sus intereses.

La tablilla 13⁶¹¹ presenta las disciplinas que integran las áreas que componen la modalidad de Cursos que ofrecen un mayor vínculo con la(s) Ciencia(s) de Religión, incluyendo las disciplinas más específicas del Curso de Pedagogía con énfasis en ER. Esto es así, aunque la carga horaria de este último no sea completa en la parte específica y pedagógica de la ER propiamente dicha, de modo que cumpla lo que está previsto en la Ley para habilitación de profesores que imparten clases en un área determinada. El Curso de Pedagogía en Brasil, actualmente, está pasando por nueva reforma. Sin embargo, su finalidad es la formación de “especialistas en educación”, es decir, que no son, por tanto, específicos para la formación de docentes en las cuatro últimas series de la enseñanza fundamental ni en la enseñanza media. Obsérvese que la tablilla 13 presenta muchas disciplinas propias del Curso de Pedagogía de la PUC-MG; pero no son de ER como disciplina específica, aunque el mismo curso esté caracterizado con un énfasis en ER, al añadir una carga horaria que capacita a los profesores para impartir clases de ER. A pesar de todo, tales horas no los habilita profesionalmente, según los términos de

⁶¹¹ La Tablilla 13 presenta los contenidos de los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena para la Formación de Profesores de ER, a partir de la sanción de la Ley nº 9475/97, en su mayoría de Ciencias de la Religión, incluyendo apenas uno de Teología instalado en Maceió - AL. Cf. Vol. 2, p. 279 – 285.

las Resoluciones CNE/CP nº 01, de 18 de febrero de 2002⁶¹², y CNE/CP nº 02, de 19 de febrero de 2002⁶¹³, las cuales articulan nuevas exigencias al referirse a las horas exigidas para la formación específica, formación pedagógica y otros aspectos de la formación para impartir clases en una determinada área. Por otro lado, los profesores que concluyen el Curso indicado tienen, hasta el momento, una preferencia para ocupar los cargos de impartir la ER en la enseñanza fundamental de las escuelas públicas de Minas Gerais. Tal hecho procede del artículo 5º, ítem II de la Ley nº 15.434, de 05 de enero de 2005, incluido a la última hora para asegurar tal derecho a centenares de profesores que lo habían concluido. Pero tal garantía se les concedía antes de la sanción de la referida Ley, pues en las Resoluciones que reglamentaron la ER en Minas Gerais, a partir del año 2000, también constan disposiciones sobre esa prioridad. No obstante, el mismo Curso continúa ofreciendo los mismos derechos a los alumnos que se siguen matriculando en él, con la expectativa de concurrir preferentemente en las bajas de la ER en las escuelas del Estado de Minas Gerais. Ésta es una prueba de que la fuerza del discurso está con los intelectuales que retienen el poder, casi siempre vinculados a instituciones religiosas que hasta el momento mantienen el liderazgo de la ER. El saber está sojuzgado a quien tiene el poder, y viceversa. El sistema de enseñanza, a través de la SEE-MG, simplemente reglamenta la materia, pero sin criterios que procedan de una mayor profundización en la legislación nacional, que es la que orienta la reforma de la Enseñanza Superior en Brasil. Normalmente, está de acuerdo con las acciones

⁶¹² El Anexo "J.4" presenta el texto completo de la Resolución CNE/CP nº 01/2002, in vol. 2, p. 236 – 243.

⁶¹³ El Anexo "J.5" incluye la Resolución CNE/CP nº 02/ 2002 que instituye las horas de los Cursos de licenciatura de graduación plena, de formación de profesores de Educación Básica en nivel superior, in vol. 2, p. 243 – 244.

que no le abran un espacio a una mayor discusión de la sociedad como un todo. Prefiere mantener a los profesores sojuzgados a esquemas de control, puesto que éstos no tienen la vez, ni la voz, para participar en el proceso de reglamentación de la materia. Además, la SEE-MG ha desarrollado, y continúa desarrollando, proyectos de habilitación de profesionales de la educación, en sucesivos gobiernos, para habilitar profesionales en las diferentes áreas de conocimiento, excepto en la ER. Tal tipo de integración de los profesores de ER en los proyectos de habilitación profesional en proyectos estatales acontece ya en otros Estados, como es la realidad de Santa Catarina. Por otro lado, no hay Directrices del CEE-MG que orienten a las Instituciones de Enseñanza Superior para la creación de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena en ER, según las posibilidades ofrecidas por la legislación en vigor, aunque la Ley nº 15.434/2005, del Gobernador de Minas Gerais, garantice la concreción de iniciativas de esta naturaleza a nivel del Estado.

El más antiguo “Curso de Licenciatura de Graduación Plena en ER” fue creado en el Estado del Pará por la Universidad del Estado –Centro de Ciencias Sociales y Educación– como Curso de Licenciatura Plena y Ciencias de la Religión, mediante la Resolución nº 361/1999, de 20 de octubre de 1999. A pesar de no constar en las figuras y tablas del vol. 2 de la presente Tesis, conviene destacar sus características, pues se trata de una de las tendencias presentes en Brasil, que introduce una nueva modalidad de formación y habilitación de profesionales de la ER. Recibió la autorización por la Resolución CEE nº 403/01, de 04 de octubre de 2001, después de emitirse el Parecer CEE nº 372/01. Su reconocimiento se dio con la Resolución CEE nº 435/03, del 23 de octubre de 2003.

Los Cursos de habilitación de profesores en ER (a nivel de Licenciatura de Graduación Plena y conforme a la legislación vigente) que más se aproximan de las

exigencias actuales están localizados en Santa Catarina, como ya se mencionó antes y corresponden a las necesidades internas del propio Estado. Conviene dedicar un análisis más pormenorizado de los proyectos a partir de los cuales se originaron estos Cursos, recurriendo a la investigación realizada por la Profesora Lilian Blanck de Oliveira, que se plasmaron en una Tesis de Doctorado en Teología, presentada en la Escuela Superior de Teología de São Leopoldo – RS (en 2003⁶¹⁴). Los datos los presenta a continuación la investigadora y contribuyen a una síntesis histórica de los referidos Cursos, que tienen una trayectoria significativa.

“Con el llegada de la LDBEN n. 9394/96, a mediados de octubre de 1995, representantes que entonces pertenecían a la dirección del Consejo de Iglesias para la Enseñanza Religiosa (CIER) y los profesores de Enseñanza Religiosa entraron en contacto con la Pro-Rectoría de Enseñanza de la FURB para deliberar sobre la viabilidad de la creación de un Curso de Licenciatura Plena en Enseñanza Religiosa. [...] En el encuentro se determinó y se contextualizó la disciplina de Enseñanza Religiosa en el currículo escolar y se presentaron los datos relativos a la caótica situación de los profesores de Enseñanza Religiosa respecto de su situación funcional, comparados con los demás miembros del magisterio. Se discutió la urgente necesidad de un Curso de Licenciatura para esta área del conocimiento, considerando los trámites propuestos por la nueva LDBEN, ya en fase final de elaboración, así como los trabajos de construcción de los PCNER, coordinados por el FONAPER. [...] En marzo de 1996 fue designada por la Rectoría de la FURB una comisión para la elaboración de un proyecto de Licenciatura Plena en Enseñanza Religiosa, que ofrecería esa Universidad. [...] En conformidad con los trámites exigidos para cualquier curso de licenciatura a nivel nacional, en el transcurso del año 1996 fue elaborado por la comisión, y aprobado por unanimidad por el Consejo de Investigación y Extensión (CEPE) de la FURB, por el Consejo Universitario (CONSUNI) y por el Consejo de Administración (CONSAD), el Proyecto de Creación del Curso de Ciencias de la Religión (Habilitación: Licenciatura Plena en Enseñanza Religiosa).[...] Igualmente, en el

⁶¹⁴ OLIVEIRA, Lilian Blanck. O.c. 2003.

transcurso del año 1996, otras dos Universidades del Estado, la Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE) y la Universidad del Sur de Santa Catarina (UNISUL), desarrollaron también un proceso similar en lo que concierne a la creación de un curso de formación docente para esta área del conocimiento.[...] En noviembre de 1996 se realizó el primer examen de selectividad para el Curso de Ciencias de la Religión (Habilitación: Licenciatura Plena en Enseñanza Religiosa) en la FURB en colaboración con el Proyecto MAGISTER[...] de la SED⁶¹⁵.

La misma investigadora cita una síntesis histórica del Proyecto Magister, organizado y concretado por el Gobierno del Estado de Santa Catarina, destinado a la habilitación de profesionales para la función de profesores, con un carácter de suplencia de las necesidades de todas las áreas de conocimiento del currículo escolar. En dicho Proyecto se integraron los Cursos de Habilitación para la ER⁶¹⁶. Al concluir los Cursos de Ciencias de La Religión, con Habilitación en ER, a nivel de Licenciatura de Graduación Plena, los interesados son sometidos a una oposición pública, convocada por el Gobierno del Estado. De esta forma son incluidos en el cuadro del magisterio público de forma definitiva y con sus derechos profesionales asegurados. Solamente después de concluido el referido Curso de Ciencias de la Religión con Habilitación en ER, los profesores interesados en adquirir mayor grado de perfeccionamiento realizan el Curso de Postgrado en ER (*lato sensu*). Esta forma

⁶¹⁵ *Ibidem*, p. 53 – 55.

⁶¹⁶ El Proyecto MAGISTER es un programa de incentivo a la formación docente en nivel superior, que entre sus seis acciones básicas, cuenta con la oferta de “cursos de graduación plena y formación en carácter de emergencia en las áreas del conocimiento más carentes de profesores habilitados”. Cf. SANTA CATARINA, Parecer SED n. 141/9. El programa “prevé la oferta de Cursos de Emergencia de Licenciatura, a través de las Instituciones de Enseñanza Superior del Estado de Santa Catarina. [...] fue concebido para funcionar en los finales de semana y en períodos de receso escolar y vacaciones escolares; sin embargo, con la misma duración de las licenciaturas regulares y en carácter presencial. No tiene el carácter de acelerar el proceso de formación, sino de facilitar el acceso y la permanencia”. Actúa como un trabajo de colaboración entre la SED, las Instituciones de Enseñanza Superior y Ayuntamientos Municipales involucrados, cabiendo al Estado el repase de los recursos financieros oriundos del Salario Educación. Cf. SANTA CATARINA, Parecer CEE 87//963, p. 4,6. Cf. *Ibidem*, nota de rodapié nº 111, p. 55.

de perfeccionamiento no tiene las mismas características en otros Estados, porque, sobre la base del Parecer CNE/CP nº 97/1999⁶¹⁷, las Instituciones de Enseñanza Superior ofrecen Cursos de Especialización de Profesores de ER, a nivel de Postgrado (*lato sensu*), a los interesados que son portadores de habilitaciones en otras áreas de conocimiento, estén vinculadas a las ciencias exactas o a las ciencias humanas. Es muy clara la libertad concedida por dicho Parecer ante las posibilidades de ofrecer Cursos de Formación de Profesores de ER con las más variadas características. Al referirse a los Cursos de Licenciatura de Graduación Plena, a los respectivos sistemas de enseñanza de los Estados y Municipios les compete la iniciativa de organizarlos, reconocerlos y evaluarlos, pero sin validez nacional, es decir, que podrán promoverlos con la finalidad de solucionar sus problemas internos. Por eso, es conveniente analizar a continuación las consecuencias de tal hecho en Brasil, con la creación y funcionamiento de centenares de Cursos de Postgrado en ER desde mediados de los años 90, aunque se han intensificado después de aprobado dicho Parecer.

2.3. La configuración de los Cursos ER en Postgrado (*lato sensu*)

Los Cursos de Postgrado (*lato sensu*) se crearon en Brasil con la finalidad de especializar a profesores en diversas áreas de conocimiento y para atender las urgencias de las Facultades, carentes de profesionales habilitados, principalmente en áreas integradas a la Gran Área de las Ciencias Humanas. Es decir, están destinados a quienes, con carácter provisional, sean candidatos a impartir clases en

⁶¹⁷ El Anexo "F", presenta, en la íntegra, el Parecer que trata de la Formación de Profesores para la ER, asegura la pluralidad de orientaciones para que las instituciones organicen cursos libres o de extensión para la formación de profesores interesados en impartir clases de ER, in vol. 2, p. 41 – 46.

Instituciones de Enseñanza Superior. La creación de innumerables Facultades suponía la necesidad de profesores que, a través de tales Cursos, impartieran las clases de su competencia, con carácter provisional, antes de la vigencia de la actual LDB (Ley nº 9394/96). No obstante, la legislación para la docencia de nivel superior, actualmente, exige que los profesores estén en posesión de Cursos de Postgrado en un nivel de *stricto sensu*. No obstante, en Brasil, principalmente en las regiones más carentes de profesionales debidamente habilitados, la admisión de poseedores de Cursos de Postgrado *lato sensu* ocupan una gran parte de las plazas, impartiendo clases con carácter provisional.

Un hecho curioso en Brasil ha sido la introducción de la costumbre de la oferta de Cursos de Postgrado en ER (*lato sensu*) para profesores que actúan en la educación básica, principalmente en la enseñanza fundamental. Esto se inició en los años 90 y pronto se intensificó por todo el país, principalmente a partir de 1999. Tal hecho aconteció por la carencia de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena con Habilitación en ER. La organización, aprobación y realización de Cursos de Postgrado en cualquier área del conocimiento no tiene en Brasil unas exigencias legislativas rigurosas, como acontece con los Cursos de Graduación de Licenciatura de Graduación Plena. La Resolución CNE/CES nº 1, del 3 de abril de 2001, establece las normas para el funcionamiento de Cursos de Postgrado en Brasil. Sus fundamentos están contenidos en el Parecer CNE/CES 142/2001, homologado por el Ministro de la Educación el 15 de marzo de 2001. Obsérvese que las exigencias para la autorización, reconocimiento y renovación de Cursos de Postgrado *stricto sensu* son rigurosas y dependen del Parecer favorable de la Cámara de Enseñanza Superior del Consejo Nacional de Educación, fundamentado, a su vez, en los resultados de la evaluación realizada por la Fundación "Coordinación de

Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior” (CAPES) y homologado por el Ministro de la Educación. Tal disposición está contenida en el § 1º de la Resolución CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, antes citada. Véanse los enunciados de las disposiciones contenidas en los artículos 1º al 5º, con sus respectivos párrafos. No obstante, para los Cursos de Postgrado *lato sensu*, la misma Resolución establece simplemente:

“Art. 6º Los cursos de postgrado lato sensu ofrecidos por instituciones de enseñanza superior o por instituciones especialmente habilitadas para actuar en ese nivel educacional no dependen de la autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento y deben atender lo dispuesto en esta Resolución. [...] § 2º Los cursos de postgrado lato sensu se ofrecerán para su matrícula a quienes estén en posesión de cursos superiores”⁶¹⁸.

Además, los artículos que siguen a este 6º, con sus respectivos párrafos, atribuyen a las respectivas Instituciones, que organizan e imparten Cursos de Postgrado *lato sensu* toda la responsabilidad de sus actos.

Sin embargo, los Cursos de Postgrado (*lato sensu*) en ER pasaron a ocupar una función provisional ante la carencia de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena. Así, los profesores son habilitados en otras áreas del conocimiento, lo cual les da derecho a frecuentar Cursos de Postgrado en ER, según el Parecer CNE/CP nº 97/1999, ya citado anteriormente, a excepción del Estado de Santa Catarina, que exige la “Habilitación en ER” para frecuentar el Curso de Postgrado en la misma área.

⁶¹⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília: 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0101.pdf>>. Acceso el: 20 jun. 2005.

La confirmación del resultado alcanzado a través de los cursos impartidos a nivel de postgrado es solamente la de un derecho adquirido para impartir clases de ER en las escuelas públicas. Se trata de un instrumento de concurrencia con los profesores que han frecuentado cursos de menor carga horaria. La preparación pedagógica es, sin embargo, muy limitada, aunque sea dentro de un curso caracterizado como “*lato sensu*”, pero que nos está precedido por la formación a nivel de Licenciatura de Graduación Plena en ER. La formación específica en el área de la ER, aunque esté sustentada por disciplinas vinculadas a las Ciencias de Religión, no ofrece, por lo tanto, un conocimiento sólido de los contenidos, dado que les falta la base esencial y la profundización en los contenidos transmitidos en tan pocas horas de clases. Para los Cursos de Postgrado *lato sensu*, la carga horaria mínima exigida es de 360 horas, según el art. 10 de la referida Resolución CNE/CES nº 1/2001. Los trabajos de investigación, exigidos al concluir el curso, en forma monografía o como simple trabajo de conclusión, no están orientados, ni dirigidos debidamente en la mayoría de los Cursos impartidos. Las monografías se elaboran para cumplir las exigencias del proyecto de la Facultad; pero en muchos casos con ausencia de honestidad científica. Hay casos en los que se constatan muchas copias de otros trabajos y que no incluyen, debidamente, las citas o referencias bibliográficas.

La figura 12⁶¹⁹ presenta las áreas de conocimiento que han integrado los cursos impartidos en diecinueve Instituciones de Enseñanza Superior, de 1999 a 2004. Obsérvese que las áreas que caracterizan a tales Cursos para la ER están

⁶¹⁹ El Anexo “M”, alinea “b” presenta el conjunto de áreas que componen los currículos de los Cursos de Postgrado en ER (*Lato Sensu*), impartidos en 19 Instituciones de Enseñanza Superior, de 1999 a 2004, in vol. 2, p. 287.

vinculadas a las Ciencias de la Religión. A continuación, la Didáctica y Metodología de la ER constituyen las áreas de mayor peso ante la especificidad de la ER. Las demás áreas de dicha especificidad, o sea, las relacionadas con la formación pedagógica, tienen poco significado o están ausentes del conjunto curricular.

Los aspectos anteriormente comentados aparecen con más claridad en la tablilla 15⁶²⁰, ya que las áreas que integran el currículo de los referidos Cursos recogen las disciplinas o especialidades de forma más detallada.

3. La Legislación de la ER en España en comparación con el Brasil

Un análisis sucinto de la organización de la ER en España tiene como objetivo rescatar aspectos de la legislación sobre la materia vigente en dicho país, que son muy distintos en relación con Brasil. Se trata de una legislación que orienta la ER en España y a nivel nacional de forma más consistente y homogénea, al contrario que Brasil, con sus continuidades y discontinuidades en el proceso de su organización y práctica, que reflejan las respectivas formas de mirar un área de conocimiento que recibe un tratamiento muy distinto de los demás componentes curriculares. Sin embargo, es significativa la diferencia que se establece entre la forma de orientar la cuestión en dicho país y las formas de legalización de la ER en Brasil. La justificación fundamental está relacionada con el régimen monárquico, que, por principio, establece significativas diversidades político-culturales entre los dos países. Se trata de un régimen favorable a un sistema enseñanza que mantiene la unidad nacional, mientras que Brasil –con más de un siglo de régimen

⁶²⁰ La Tablilla 15 presenta pormenorizadamente los contenidos que componen los Cursos de Postgrado en ER (Lato Sensu), impartidos, con un mínimo de 360 horas de clases, reunidos en áreas que agrupan disciplinas y especialidades, in vol. 2, p. 288 – 294.

republicano— conserva un sistema educacional regido por dos modalidades: en primer lugar, la que apunta a una determinada unidad nacional; y, en segundo lugar, la que delega a los diversos sistemas vinculados a las Unidades de la Federación la función de organizar y ejecutar políticas públicas educacionales independientes entre sí y de la Unión. Los Municipios, lo mismo que los Estados, tienen autonomía para organizar sus proyectos político-educacionales. La ER en Brasil está legalmente reglamentada por la interferencia directa del sistema estatal o municipal; pero, en este caso, de forma más específica y diferenciada que las demás áreas de conocimiento.

Otra diferencia significativa —que puede citarse en segundo lugar— se refiere a los Cursos Superiores que dan derecho a los profesionales a impartir clases de ER en las escuelas de nivel básico. Como ya se ha comentado en el tópico anterior, en Brasil los profesionales con total derecho a impartir clases de ER en las escuelas de educación básica son los que poseen “Cursos de Habilitación de Graduación Plena, con Habilitación en ER”, aunque estos cursos sean muy escasos hasta el momento. Tal escasez se suple con cursos de naturaleza provisional, incluso los de postgrado en ER. La situación de los tienen el Bachillerato, como es el caso de Maceió, que ofrece un Curso de Bachillerato en Teología para formación de profesores de ER, es considerada anormal en relación con los demás Estados. En un sentido algo distinto, según la legislación vigente en España, los profesionales en posesión del Bachillerato en cursos reconocidos por el Sistema Educativo del país adquieren el derecho a impartir clases en el área ‘Sociedad, Cultura y Religión’. Sin embargo, son cursos con otra modalidad de formación, empezando por la profundidad que los caracteriza a nivel académico y por estar vinculados a programas destinados a la Educación Secundaria Obligatoria y a los Programas de Iniciación Profesional,

definidos con objetividad. Hay una cierta homogeneidad y correlación entre los contenidos de los programas destinados a la formación de los alumnos y los contenidos integrados en los programas de formación de los profesionales candidatos a impartir clases en el área “Sociedad, cultura y Religión”. Estos datos están comprobados en la legislación vigente, que se cita a continuación.

La tercera diferencia está en la propia organización de los grados y ciclos de enseñanza de los sistemas de enseñanza de los dos países, aunque Brasil haya recibido muchas influencias de España durante la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales⁶²¹ –aunque sin interferir totalmente en la estructura de la organización de los grados y niveles de enseñanza– a partir de los asesoramientos del Prof. Dr. César Coll⁶²², Profesor de Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona y que fue director general de la propuesta de reforma de la enseñanza en la España junto con el Ministerio de Educación y Ciencia. La presencia de este profesor en la Comisión de Consultores en la elaboración de los PCNs del Brasil fue pedagógica y filosóficamente muy significativa. Obsérvese que la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) en Brasil presenta la composición de los niveles escolares con esta redacción: “*Art. 21: La educación escolar se compone de:* 1) *Educación básica, formada por la educación infantil, enseñanza fundamental e enseñanza media;* 2) *Educación superior*”⁶²³. Este artículo se complementa con los

⁶²¹ El Anexo “E” presenta dos instrumentos sobre los Parámetros Curriculares Nacionales del Brasil: el Anexo “E.1” que contiene la Carta del Presidente de la República, presentando los PCNs; el segundo, el Anexo “E.2”, trae la estructura de componentes de los PCNs, in vol. 2, p. 38 – 40.

⁶²² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ficha Técnica. Consultoria. Brasília, 1998, p. 173.

⁶²³ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 1996, seção I. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acceso el: 06 dic. 2004.

siete artículos siguientes, integrados en el Capítulo II, con los pormenores de la estructura de dichos niveles de enseñanza. El artículo 26, que trata de una base nacional común, que ha de ser complementada en cada sistema de enseñanza e institución escolar por una parte diversificada –considerando las características regionales y locales, e incluso las características de la cultura y de los destinatarios– podría tener incluida la ER. De la forma en que quedó destacada como artículo 33 de la referida LDB, despertó, con una mayor vehemencia, las divergencias, las tendencias diversificadas y muchas dificultades epistemológicas, aunque las modificaciones presentadas por la Ley nº 9475/97 intentaron cambiar la situación con una nueva redacción del referido artículo.

Por otro lado, hay que considerar la legislación de la Educación Secundaria Obligatoria en España con otra configuración, regida por una legislación que afecta a todo el país, constituyendo un solo sistema de enseñanza. Por tal motivo, las prescripciones para la ER mantienen las mismas orientaciones que proceden del BOE 1⁶²⁴ y BOE 2⁶²⁵. El primero contiene el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, que establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), compuesto por cuatro cursos. El mismo Decreto integra el “Programa de Iniciación Profesional”, compuesto por un primer y un segundo curso.

El BOE 2 incluye el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, que establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.

⁶²⁴ ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España: BOE n. 158 de 3/7/2003. Real Decreto, p. 25683 – 25743.

⁶²⁵ ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España: BOE n. 159 de 4/7/2003. Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.

Los dos Decretos confirman las diferencias significativas en relación con las Leyes de Enseñanza vigentes en Brasil. Entre otras diferencias significativas podemos considerar la propia estructura legislativa, el lenguaje empleado por los legisladores y los criterios establecidos para aplicación de las disposiciones. No obstante, y en lo que se refiere a los aspectos filosóficos de la educación, hay puntos comunes, puesto que se trata, en último término, de la educación del ser humano, que necesita desarrollarse en todas las dimensiones, sea en ésta o en aquella región. No es posible en un solo tópico detallar todas las diferencias y las semejanzas entre la legislación que rige la ER de los dos países, dado que constituyen una materia para un solo capítulo de una posible nueva Tesis. Pero el que sí nos interesa destacar más aquí es el aspecto de la unidad mantenida en España bajo dos modalidades de ER, la confesional y la no confesional. Esto es lo contrario de lo que ocurre en Brasil, donde remite la responsabilidad de la organización e implantación de la ER se remite a los respectivos sistemas de enseñanza, que corresponden a las Unidades de la Federación y a los Municipios. A la modalidad confesional y no confesional se añaden otras modalidades, ante la pluralidad cultural y religiosa característica de la gran extensión territorial brasileña, pero también por su convivencia con las matrices que constituyeron una realidad nacional específica desde su formación. Además, la autonomía concedida por la legislación vigente a los Estados, los Municipios y hasta incluso a las Escuelas tiene como resultado una muy grande variedad de concepciones. Éstas dan origen a los más variados discursos sobre la ER, que influyen sensiblemente en su consecuente aplicación a las escuelas.

3.1. Boletines Oficiales de Enseñanza de España que incluyen la ER

El Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la

ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria está contenido en el Boletín Oficial del Estado, BOE nº 158, de 3/7/2003. Conviene destacar la disposición que caracteriza a uno de los períodos en que se imparte la ER en España, comparándolo con el período o época en que los alumnos, matriculados en las escuelas de la red oficial, reciben dicha enseñanza en Brasil:

“Artículo 1. Principios generales. 1. La Educación Secundaria Obligatoria constituye la primera etapa de la Educación Secundaria y comprenderá cuatro años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. [...] Artículo 2. Finalidades. Las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria son: transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico ; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables, y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías”⁶²⁶.

Obsérvese que la cita anterior contiene las directrices para un sólido proyecto político-pedagógico, las cuales están precedidas por la meta de la educación en una determinada fase de edad en la que se encuentran los educandos.

El artículo 6 incluye las asignaturas que en Brasil son reconocidas actualmente como “áreas de conocimiento” o como disciplinas que integran tales áreas. En un grupo de dieciséis asignaturas, consta en la línea “o)” la asignatura dedicada a la formación religiosa bajo la nomenclatura “Sociedad, Cultura y Religión”, redactada de este modo:

⁶²⁶ ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. BOE n. 158 de 3/7/2003. Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Páginas del original: 25683 – 25743.

“Artículo 6. Asignaturas. 1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 23 de la Ley Orgánica 10 /2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en la Educación Secundaria Obligatoria se impartirán las siguientes asignaturas: [...] o) Sociedad, Cultura y Religión”⁶²⁷.

El artículo 7 presenta la ordenación de las materias. Incluye la asignatura “Sociedad, Cultura y Religión” en el primer y segundo curso⁶²⁸. El artículo 9 la incluye también en el tercer y cuarto curso, respectivamente⁶²⁹. A continuación, la referida asignatura aparece en el artículo 11, incluida en el título “*Ordenación de los programas de iniciación profesional*” como parte de la Formación Básica⁶³⁰.

No obstante, en el artículo 19, que trata del calendario escolar, aparecen con claridad las modalidades de “formación religiosa”, ofrecida a través del área de conocimiento “Sociedad, Cultura y Religión”, completada con sus características, que ciertamente concurren mucho en la configuración de dicha asignatura y en su aplicación en las escuelas sin dificultades pedagógicas. Tales dificultades son comunes en Brasil, como consecuencia de cuestiones epistemológicas aún no resueltas. Citemos íntegramente el texto del referido artículo:

“Disposición adicional primera. Sociedad, Cultura y Religión. 1. La asignatura de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquéllas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas. 2. La enseñanza confesional de la religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español y, en su

⁶²⁷ Ibídem, p. 3.

⁶²⁸ Ibídem, p. 4.

⁶²⁹ Ibídem, p. 5.

⁶³⁰ Ibídem, p. 6.

caso, a lo dispuesto en aquellos otros suscritos, o que pudieran suscribirse, con otras confesiones religiosas. 3. Las enseñanzas comunes de la opción no confesional están incluidas en el anexo I. La determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las correspondientes autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, su supervisión y aprobación corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los acuerdos suscritos con el Estado español. 4. El procedimiento de elección de la opción de desarrollo de esta asignatura se efectuará de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.1 y en el primer inciso del artículo 3.2 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, entendiéndose que las menciones de los citados preceptos a Religión y a actividades de estudio alternativas se referirán, respectivamente, a las opciones confesional y no confesional del área de Sociedad, Cultura y Religión⁶³¹.

La gran diferencia a destacar, a partir de la cita anterior, en comparación con la reglamentación de la ER en Brasil, como área de conocimiento o como disciplina, es la cuestión fundamental de la obligatoriedad, sea en la modalidad confesional o en la modalidad no confesional. De la diferencia inicial que se da entre un Estado de Régimen Monárquico y un Estado de Régimen Republicano procede el principio de la laicidad que sustenta a uno Estado Republicano y que conlleva la cuestión de la libertad religiosa. Además, la búsqueda de una solución a la problemática formada en Brasil se centra en la libertad de opción, en la delegación de responsabilidad a los respectivos sistemas de enseñanza y, en el momento presente, en la configuración de la disciplina como “área de conocimiento”, recurriendo sólo a herramientas pedagógicas, pues las herramientas jurídicas y políticas son una fuente de dificultades en el proceso de tal configuración.

Podemos concluir el presente tópico con la última diferencia que guía a la

⁶³¹ *Ibidem*, p. 8.

configuración de un área de conocimiento y que aporta distintos elementos. En efecto, por un lado, en Brasil el binomio “Enseñanza Religiosa” se mantiene con su doble naturaleza, sea con la naturaleza del sustantivo “religioso”, sea con el adjetivo acoplado al sustantivo con la palabra “religiosa”, y su dirección se orienta al sujeto y objeto de un tipo de enseñanza que ha de transformarse en saber escolar. En España, por otro lado, el área que se destina a la formación religiosa aporta tres categorías de gran significado filosófico y están orientadas a un entramado disciplinar e interdisciplinar, sin pérdida de la especificidad de cada una de las ramas que componen un solo tronco. Se trata de un tronco que sustenta importantes ramas de la formación humana, de modo que delimita el “dónde” y el “para qué” acontece dicha formación, incluso la “religión”, que ocupa un lugar determinado por su propia naturaleza y por la naturaleza de un Estado Monárquico que la mantiene oficialmente, sin dificultades para su integración obligatoria en el sistema de enseñanza, comprendida y asumida a la vez como “enseñanza de religión” sin dudas sobre el hecho mismo. Obsérvese que es un área que abarca tres sub-áreas, las cuales podrán ser absorbidas y calificadas como disciplinas para cumplir su función en el conjunto curricular, de forma pedagógicamente adecuada, sin la interferencia de interpretaciones diversificadas y consecuentes opciones por distintas modalidades de ER, como acontece en Brasil. No obstante, la disposición adicional séptima, bajo el título “Atribución de asignaturas a las especialidades de los profesores”, presenta una orientación diferenciada para los casos de opción por la no confesionalidad:

“La asignatura de Sociedad, Cultura y Religión en su opción no confesional podrá ser atribuida por las Administraciones educativas a los profesores cuya preparación académica consideren idónea para su impartición. En todo caso, tendrán la consideración de tales los

*especialistas en Geografía e Historia y en Filosofía de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Enseñanza Secundaria*⁶³².

Esta disposición contiene elementos que se aproximan a algunas situaciones comunes en Brasil. En efecto, la mayoría de los profesores que imparten clases de ER, sea en la modalidad confesional o no confesional, o sea en otras modalidades, proceden de otras áreas de conocimiento y poseen una razonable preparación complementaria, que les permite su actuación. Sin embargo, al ser considerada de carácter provisional, está muy distante de las posibilidades de cambio ante las urgencias de una solución de la vida profesional de los profesores, que continúan en estado de mucha inseguridad. Son pocos los Estados que están organizados para la solución definitiva del problema.

El Anexo 1 del citado Decreto presenta los Elementos Básicos del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria que incluye el Programa para el área de “Sociedad, Cultura y Religión”⁶³³. Dicho Programa es compuesto de la Introducción, con sólidos fundamentos epistemológicos vinculados a las Ciencias de Religión, especificando el énfasis a ser dado a los sucesivos cursos. A continuación, son definidos los objetivos generales a ser alcanzados, con mucha precisión. Los contenidos vienen, enseguida, especificados para cada uno de los cursos que abarcan del primer al cuarto.

Con la misma estructura, pero con objetivos más específicos y nuevos contenidos adecuados a los intereses de la edad y nivel de madurez de los educandos, el mismo Decreto presenta, en forma de anexo, el esquema para el área

⁶³² *Ibidem*, p. 9 – 10.

⁶³³ *Ibidem*, p. 70 -74.

de “Sociedad, Cultura y Religión” destinado a los Programas de Iniciación Profesional⁶³⁴, a ser desarrollados en el primer y segundo cursos.

En suma, los Programas presentados para los respectivos cursos en los niveles de enseñanza a que se destinan son consistentes, aunque en forma de líneas generales posibles de ampliaciones, adaptaciones y mayores profundizaciones por los profesores que asumen la Asignatura “Sociedad, Cultura y Religión”. No obstante, tienen su vínculo con la Cultura Religiosa en general, con las Ciencias de Religión, aspectos muy presentes del Cristianismo Europeo y de las Culturas relacionadas con la Ciencia de la Religión, Historia de la Religión y algunas otras áreas de conocimiento más cerca de las cuestiones religiosas.

3.2. La Propuesta de Formación de Profesores de ER en España

Sucintamente, conviene aludir a la propuesta de formación de profesionales para la ER, a través del Curso en el área “Sociedad, Cultura y Religión” integrado al Instituto Virtual de Ciencias Humanas (IVCH), organizado por el Prof. Dr. Eloy Rodríguez Navarro, ajustado a las normas publicadas en el BOE (3-VII-2003 y 4-VII-2003) referidos y comentados anteriormente.

Sin embargo, dicho Curso está fundamentado en el Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato⁶³⁵. Obsérvese la disposición enseguida:

“Artículo 1. Principios generales. 1. El Bachillerato constituye una etapa de la Educación Secundaria y comprenderá dos cursos académicos. 2. El Bachillerato se desarrollará en modalidades diferentes que permitirán a

⁶³⁴ *Ibidem*, p. 123 – 124.

⁶³⁵ ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (BOE n. 159 de 4/7/2003), o.c., p. 26039 – 26100.

*los alumnos una preparación especializada para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral*⁶³⁶.

El Anexo I del Programa presentado por el citado Decreto contiene el título “Elementos Básicos del Currículo de Bachillerato” que incluye la Asignatura “Sociedad, Cultura y Religión”⁶³⁷, que conserva el mismo esquema de los demás Programas de dicha materia en los niveles anteriormente analizados. La Introducción⁶³⁸ presenta los argumentos para la comprensión de los contenidos y su posterior aplicación, de forma sólida, aunque sucintamente, pero observándose los aspectos esenciales a componer un Curso de esta naturaleza. Los objetivos⁶³⁹ ayudan en la búsqueda de los caminos más propicios a la configuración y aplicación de las disposiciones presentadas, sin pérdida de la relación con la educación en su todo. Los contenidos específicos son distribuidos en nueve ítems que conviene presentar, con la finalidad de mostrar una visión del conjunto que permite verificar la naturaleza del Curso:

“1. El hecho religioso. Formas y manifestaciones. 2. Dios y el hombre en las religiones monoteístas. 3. La razón y la fe. Teísmo, agnosticismo, fideísmo, ateísmo. Teología y Mística. 4. Política y Religión. Las relaciones Iglesia-Estado. Tolerancia y Libertad religiosa. Teocracia y fundamentalismos. 5. Sociedad y religión. La "religión civil". Laicismo. El ateísmo como política de Estado. 6. Ética y Religión. Ética pública y éticas privadas. 7. El hecho religioso en la Constitución Española. 8. Valores cívicos y Comunicación social. Tolerancia y pluralismo religioso en el Arte, la Publicidad y los Medios de comunicación social. 9. La responsabilidad ante

⁶³⁶ *Ibidem*, p. 2.

⁶³⁷ *Ibidem*, p. 9.

⁶³⁸ *Ibidem*, p. 42.

⁶³⁹ *Ibidem*, p. 43.

*un mundo interdependiente. El concepto de solidaridad y el humanitarismo*⁶⁴⁰.

Como es posible verificar, los contenidos acompañan, teóricamente, las necesidades que proceden de los Programas presentados en todos los niveles de la Asignatura “Sociedad, Cultura y Religión”. Hay unidad, continuidad, claridad hacia el que se pretende con las tres dimensiones o ramas de un área que deberá cumplir su papel en el sistema de educación escolar organizado y dirigido por órganos mantenidos en orden a seguir los principios filosóficos de un país de régimen monárquico y que conserva, de forma consistente sus tradiciones, sin pérdida del compromiso con la democracia, principalmente a través de la educación que tiene en vista la formación de la conciencia de la ciudadanía, según la realidad múltiple centenaria de la civilización europea. Los “Criterios de evaluación”⁶⁴¹ forman el último tópico del Programa que analizamos.

El Proyecto de Curso de “Sociedad, Cultura y Religión”, integrado al IVCH⁶⁴², acompaña los Programas oficiales de la España, según las normas establecidas en los dos Decretos, anteriormente referidos: Real Decreto nº 831/2003, de 27 de junio de 2003 y Real Decreto nº 832/2003, de 27 de junio de 2003, respectivamente. Sin embargo, la organización, la secuencia de los contenidos, la distribución de la materia en los respectivos módulos, las indicaciones para la evaluación son aspectos que merecen ser destacados por su fidelidad al que se propone para la formación religiosa en la España. Otro aspecto de relieve es la forma metodológica

⁶⁴⁰ *Ibidem*, p. 43.

⁶⁴¹ *Ibidem*, p. 44.

⁶⁴² El Instituto Virtual de Ciencias Humanas (IVCH) mantiene informaciones sobre los respectivos cursos ofrecidos, en el site disponible en: < www.ivch-cursos.com>. Acceso el: 20 dic. 2005.

empleada. Teóricamente se trata de un Proyecto de muchas perspectivas y que abre espacio para las ricas contribuciones de diferentes áreas de conocimiento alrededor de su principal característica que se trata de un vínculo muy estrecho con las Ciencias de Religión y la Ciencia de la Religión, sin pérdida de la amplitud ofrecida por las tres ramas, “Sociedad”, “Cultura” y “Religión” que, integradas en un solo tronco, mantiene sus raíces en el suelo de las necesidades educacionales coherentes con los intereses de los educandos. No obstante no es posible considerar la validez de su aplicación por la ausencia de conocimiento de la realidad de un país muy distante del Brasil, no solo en espacio, como también en realidad cultural, política, social y económica. Pero, es posible sacar del Programa presentado por el referido Proyecto de Formación, buenas sugerencias de contenidos que podrán ser añadidos a los Cursos de Habilitación de Graduación Plena ofrecidos por Facultades autorizadas en Brasil, en el que se refiere a la parte de formación específica.

El estudio anteriormente realizado no excluye el largo camino abierto y trillado por las políticas educacionales de España con relación a la formación religiosa en las escuelas. Hace parte de la tradición educacional española la atención especial para con la enseñanza de la religión que tuvo también su ciclo histórico e evolutivo de forma a adaptarse a las reformas de enseñanza, que conllevaron las necesidades de cada momento, incluso la nueva realidad en que estuvieron involucrados los niños y jóvenes en período escolar. Sin entrar en detalles que implicarían en un gran desarrollo histórico, conviene comprobar sucintamente tal hecho, presentando la Revista de Renovación Pedagógica, bajo el título “Educadores” de octubre-diciembre

de 1999⁶⁴³, que trata específicamente del tema Enseñanza Religiosa Escolar. El referido periódico incluye la presentación, seis artículos muy bien redactados con fundamentos sólidos sobre cada asunto tratado, a partir de los títulos: El hecho religioso en el sistema educativo español, La experiencia religiosa de los jóvenes, La religión como asignatura en el currículo escolar, La religión en la formación humana, El papel de la religión en la formación humana, La enseñanza de religión en la Unión Europea. Constan aún de una Sección de Documentos que presenta la legislación vigente en el país, publicadas el 1994 y 1995, de una Sección de Colaboraciones y, por último de una Sección de relación de libros sobre el tema desarrollado en la referida Revista. Se trata, pues, de un consistente trabajo que muestra la forma como la sociedad educacional de la España ha conducido la cuestión de la ER que teóricamente nos parece muy tranquila, exenta de conflictos y divergencias, es decir, bien diversa del Brasil.

4. Modalidades de ER: los paradigmas dominantes y sus fundamentos

No sólo las teorías del conocimiento, sino también los fundamentos de la religión y de la religiosidad, de la antropología, la psicología, la teología, la sociología, la pedagogía y otras áreas del conocimiento están interrelacionados en el proceso de la búsqueda de los fundamentos para la organización y la práctica de la ER como disciplina o área de conocimiento integrada en un currículo escolar. Esta observación tiene que ver también con la necesidad de formación de profesionales capacitados para entender e implantar la ER en cuanto guiada por los paradigmas dominantes, ya asumidos ante por los respectivos sistemas de enseñanza, sin

⁶⁴³ ESPANHA. *Educadores: Revista de Renovación Pedagógica* Diversos Autores. Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. Octubre-Diciembre, Año 41. Vol. 41. Número 192, 1999.

rechazar la posibilidad de mantener el espacio abierto a otras referencias, que podrían ser clasificadas como paradigmas emergentes. Admitir tal clasificación no significa que haya que excluir aquellos paradigmas que, una vez dominantes, continúan vigentes en las más diversas regiones del país o, aisladamente, en determinadas realidades escolares. Sin embargo, las urgencias de la educación en general exigen una atención especial sobre los fundamentos observados y asumidos por distintas corrientes, que han optado por una epistemología adecuada a la modalidad de su preferencia o conveniencia, local o regional.

La necesidad de agrupar las modalidades de ER en dos bloques, que tengan como hilo conductor los paradigmas clasificados como dominantes y emergentes, tiene su fundamento en la reflexión hecha en el capítulo cuarto sobre la relación entre la noción de “paradigma” de Kuhn y la noción de “episteme” de Foucault. Estas teorías se han completado con otros fundamentos del conocimiento, ya que estamos tratando del paso de la ER a “área de conocimiento”. En el presente tópico, sin embargo, la cuestión se refiere a los aspectos teóricos en los que se basa la formación de los discursos, es decir, a nuestra propia reflexión sobre cada modalidad de la ER, que procede de los distintos discursos sobre la materia y encauza la práctica pedagógica dentro de un entramado de relaciones que establecen intelectuales brasileños, que mantienen el saber sobre la disciplina como enseñanza de religión en su paso a área de conocimiento, pero conviviendo con las resistencias por las tendencias a conservar la modalidad confesional, interconfesional e interreligiosa. A tal hecho se añaden otras tendencias nuevas, que vislumbran otros paradigmas, sin rechazar la forma en que se ejerce un determinado tipo de poder, delegado por la legislación a sectores de dentro y de fuera del sistema escolar, involucrados con la cuestión. Se trata de un poder con múltiples

características: poder construido por un imaginario colectivo; poder conquistado por intelectuales de diferentes áreas de conocimiento y vinculados a instituciones religiosas y sociales interesadas; poder atribuido por la fuerza de la costumbre; poder estatal constituido de forma jurídicamente relacionada con el régimen político; poder eclesial muy presente en la práctica discursiva de la sociedad brasileña.

4.1. La modalidad confesional de ER y el paradigma teológico

Hasta los años 70 en Brasil, la modalidad confesional de ER imprimió huellas profundas, en la educación escolar, en casi todas las regiones del país, aunque otras modalidades no confesionales ejercían ya su influencia, sin que se perdieran por eso algunas características vinculadas a hechos eclesiales católicos, como el tiempo litúrgico, los meses temáticos católicos y otros aspectos religiosos muy presentes en la cultura regional o local. Una de las posibles comprobaciones de tal hecho son los textos didácticos publicados por las principales Editoriales Católicas del país y divulgados en una proporción muy significativa, si se considera la cantidad de volúmenes impresos en sucesivas ediciones, adoptados principalmente por las escuelas de la red pública de enseñanza. Un estudio sobre las principales colecciones publicadas de ER, en la modalidad confesional e interconfesional, en los años 70 y 80, se encuentra en el título *Enseñanza Religiosa. Perspectivas Pedagógicas*, de la Colección “Serie Fundamentos” de la Editora Vozes⁶⁴⁴.

El telón de fondo de la modalidad confesional es, sin duda, la confesión religiosa profesada por los afiliados a los respectivos credos, estén vinculados o no a instituciones regidas por sus principios y normas. En su mayoría son credos

⁶⁴⁴ FIGUEIREDO. Anísia de Paulo. *Ensino Religioso, Perspectivas Pedagógicas*, p. 97 – 102.

vinculados a religiones organizadas de una forma muy consistente y que exigen una participación comunitaria con las mismas expresiones de fe. El primer lugar lo ocupan las Iglesias Cristianas, destacando entre ellas la Iglesia Católica. Provisionalmente, podemos admitir que en esta realidad la ER está conducida por el paradigma teológico, el más antiguo de todos, si se considera la tradición brasileña, y vigente desde la llegada de los evangelizadores portugueses a comienzos del siglo XVI, que adoptaron el método doctrinario. A pesar de todo, el paradigma teológico, con su campo muy específico, incorpora hoy los cambios científicos y culturales, de forma que ofrece respuestas más actuales a las cuestiones emergentes, aunque no llegue a la pérdida total del vínculo con las cuestiones tradicionales, que normalmente son implicaciones de fe relacionadas con el contenido de la propia religión. Dios es el objeto de estudio de la Teología, y el paradigma teológico penetra toda la religión con la presencia de dicho objeto; sin embargo, la religión es más amplia que el paradigma que la conduce. En tal sentido, algunas cuestiones relacionadas trascienden la especulación científica, es decir, toman el carácter científico de un tipo de conocimiento, pero sin que sea anule su existencia ante la objetividad de la experiencia humana. En cualquier caso, corre el riesgo de quedar amenazada ante determinadas experiencias religiosas, principalmente cuando se rige por el principio de continuidad, según el cual hay que considerar la confirmación del hecho por las acciones comunitarias y por la realidad existencial.

La espiritualidad es una realidad presente en todas las culturas. Foucault admite que *“la verdad es lo que ilumina al sujeto; la verdad es lo que le da beatitud;*

*la verdad es lo que le da tranquilidad de alma*⁶⁴⁵. Así completa, resumiendo:

*“Para la espiritualidad, un acto de conocimiento, en sí mismo y por sí mismo, jamás conseguiría dar acceso a la verdad si no está preparado, acompañado, por una cierta transformación del sujeto, no del individuo, sino del propio sujeto en su ser como sujeto”*⁶⁴⁶.

Sospechamos que las culturas, incluso la moderna, no son sustentables sin la espiritualidad como punto de referencia. A partir de tal presupuesto, el paradigma teológico es el guía no sólo de la religión, sino de la sociedad en su conjunto, y conlleva la educación en su sentido amplio, porque le abre perspectivas a la educación religiosa en su sentido estricto, incluso en el espacio escolar. En consecuencia, en la religión el paradigma teológico orienta al encuentro del sujeto religioso con lo “totalmente Otro”, que R. Otto denomina “lo Sagrado”.

A partir de “lo absolutamente Otro”, concebido como “sagrado” y tomado a la vez como fuente de sentido por su función de ser algo asumido por el sujeto religioso de forma incondicional, la religión orienta hacia una realidad más allá del paradigma que la inspira en la perspectiva puramente educacional, porque la educación como tal debe reconocer esa realidad para impartir su actividad, siempre limitada. Se trata de una forma de llevar la vida en razón de lo “completamente Otro”, que rebasa la condición simplemente humana.

Para Tillich como teólogo, *“el símbolo fundamental de aquello que nos toca incondicionalmente es Dios. Ese símbolo está presente en todo acto de creer, incluso cuando ese acto de creer incluye la negación de Dios”*⁶⁴⁷.

⁶⁴⁵ FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito, o. c., p. 21.

⁶⁴⁶ Ibídem, p. 21.

⁶⁴⁷ TILLICH, Paul. *Dinâmica da Fé*. 5ª edição. Tradução de Walter O. Schlupp. São Leopoldo:

La actitud religiosa, movida por un impulso que viene de dentro, entendida como “*un acto de la persona entera*”⁶⁴⁸, según Tillich, corresponde a una necesidad peculiar del ser humano, que en medio de los opuestos (materia y espíritu, inmanencia y trascendencia, finito e infinito, ser-aquí-ahora y venir-a-ser-siempre) parece que es el punto de encuentro donde emerge el impulso que puede transformar en un “nuevo ser, imbuido del coraje de vivir”. Y lo explica así: “*El coraje de ser es el coraje de afirmar nuestra propia naturaleza por encima de lo que es accidental en nosotros*”⁶⁴⁹. Ejercita la autoestima al intentar percibir las razones de su existir. Una exposición clara de tal realidad se desarrolla en casi toda su obra *El coraje de Ser*⁶⁵⁰. Es inherente a la persona la actitud de búsqueda de este coraje al experimentar su fragilidad ante el desafío de la muerte, de la culpa o del riesgo de perder el sentido de la vida. El mismo teólogo señala como fuente de ese coraje la experiencia por la que pasa el ser humano en los momentos difíciles de la vida.

Tal predisposición, pues, lo capacita para asociar sus aspiraciones motivadas por ideales con aquellas que nacen de modo natural de las raíces más profundas de su ser.

Sinodal, 1996, p. 33.

⁶⁴⁸ Ibidem, p. 8.

⁶⁴⁹ TILLICH, Paul. *A Coragem de ser*. São Paulo: Paz e Terra, 1977, p. 10.

⁶⁵⁰ Paul Tillich, teólogo alemán vivió en los Estados Unidos, de 1933, hasta su muerte, el 1965. Tillich admite un “Dios más allá de Dios”, absoluto e indefinible que está por tras de todo Dios teístico definido por una religión o credo. Según Jaffé Cf. JAFFÉ, Aniela. in: *O Mito do Significado na Obra de C.G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 50) el diálogo entre Tillich y Jung enfatiza los dos aspectos de lo divino: el infinito fuera del alcance de la comprensión y el finito en sus manifestaciones históricas e individuales. Las concepciones de Jung sobre religión siguen las exigencias de Tillich. Ambos mantienen una actitud científica que discuten fuera de un Dios metafísico. Jung da pruebas de esta conciencia científica, cuando admite las expresiones religiosas no exclusivamente por la fe. Tillich (in: *Dinámica de la Fe*. São Leopoldo: Sinodal, 1996, p. 8) admite “*la polaridad primera y decisiva en la psicología analítica que está entre lo inconsciente y lo consciente*”, concordando con Jung, así como con la otra polaridad señalada por Freud con las nociones de ego y superego: “*La otra polaridad, señalada por Freud y su escuela como ego y súper-ego, es de igual importancia para la comprensión de la fe*” (Ídem, ibídem, p. 8).

Tillich tiene como interlocutor en esta cuestión a Jung⁶⁵¹ por su condición de psicólogo. Este último, sin embargo, considera la transformación por la que pasa la persona en tales momentos como la experiencia de un “nuevo ser”. Pero sus estudios más específicos y detallados serán tratados más adelante. Para el teólogo Paul Tillich, la misma experiencia de la que trata su interlocutor es concebida como un “*nuevo nacimiento*” del ser humano, al que considera un hecho que promueve el paso hacia “*un nuevo nivel del ser, una situación nueva*”.

De esta forma, el uno y el otro contribuyen a esclarecer la presente reflexión en la búsqueda de la comprensión del objeto de estudio del ser humano como "ser religioso", para discernir el objeto de la ER y su papel en la educación religiosa escolar cuando se trata del paradigma teológico y, posteriormente, del paradigma antropológico. La cuestión es de naturaleza y de función. Naturaleza religiosa con una función que puede ser llamada “trascendente”, porque promueve el paso de una actitud a otra, orgánicamente posible, sin pérdida de las predisposiciones inconscientes y sin negar las interferencias que vienen de fuera, concebidas conscientemente. Admiten que, como cualquier otra función, esta tendencia o cualidad religiosa es susceptible de ser desarrollada, cultivada y profundizada, del mismo modo que puede ser olvidada, deteriorada o reprimida.

Pero añadamos algunos aspectos de esta interlocución, comenzando por el papel del inconsciente y de la relación entre lo inmanente y lo trascendente.

⁶⁵¹ Carl Gustav Jung nació en 1875, en Suiza, y murió en 1961, en Bollingen. Psicólogo y Psiquiatra es considerado un de los mayores investigadores de su campo, en el siglo XX. Como psicoanalista una de sus pasiones era la de conocer el alma humana. Según Silveira (1994), el conjunto de su obra consta de la edición en inglés: dieciocho volúmenes, fuera gran número de seminarios mimeografiados, hoy perteneciente al Instituto de Zúrich. La idea de Dios lo fascinaba, pero sin girar en torno del Cristianismo, a pesar de ser hijo de Pastor Protestante. Volvió para los estudios de los arquetipos, entre los cuales los vinculados al simbolismo cristiano. El concepto de inconsciente colectivo y sobre los arquetipos fueron, en la mayoría, los primeros trabajos presentados en forma de conferencia.

A lo que Jung llama inconsciente colectivo, porque “*corresponde a las capas más profundas del inconsciente, o sea, a los fundamentos estructurales de la psique, comunes a todos los hombres*”⁶⁵², Tillich lo denomina “*profundidad de la razón*”. Lo cual puede entenderse, en las dos concepciones, como la fuente original y profunda de donde nace “lo absolutamente Otro”, que en las religiones históricas, como también en las concepciones de algunas corrientes de estudiosos de las más diversas ramas, se llama Dios, principalmente porque se trata de un paradigma teológico.

*“El ser-en-sí trasciende infinitamente todo ser finito; Dios en el encuentro divino-humano trasciende al hombre incondicionalmente. La fe rebasa este vacío infinito, aceptando el hecho de que, a pesar de él, la potencia del Ser está presente, de que aquel que está separado es aceptado.”*⁶⁵³

Esta visión de la fe que presenta el teólogo Tillich completa la idea que él mismo desarrolla con toda claridad en su importante tratado sobre la cuestión, titulado *La dinámica de la fe: “Fe es estar poseído por aquello que nos toca incondicionalmente”*⁶⁵⁴.

A continuación, conviene a comentar la *fuentes* de la fe, añadiendo que el hombre es portador de distintas potencialidades que son objeto de atención de diferentes áreas del conocimiento relacionadas entre sí, como la psicología, la filosofía de la religión, la antropología, la sociología, la teología, la educación, la lingüística y otras, no sólo de las Ciencias Humanas, sino también de las Ciencias Exactas y de la Tierra, según la clasificación brasileña. No obstante, esta cuestión

⁶⁵² SILVEIRA, Nise da. *Jung Vida e Obra*, 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p.74.

⁶⁵³ TILLICH, Paul. *A Coragem de ser*. São Paulo: Paz e Terra, 1977, p. 125.

⁶⁵⁴ Ídem. *Dinâmica da Fé*, p. 5.

está relacionada aquí con el paradigma teológico que hace de base de la religión, cuando se trata de la educación. En efecto, la religión tiene como finalidad la educación en la fe; pero no excluye la posibilidad de la comprensión de la “dinámica de la fe”, aunque sean inagotables los aspectos desarrollados por Tillich en su investigación. Añade:

“El hecho de que el hombre tenga una preocupación última revela algo de su naturaleza, es decir, que tiene la capacidad de trascender el flujo continuo de las experiencias finitas y pasajeras. [...] El hombre, en un acto directo, personal y central, es capaz de captar el sentido de lo que es último, incondicional, absoluto e infinito. Solamente esto hace de la fe una posibilidad del hombre. [...] El hombre es impelido para la fe al tomar conciencia de lo infinito, del que forma parte, pero del que él no puede tomar posesión como una propiedad. [...] No existe fe sin contenido que la ocupe, pues es imposible asimilar el contenido de la fe si no es por un acto de creer. [...] En expresiones como ‘de validez última’, ‘incondicional’, ‘infinito’, ‘absoluto’ queda superada la distinción entre subjetivo y objetivo. Estar captado incondicionalmente en el acto de la fe, y lo incondicional que se experimenta en el acto de creer, ambas actitudes son una sola cosa. [...] Dios nunca puede ser objeto sin ser sujeto al mismo tiempo. Según Pablo, ni siquiera una oración llega a los oídos de Dios con la ausencia del Espíritu de Dios, que ora dentro de nosotros (Rm 8). Esta misma experiencia se puede formular de un modo abstracto como la anulación de la contraposición sujeto-objeto en la experiencia de lo incondicional. En el acto de creer, el origen de esa fe está presente de un modo que trasciende la separación de sujeto y objeto”⁶⁵⁵.

En la perspectiva de la fe explicada por Tillich, la *religiosidad* –como una de las formas de ejercitar la sensibilidad religiosa– y la *religión* –como un sistema de creencias– se aproximan la una a la otra como predisposición ejercitada y orientada a la búsqueda del “siempre más”. La primera puede ser el punto de partida de la

⁶⁵⁵ *Ibidem*, p. 10 – 12.

segunda, como portadora de elementos que la cualifican. Como también la segunda puede llevar a la primera mediante un cierto “despertar” a una opción fundamental de la vida, según las propuestas de tal o cual grupo religioso.

En el momento en que el ser humano *“toma conciencia de lo que considera como totalmente Otro”*⁶⁵⁶, o sea, en el momento en que este Otro se reviste de sentido, de un nuevo significado, es cuando se da la aceptación y comprensión de la esencia del "ser en plenitud". Para algunos psicólogos, esto es algo presente en la estructura de la razón o de la psique.

La función trascendente, según el teólogo Paul Tillich, se puede entender como la experiencia del paso del ser humano a una situación nueva, revestida de coraje, de “poder de sentido” para vivir. Sin el fortalecimiento de la voluntad por medio de esta experiencia, sería difícil la búsqueda de lo Trascendente en una religión concreta, es decir, el reconocimiento de lo totalmente Otro, que, en un momento dado de comprensión y predisposición del ser humano, es acogido gratuitamente e integrado por todo “el ser y sentir” humano, dándole a su vez la razón última de su existir. Además, Tillich explica también la concepción de “lo sagrado” basándose en la teoría de Rudolf Otto. En este sentido dice:

“Algo que nos toca incondicionalmente se vuelve sagrado. La experiencia de lo sagrado es experiencia de lo divino. [...] Lo sagrado permanece un misterio, aunque esté revelado. El que se coloca ante él es atraído por él y, al mismo tiempo, estremece. Rudolf Otto, en su obra clásica sobre “Lo Sagrado”, llamó a estos dos aspectos, la esencia de lo sagrado, lo ‘fascinsum’ y lo ‘tremendum’. Ambos aspectos se encuentran en todas las religiones, puesto que en los dos el hombre se halla frente a aquello que lo toca incondicionalmente. El motivo de este doble efecto de lo sagrado

⁶⁵⁶ MESLIN, Michel. *A Experiência Humana do Divino*. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 36.

*queda claro cuando entendemos la relación entre la experiencia de lo sagrado y la experiencia de lo infinito*⁶⁵⁷.

Si recurrimos directamente a R. Otto, es posible constatar su concepción de la expresión “*mysterium tremendum*”, de aquello que produce un cierto tipo de reacción, es decir, que emplea el término *tremendum* para designar un tipo de miedo, aunque de una naturaleza singular, ante lo sagrado. En su clásica obra *Lo Sagrado* dice:

*“Una única expresión nos viene al espíritu para hablar así de él: es el sentimiento del mysterium tremendum, del misterio que causa una conmoción total. [...] Más allá de esto, el concepto de misterio designa únicamente aquello que está escondido, a saber, lo que no es manifiesto, aquello que no es concebido ni comprendido, lo extraordinario y lo extraño, sin indicar con precisión su cualidad. [...] La cualidad positiva del objeto es inmediatamente indicada por el adjetivo tremendum. [...] Se parece, sin duda, al miedo, y es por eso que este término puede servir para indicarlo por analogía; pero en realidad es otra cosa completamente diferente de tener miedo*⁶⁵⁸.

Otra corriente la representa el sociólogo Émile Durkheim⁶⁵⁹. Basándose en su investigación y hablando en términos de “conciencia religiosa de la humanidad”, define la religión tomando otra dirección, que parece importante reconocer en razón

⁶⁵⁷ TILLICH, Paul. *A Dinâmica da Fé*, p. 13.

⁶⁵⁸ OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1992, p. 22 – 23.

⁶⁵⁹ Émile Durkheim nació el 15 de agosto de 1858, en Epinal, Francia, frontera con la Alemania. Hijo de judíos optó por no seguir el Rabinato. Él se declaró como agnóstico. Aleccionó Pedagogía y Ciencia Social en la Facultad de Letras de Bordeaux, de 1887 a 1902. La cátedra de Ciencia Social fue la primera de la Sociología en una Universidad francesa y fue concedida justamente a aquel que crearía la "Escuela Sociológica Francesa". Sus alumnos eran, casi siempre, profesores de la enseñanza primaria. Dio a la Educación el tratamiento como un hecho social. "*Estoy convicto que no hay método más apropiado para poner en evidencia la verdadera naturaleza de la Educación*", declaró él. Dentro de la Educación moral, psicología del niño o historia de las doctrinas pedagógicas, no hay campos que él no tenga explorado. Falleció el 15 de diciembre del 1917. Disponible en: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/pensadores>. Acceso el: 20 dic. 2005.

de su especificidad, aunque no se investigue más en el presente estudio. El concepto de “lo profano y lo sagrado” sigue un nuevo rumbo a partir de su obra clásica *Las formas elementares de la vida religiosa* (1915). En ella “se propuso discernir ‘los principios omnipresentes en las formas más elementales de pensamiento religioso’ [...], para lo cual consideró necesario estudiar la religión en ‘su forma más simple y primitiva’, intentando llegar a su naturaleza por medio del análisis de su génesis”⁶⁶⁰.

A continuación, intentó ampliar la concepción de “religión” en los términos de lo sagrado y lo profano:

“Todas las creencias religiosas conocidas, ya sean simples o complejas, presentan una característica común: presuponen una clasificación de todas las cosas, reales o ideales, en dos clases... designadas generalmente por dos términos distintos, suficientemente bien traducidos por las palabras profano y sagrado”⁶⁶¹.

En la misma obra, Durkheim llega a la célebre definición de “religión”, así expresada:

“Una religión es un sistema solidario de creencias y prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, separadas, prohibidas, creencias y prácticas que reúnen en una misma comunidad moral, llamada iglesia, a todos aquellos que a ellas adhieren”⁶⁶².

De este modo, para Durkheim la idea de religión está vinculada a la concepción de iglesia, de culto, o moral comunitaria, hecho que él admite como un

⁶⁶⁰ MORRIS, Brian. *Introducción al Estudio Antropológico de la Religión*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 145.

⁶⁶¹ Ídem, o. c., p. 147.

⁶⁶² DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.32.

fenómeno colectivo.

En la misma dirección de Durkheim, prosigue Mircea Eliade⁶⁶³, como historiador de las religiones, combinando también su concepción de la “religión” con las nociones de Rudolf Otto.

“Como Otto, Eliade concibe la religión como una experiencia esencialmente “numérica” del “otro”, pero adopta la terminología y la perspectiva de Durkheim cuando vincula la religión a lo sagrado, al dominio opuesto a la vida profana. Habla de lo profano y lo sagrado como ‘de los modos de estar en el mundo’ y dice que estas dos formas de experiencia están separadas por un ‘abismo’ (Eliade, M. The History of Religions, University of Chicago Press, págs. 86-107 1959a: 14). Cada acto religioso y cada objeto de culto están, por consiguiente, y por definición, relacionados con esta realidad metaempírica, lo sagrado: ‘Cuando un árbol se vuelve un objeto de culto no es venerado como árbol, sino como una hierofanía, esto es, como una manifestación de lo sagrado. Y todo acto religioso, por el solo hecho de ser religioso, conlleva un significado que, en última instancia, es simbólico, puesto que se refiere a entidades y valores sobrenaturales (Ibídem, p. 95)”⁶⁶⁴.

Pero Eliade, como historiador contemporáneo, no sólo coincide en parte con otros estudiosos de la religión, sino que también destaca su punto de vista sobre su especificidad y en qué puntos se distingue de los demás. Buscó con profundidad lo sagrado y sus orígenes arquetípicos manteniendo personalmente una religiosidad sólida, que es evidente en toda su obra. Así, llega a presentar la diferencia

⁶⁶³ Como gran especialista en la Historia de las Religiones Mircea Eliade (1907 – 1986) fue profesor de la citada área en la Universidad de Chicago. Es considerado una de las mayores autoridades en el estudio de la Historia de las Religiones de todas las épocas. Él recuperó, reunió y adaptó para mayor comprensión de los investigadores del asunto los estudios comparados de las Religiones de todos los tiempos. Nació en Bucarest, donde estudió Filosofía en la Universidad de Bucarest. Después, estudio sánscrito y filosofía hindú en la Universidad de Calcutá. En 1945 fue profesor en la École des Hautes Études, en la Sorbone, Francia. Solamente el 1956 fue para Chicago. Obtuvo el título de Doctor Honoris Causa. Entre sus principales obras están: Tratado de la Historia de las Religiones, El Mito del Eterno Retorno, El Conocimiento Sagrado de todas las Eras. Sus innumerables obras están publicadas en los más diversos idiomas.

⁶⁶⁴ MORRIS, Brian, o. c., p. 219 – 220.

específica y el origen común del hombre: lo sagrado. Sin embargo, avanzó también en otros aspectos, que confirman su distinción de otros autores, gracias a su gran sensibilidad religiosa. Así lo constata Morris:

“Pero, Eliade no se limita a afirmar que la experiencia religiosa se estructura a través del simbolismo. Como Jung, Eliade arguye que este simbolismo se manifiesta en modelos arquetípicos específicos. Marcando las diferencias entre su concepto de arquetipo y el de Jung, Eliade lo define como un sinónimo de ‘modelo’ ejemplar o paradigma. [...] La tesis esencial de Eliade es que el pensamiento religioso (y las culturas ágrafas en general) se caracteriza por un esquema simbólico estructurado, que une diversos aspectos de la existencia dentro de una unidad cosmológica”⁶⁶⁵.

Como ya se ha indicado antes, estas distintas formas de concebir la religión, sea a partir de una predisposición común a las más diversas manifestaciones y cosmovisiones en relación con lo sagrado, sea a partir de la opción de fe, como la explica Tillich, hay que tomar en consideración que en ella se da un sistema de creencias que puede sintetizarse como “una cuestión de fe”. Estas creencias exigen unas respuestas desde unas actitudes propias en las experiencias de la vida y, a su vez, se vuelven hacia el objeto de la creencia, que suscita nuevas preguntas. Pero esta predisposición, esta opción por aquello que toca al sujeto religioso incondicionalmente y las respuestas dadas por los implicados en las respectivas creencias, y por los mismos motivos, con las mismas expresiones, realizando comunitariamente la relación con el sagrado, exigen, sin embargo, un ambiente adecuado, un lenguaje apropiado, una convicción personal, una organización que obedezca a los mismos principios y normas. Tal organización religiosa –la religión propiamente dicha– reúne y congrega a sus adeptos, e incluso los maestros y a

⁶⁶⁵ Íbidem, p. 222.

otros los líderes, con sus respectivas funciones, para que ejerzan actividades que tengan como meta mantener al grupo en íntima relación con la realidad sagrada. Obsérvese que se trata de un ambiente muy distinto del ambiente escolar. Porque, en efecto, se trata de un “espacio religioso” que utiliza medios adecuados a la educación de la fe de sus seguidores hasta su madurez, y que los predisponen a mantener la unidad como grupo religioso. Esto lo lleva a cabo por medio de textos sagrados, narrativas sagradas, tradiciones y costumbres, ritos, cosas sagradas, tiempos y espacios sagrados, en fin, mediante unos elementos culturales específicos, que se resumen en símbolos mítico-religiosos, entendidos dentro de un todo de mutuas relaciones y que tienen sentido dentro de una realidad sagrada. Todos ellos ponen al ser humano en una profunda ligazón con el divino.

La ER, concebida a la vez como Enseñanza de Religión (EDR) o como Enseñanza de una Religión, debe tener en cuenta todas las implicaciones anteriormente mencionadas. Además, es imprescindible en ella la coincidencia del credo del profesor con la confesión religiosa del alumno. De este hecho procede la problemática de la formación del profesor para tal modelo de enseñanza. Ahora bien, la religión tiene su propio sistema de creencias, una determinada forma de organización, un lenguaje y principios éticos y morales, definidos dentro de la perspectiva de la fe que se profesa. Al transferir tales aspectos al ámbito escolar, normalmente abierto a todos, debemos hacernos algunas preguntas relacionadas con la práctica de tal modalidad confesional y de su paradigma teológico: ¿Qué método emplear? ¿Qué contenidos desarrollar? ¿Cómo mantener la fidelidad al principio de la libertad religiosa, garantizado por la Constitución de un país regido por un régimen republicano? Otras cuestiones más preceden a éstas o son consecuencia de ellas.

Algunas respuestas están incluidas en el siguiente comentario:

“Una experiencia de este género no puede hacerse dentro del sistema escolar: el ambiente de la sala de clase suele ser difícil; los grupos son heterogéneos en términos de creencias y nivel de la fe. Se corre el peligro de reducir la fe a mero saber, y la catequesis a enseñanza desvinculada de la experiencia. Así, en la ER “confesional”, Dios es el dato indiscutible, alrededor del cual se organiza toda la ER; la constatación de su existencia es una unidad del programa: en las clases siguientes, esta cuestión se supone resuelta; además, ya se suponía resuelta desde que se procedió a la programación del curso. Ahora bien, la educación sistemática de la fe comporta, desde luego, un núcleo doctrinario, aunque inserto en la experiencia comunitaria de la fe. Este punto es crucial: frecuentemente, se pide que la Escuela catequice, porque falta una visión profunda de Catequesis”⁶⁶⁶.

Conviene destacar que en Brasil la modalidad confesional desemboca en la catequesis, ya que la mayoría de las instituciones que adoptan dicho modelo están vinculadas al cristianismo, que, específicamente, en determinadas realidades es de tradición católica.

Esta modalidad presupone la enseñanza de *una misma confesión religiosa*, incluyendo la doctrina que se ha de transmitir, los principios éticos de esa determinada religión y la orientación de la autoridad religiosa que la representa, cuando se trata de una institución organizada. Presupone, consecuentemente, que los profesores y alumnos profesen el mismo credo con su cuerpo doctrinal y que dependan de la autoridad religiosa del respectivo credo, lo que conlleva actitudes de fidelidad doctrinaria y sumisión a la institución religiosa y a su respectivo representante.

⁶⁶⁶ GRUEN, Wolfgang. SDB. *Ensino Religioso Escolar*. Cadernos da Missão Marista, o. c., p. 6.

La elección y la práctica de la ER en la modalidad confesional, guiada por el paradigma teológico, conlleva, por lo demás, una organización administrativa *sui generis*. Implica la separación de los alumnos según sus respectivos credos para las clases de ER y también la admisión de profesores en el cuadro del magisterio de forma diferenciada, porque el credo del alumno deberá coincidir con el credo del profesor. En consecuencia, en el caso de escuelas de la red oficial, las finanzas públicas deberán emplear un nuevo sistema de manutención de los profesionales, a la vez que debe haber un número de plazas previsto para ocupar los cargos públicos en la disciplina de su actuación. La formación de grupos exige criterios diferenciados de normalidad en el sistema de enseñanza como un todo. Además, las implicaciones pedagógicas son las que más destacan ante un proyecto educativo que deberá observar los principios de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

4.2. La modalidad interconfesional y el paradigma ecuménico

La base epistemológica de la modalidad interconfesional no es distinta de la modalidad confesional. En los dos casos, los fundamentos teóricos que orientan a la ER proceden de los aspectos propugnados por la teología con su contenido doctrinario, de los dogmas que sustentan la fe y de los principios orientadores de un tipo de moral que se ha de observar en los distintos credos. La distinción que hay entre ellas se centra en la metodología y la filosofía de la educación que las inspira. En la modalidad confesional, el profesor profesa el mismo credo de los alumnos y las clases se imparten sobre contenidos vinculados a la fe, sin pérdida de la fidelidad a la institución religiosa a que pertenecen conjuntamente los alumnos y los profesores. En la modalidad interconfesional, un solo profesor imparte las clases de ER, de modo que atiende a alumnos procedentes de diferentes credos, aunque él no sea del mismo credo que sus alumnos. Aún así, se respetan las diferencias, sin herir

a ninguno de ellos por motivos de creencia o de la conducta moral procedente de ella. Para mantener un respeto que fomente la tolerancia religiosa, el profesor tiene que tener una formación pedagógica que le transmita las habilidades y competencias para el desarrollo de sus actividades y ha de seguir un método que dé prioridad a un lenguaje adecuado a una realidad, que se caracteriza por la multiplicidad de creencias que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que observar que la modalidad interconfesional se propagó mucho en Brasil a partir de los años 70 y 80, período en el que tuvo un mayor relieve el movimiento de implantación de las conclusiones del Concilio Vaticano II. La modalidad interconfesional transcurrió entonces por dos vías: la del ecumenismo (entre los cristianos) y la del diálogo religioso con las religiones no-cristianas. La primera vía tiene como parámetros las orientaciones del decreto *Unitatis Redintegratio* sobre el ecumenismo, aprobado durante una de las sesiones del Concilio en noviembre de 1964. “*La reintegración de la unidad entre todos los cristianos es uno de los objetivos principales del Sagrado Sínodo Ecuménico Vaticano Segundo*”⁶⁶⁷. El término ecumenismo se refiere a aquello que es universal, ampliado a todo el mundo. No obstante, en el medio eclesial católico este término se limitó a la práctica de las instituciones eclesiásticas cristianas. El decreto tiene como hilo conductor el cristianismo, aunque la palabra “ecuménico” debe ser entendida también en su sentido amplio. Entre las diversas explicaciones sobre el ecumenismo, que se amplía también al ámbito político, económico, cultural y otros, seleccionamos la siguiente:

⁶⁶⁷ IGREJA CATÓLICA. *Decreto “Unitatis Redintegratio” sobre el Ecumenismo*. Compêndio do Vaticano II, nº 1, p. 309.

“La raíz de esta palabra es griega. Viene de oikos, que significa casa, lugar donde se vive, espacio donde se desarrolla la vida doméstica, donde las personas tienen un mínimo de bienestar. Relacionado con el término oikos, se encuentra la palabra oikia, que se refiere al lugar donde se desarrolla la vida familiar, espacio en el que es posible llegar a construir una comunidad. [...] Así como oikos es una palabra que indica la existencia de un espacio habitado, y oikia la casa donde vive la familia, resultado de una tarea de construcción y administración consagrada, de un esfuerzo cotidiano, oikoumene se refiere ‘al mundo habitado’. Los escritores griegos clásicos (Heródoto, Demóstenes, Aristóteles, etc.) emplearon el término para oponerle a la realidad del mundo habitado por los griegos el espacio donde no se sabía quiénes eran sus habitantes. [...] En un primer momento, el concepto de oikoumene fue geográfico. [...] Por tanto, no es apropiado limitar el uso del término ecuménico solamente a la esfera religiosa de la existencia humana. [...] La cultura es la expresión del ser del hombre-en-el-mundo. No existe una cultura única. [...] Ella se amplía cuando se está dispuesto a encontrar otras culturas, a dejarse interpelar por ellas. El ser ecuménico es lo que vive en esta disposición de apertura flexible y libre en la vivencia de este encuentro. [...] Por último, en el esfuerzo ecuménico es necesario dar lugar a la dimensión religiosa del ser humano. Esto es importante principalmente para el cristianismo, religión que propone la unidad de todas las naciones en la comunidad del pueblo de Dios⁶⁶⁸.

La modalidad interconfesional de ER sigue siendo una de las prácticas adoptadas en diversas regiones del Brasil. Empieza con la organización de las entidades civiles, formadas por las diferentes denominaciones religiosas, en los términos de la Ley nº 9475/97, que sobre todo no se refiere solamente a las denominaciones cristianas, sino, en organización de las entidades civiles, la presencia de las entidades cristianas es única en algunos Estados, como acontece en Minas Gerais hasta 2004. Esta práctica ha sido y es común antes y después de la

⁶⁶⁸ SANTA ANA, Júlio H. de. *Ecumenismo e Libertação*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 16 – 23.

vigencia de dicha Ley. Las figuras 5 y 6 del vol. 2⁶⁶⁹ de la presente Tesis muestran, en parte, tal realidad. Los Consejos de ER (CONER), creados en Brasil a partir de la publicación de esa Ley, están integrados, casi totalmente, por Iglesias Cristianas. Los profesores de ER, en todas las regiones del país, están vinculados a Instituciones o Iglesias Cristianas, en un número muy significativo, o sea, en su mayoría. En los “Cursos de Formación de Profesores para la ER” prevalece un cuerpo docente formado por un número destacado de clérigos, pastores y laicos vinculados a instituciones religiosas cristianas.

En esta modalidad, los textos didácticos más actuales, e incluso los periódicos que tienen por objeto ayudar a los profesores a encontrar nuevas alternativas para la implantación de otras modalidades de ER, y también las costumbres regionales, con sus celebraciones religiosas y culturales, son motivos para la continuidad del modelo interconfesional, principalmente en las escuelas de las ciudades del interior de algunos Estados.

Sin embargo, el método adoptado en ella sigue una práctica discursiva basándose en el diálogo interreligioso, siempre que la formación de los profesores posibilite la adquisición de habilidades pedagógicas para tal fin. En este sentido, la influencia del Concilio ha sido decisiva para el incentivo de un diálogo más allá de la visión cristiana y del círculo cerrado en torno al Cristianismo. De esta forma, la luz que ilumina el mundo cristiano deberá alcanzar a todo el universo, llamado a participar en las experiencias y los valores espirituales en una perspectiva planetaria. Cada cultura, cada tradición religiosa, con sus más diversas raíces, troncos y ramas, deberán encontrar, a través del diálogo interreligioso, las razones

⁶⁶⁹ Cf. Figuras 5 y 6, in vol. 2, p. 260; 262.

para aproximarse unas a otras, valorarse mutuamente, reconocer la importancia de la tolerancia religiosa y cultural, hasta llegar al verdadero compromiso con la práctica de la solidaridad planetaria.

La ER en la modalidad interconfesional, al iniciar su práctica pedagógica con la metodología del diálogo interreligioso en los años 70, adopta como referente la declaración *Nostra Aetate* sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no-cristianas⁶⁷⁰. Esta declaración fue explicada y ampliada acertadamente, 25 años después de aprobada, con la divulgación del documento del Pontificio Consejo para el Diálogo Inter-religioso, titulado *Diálogo y Anuncio*⁶⁷¹, publicación que destacó aspectos muy importantes para la concreción del diálogo entre los pueblos de las más diversas tradiciones religiosas y culturales.

Con todos esos incentivos, la práctica de la ER prosiguió su curso y alcanzó su ápice en los años 80. En esa época, la Iglesia Católica seguía manteniendo el liderazgo nacional de la ER, incluso con las orientaciones sobre sus fundamentos, la aprobación de las propuestas curriculares, el complemento de las publicaciones de textos didácticos, a través de las Editoriales Católicas, y con la formación de los orientadores estatales, integrados en los equipos de las Secretarías de Educación y, consecuentemente, de los profesores de la disciplina. Actualmente, esta práctica sigue en vigor, pero con un nuevo método pedagógico, puesto que las orientaciones se ofrecen a los profesionales implicados en la ER a través de instituciones responsables de la formación de profesores, en distintas instituciones de enseñanza,

⁶⁷⁰ IGREJA CATÓLICA. *Declaração "Nostra Aetate" sobre as Relações da Igreja com as Religiões não-Cristãs*. Compêndio do Vaticano II, p. 619 – 625. Declaração promulgada por Paulo VI, em outubro de 1965.

⁶⁷¹ IGREJA CATÓLICA. Documentos Pontíficos, nº 242. Pontifício Conselho para o Diálogo Inter-Religioso. Congregação para a Evangelização dos Povos. *Diálogo e Anúncio*. Petrópolis: Vozes, 1991.

aunque se da también la participación de las entidades religiosas interesadas, completándola con los materiales didácticos publicados por Editoriales que llevan órganos especializados en la cuestión.

Sin embargo, la modalidad interconfesional tropieza con los mismos desafíos pedagógicos y administrativos que se han constatado en la práctica de la modalidad confesional, dada la expansión del pluralismo religioso, de norte al sur del país, en los últimos 30 años. No hay duda que aquella modalidad persiste en gran número de escuelas localizadas en el interior de los Estados. A estas referidas dificultades hay que añadir la formación de los profesores con la debida capacitación para el desempeño de su función pedagógica en la modalidad interconfesional, dada la multiplicidad de sus educandos, de las más diversas creencias, o su indiferencia a las cuestiones religiosas. Esto significa que necesitan una educación que les posibilite una convivencia correcta con las diferencias culturales, filosóficas y religiosas y con la realidad de un mundo cada vez más plural, en el que las personas buscan algo más allá de lo material, de lo científico, de lo racional. Porque, en efecto, la espiritualidad emerge como una necesidad del ser humano actual, en medio de sus dudas, de los conflictos entre los pueblos o entre las personas en general, y también de las propias necesidades personales, que las llevan buscar un equilibrio en una “educación que es vida”, según lo que afirma Dewey:

“En la teoría que exponemos, la educación no es preparación, ni conformidad. Educación es vida, y vivir es desarrollarse, es crecer. Vida y crecimiento no están subordinados a ninguna otra finalidad, si no es a más vida y más crecimiento. El proceso educativo, por tanto, es un proceso de continua reorganización, reconstrucción y transformación de la vida. En la referida frase, la costumbre de aprender directamente de la propia vida, y hacer que las condiciones de la vida sean tales que todos aprendan en el proceso de vivir, es un producto más rico que la escuela puede alcanzar. Gracias a este hábito, la educación, como construcción continua de la

*experiencia, queda asegurada como un atributo permanente de la vida humana*⁶⁷².

Esta cita no rechaza la posibilidad de una enseñanza interconfesional, que implica un gran esfuerzo de articulación. Pero sí añade un aspecto que va más allá de la confesionalidad, esto es, pone el énfasis en el desarrollo humano, en el crecimiento humano en todos los sentidos, sea dentro o fuera de la confesión religiosa, como lo hace la propuesta de la nueva modalidad que se expone a continuación.

4.3. La modalidad interreligiosa y el paradigma antropológico

La modalidad interreligiosa se forma en el paso de los paradigmas dominantes a los paradigmas emergentes. El énfasis no se pone ahora en las confesiones religiosas, sino en el sujeto, religioso o no. En un sujeto que necesita, al frecuentar la escuela como lugar de educación, una educación religiosa que le proporcione los medios para respetar y acoger a los que son diferentes en cuestiones culturales, o incluso religiosas. Además, se trata de educandos que tienen derecho a conocer las cuestiones relacionadas con las diversas religiones, los grupos religiosos autónomos, las filosofías de vida, las razones de creer y de no creer, el sentido de las manifestaciones religiosas de las diferentes culturas, estén ellos vinculados o no a una religión, a un grupo religioso o filosófico. También forman parte de los educandos los que se declaran ateos o indiferentes a la oportunidad de pertenecer a tales grupos o de mantenerse distantes de ellos.

A pesar de todo, entre las modalidades de ER, esta modalidad, calificada

⁶⁷² DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução de Anísio S. Teixeira, 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p. 30 – 31.

como interreligiosa, es provisionalmente la más consistente, si consideramos las contribuciones que nos han ofrecido, como ya se ha expuesto, Michel Foucault y sus interlocutores, principalmente con la noción de “ser humano como sujeto y objeto del conocimiento”. Según tal concepción podemos concluir que estos dos aspectos son los dos lados de una misma moneda, cuando se trata del objeto de conocimiento. Los siguientes fundamentos podrían figurar como posibles indicadores, basados en tal hipótesis. Sea como sea, hay que admitir que las teorías de especialistas de otras áreas conocimiento son fundamentales para nuestro caso.

Si intentamos rescatar los *aspectos esenciales* para la configuración de la ER, es conveniente empezar por una reflexión que arranque de la óptica de la Antropología Filosófica, aunque con el auxilio de la Psicología y de Sociología. Porque de lo que se trata es del ser humano como tal, es decir, aquí no sólo como objeto y sujeto del conocimiento, sino también como productor de conocimiento, y, por tanto, considerando varias dimensiones del ser y del saber. Todos los saberes que resultan de las diferentes fuentes de conocimiento le interesan a la ER, sea como “disciplina”, sea como camino específico para la Educación Religiosa como “área de conocimiento”, integrada en la Educación en su sentido amplio.

Ahora bien, desde el comienzo mismo del itinerario de esta reflexión, dicha disciplina plantea la necesidad de prestarle una atención especial a algunas concepciones de la educación, no sólo de la escolar, sino de todas las formas de educación que le interesan a la sociedad, a partir de los más variados procesos de interacción del ser humano en determinados contextos, intermediados por culturas dominantes o socialmente organizadas, sean tradicionales o emergentes. Tales concepciones, en efecto, no se dan aisladas de un proyecto educacional orgánico y sistemático que tiene por destinatario a un único sujeto, dado que es también objeto

de conocimiento, es decir, que se trata del ser humano en cuanto que está en proceso de desarrollo permanente.

En clave de reflexión antropológica, las expresiones "educación", "educación religiosa", "enseñanza religiosa", pueden ser tomadas aquí como tres dimensiones que se dirigen, inexorablemente, a un único destino: el ser humano como portador de un conjunto de potencialidades. Entre esas dimensiones está la "dimensión religiosa". Ésta es una dimensión más, entre otras muchas, vinculada a la vez a las condiciones subjetivas del ser, pasando también por las concepciones transcendentales, sea desde el punto de vista de la estructura del sujeto o a partir del método elegido para su comprensión. Hay que considerar, en cualquier caso, el significado de estos dos conceptos: primero, el de "trascendente" –como calidad del ser– y, seguidamente, el de "trascendental" –relacionado con el método del mismo nombre–. Los dos han sido adoptados por algunos filósofos y otros especialistas de distintas concepciones sobre esta cuestión.

El método trascendental tiene concepciones diversas. Pero aquí, y dado el contenido de esta investigación, destacamos solamente el siguiente:

“En este método, la verdad de un conocimiento se centra en la reflexión sobre las condiciones subjetivas. En él se reflexiona sobre la estructura de conocimiento del sujeto. Esto sólo es posible en la realización de un conocimiento, en la que el cognoscente está informado de sí mismo y no sólo conoce objetos, sino también el propio acto de conocimiento, porque a él pertenecen también aspectos no objetivos. El método trascendental intenta argumentar esta dimensión inherente al propio acto del conocimiento a través de la reflexión. Este método recibió su nombre en alusión a Kant. [...] Es él el autor de la frase: ‘Llamo trascendental a todo conocimiento que, en general, se ocupa no tanto del objeto cuanto de nuestro modo de conocerlo, en la medida en que éste debe ser posible a priori’ (C.R.P.A. 25). [...] Trascendental es toda condición a priori que posibilita el conocimiento, pero no todo a priori es trascendental. Trascendental es la doctrina de las condiciones de posibilidad a priori de nuestro conocimiento. El método

*trascendental de Kant consiste, esencialmente, en partir, en filosofía, no de la experiencia sensible de los objetos, sino de la reflexión sobre el sujeto cognoscente y sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento objetivo. Por tanto, en el método trascendental el conocimiento se vuelve hacia el sujeto cognoscente*⁶⁷³.

El desarrollo normal de este potencial humano, es decir, de lo trascendental, pero sin pérdida de su vinculación con su ser inmanente, esto es, como sujeto cognoscente, puede darle un sentido nuevo a las demás potencialidades humanas, del mismo modo que el desarrollo de las demás potencialidades le permite a la ER desempeñar su función en el conjunto de las acciones educacionales, cuando éstas se ejercen de una forma pedagógicamente correcta. Tal hecho refuerza el argumento de que las potencialidades humanas en general le interesan, o le deben interesar, a las áreas del conocimiento. En este sentido, hay que mencionar la importancia de la elección y del uso adecuado de las metodologías en las propuestas educacionales que incluya la ER, en el conjunto curricular, con sus respectivas áreas de conocimiento.

Michel Foucault contribuye con algunas aportaciones útiles para justificar la elección de la Antropología filosófica como uno de los fundamentos del presente estudio, por ejemplo, con sus investigaciones desarrolladas en las obras *La Hermenéutica del Sujeto* y *La Arqueología del Saber*. Al volver sobre los puntos de vista de Michel Foucault, constatamos aspectos que lo aproximan a otros filósofos al tratar de las categorías de sujeto y objeto, como él mismo lo dice: “[...] *No he pretendido excluir el problema del sujeto; tuve la intención de definir las posiciones y*

⁶⁷³ OLIVEIRA, Manfredo y ALMEIDA, Custódio (Org.) *O Deus dos Filósofos Contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.65.

*las funciones que el sujeto podría ocupar en la diversidad de los discursos*⁶⁷⁴.

A pesar de todo, hemos preferimos contar también con la contribución de algunos filósofos brasileños, no relacionados con dicho filósofo, para que formen parte de esta reflexión, sin disminuir, por eso, la importancia de la perspectiva foucaultiana, ya que una rápida referencia sobre la espiritualidad del sujeto se ha tomado de su pensamiento.

En este sentido, conviene destacar a Henrique C. L. Vaz, S.J.⁶⁷⁵, considerado uno de los más renombrados pensadores brasileños. Murió el 23 de mayo de 2002, es decir, que vivió y actuó en la época actual, legando a sus alumnos sabias enseñanzas, fruto de su vasta cultura y competencia como educador.

Para el este filósofo, la constitución de las *categorías antropológicas* constituye, de todos modos, uno de los más difíciles y delicados problemas que ha afrontado la Antropología filosófica. Así argumenta:

“En efecto, mientras que en la observación y experimentación propias de las ciencias del hombre es posible distinguir metodológicamente al hombre-objeto (aquí, en el sentido formal de objeto científico) del hombre-sujeto (aquí, en el sentido formal de sujeto o portador del saber científico), puesto que el hombre-objeto incluye aquellos aspectos subjetivos de su ser

⁶⁷⁴ FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber, p. 227.

⁶⁷⁵ VAZ, Pe. Henrique Cláudio de Lima, S.J. es considerado uno de los más importantes filósofos brasileños de la época actual. Más allá de filósofo, fue sociólogo, teólogo, educador, portador de una gran profundidad en las áreas del saber humanista. Actuó como profesor universitario, no sólo de propiedad de los Jesuitas, especialmente en el Instituto “Santo Inácio”, como en el Departamento de Filosofía de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Entre las principales obras que publicó están: “Escritos de Filosofía”, “Antropología Filosófica”, “Tratado sobre Ética Filosófica”, sin mencionar las demás que incluyen artículos de los principales periódicos brasileños y de también internacionales. Nació en Ouro Preto – MG y murió en Belo Horizonte, donde actuó, profesionalmente hasta los últimos momentos de su vida académica y religiosa.

*necesitado de objetivación, en el caso de la experiencia que corresponde a la comprensión filosófica esa distinción pierde su pertinencia*⁶⁷⁶.

Antes de proseguir con la lógica de la contextualización del presente estudio, puede ser importante rescatar las líneas concretas, definidas por este, porque nos ayudarán a determinar el estudio del “fenómeno humano” como preparación para identificar los elementos pertinentes a la configuración de la Educación Religiosa como “área de conocimiento” y que necesita de la ER como “disciplina” para cumplir su función pedagógica. Veamos a continuación la presentación de las líneas que él considera fundamentales y que relacionaremos con las reflexiones sobre el sujeto y el objeto del conocimiento en la ER en diálogo con otros estudiosos:

“Así, las líneas fundamentales de la Antropología filosófica definen el espacio conceptual en el que se inscribe el ser-hombre. Podemos, pues, distinguir como coordenadas de ese espacio: a) Conceptos de estructura; b) conceptos de relación; c) conceptos de unidad.

Según los conceptos de estructura, o de los niveles ontológicos constitutivos del ser del hombre, distinguiremos: a) Estructura somática (categoría del cuerpo propio); b) estructura psíquica (categoría del psiquismo); c) estructura espiritual (categoría del espíritu).

Según los conceptos de relación, que expresan las orientaciones ad extra del hombre, distinguiremos: a) Relación con el mundo (categoría de la objetividad); b) relación con el otro (categoría de la inter-subjetividad); c) relación con lo Absoluto (categoría de la Transcendencia).

Finalmente, según los conceptos de unidad, que unifican estructuras y relaciones, distinguiremos: a) Unidad como unificación (categoría de la realización); b) unidad como ser-uno (categoría de la esencia).

Como unidad, el hombre es persona. La persona aparece, así, como un acto total, que opera la síntesis entre las categorías de estructura y

⁶⁷⁶ VAZ, HENRIQUE C.L., S.J. *Antropologia Filosófica I*. 4ª Edição. São Paulo: Loyola, 1998, p. 160.

*las categorías de relación por medio de su desarrollo existencial, o sea, de su auto-realización*⁶⁷⁷.

En cualquier caso, nuestra intención es incluir nuevos especialistas en otras áreas de conocimiento, que añaden aspectos no profundizados por Michel Foucault ni por otros de sus interlocutores.

La Antropología Filosófica, aisladamente, no logra abarcar toda la comprensión del ser humano en cuanto ser religioso por naturaleza o insertado en una religión. Necesita de la contribución de la Psicología Analítica, de la Teología, de la Sociología y de otras especialidades propias de las demás áreas afines.

En este estudio hemos tenido en cuenta algunas proposiciones o enunciados de psicólogos, pedagogos, teólogos, filósofos y otros especialistas, con teorías más próximas a nuestro objeto de estudio. Estos especialistas han efectuado estudios muy amplios con el intento de comprender los deseos humanos ante la vida y ante su significado. Nuestra intención no es dar cuenta del estudio propuesto aquí, a corto plazo, sino tan sólo iniciar ahora, y proseguir en otros momentos su investigación, oportunamente, por la complejidad y la extensión del tema.

Para comenzar, presentemos la idea original de una de las vertientes de la Psicología Analítica. Erick Neumann (1892-1948)⁶⁷⁸ admite la distinción entre el

⁶⁷⁷ Ídem, Antropología Filosófica I, p. 167 – 168.

⁶⁷⁸ Erich Neumann, nació en Berlín el 1905 y murió, el 1960, en Tel Aviv, donde ejerció la profesión de psicólogo, sin pérdida de su talento por el abordaje filosófico de muchas cuestiones de interés mundial. Contemporáneo y amigo de Jung con quien mantuvo una relación profesional de gran importancia para las investigaciones sobre el ser humano. Como autor de importantes publicaciones, se dedicó hasta el final de su vida a la elaboración de la obra “El Niño”, considerada muy significativa para la comprensión de los procesos por los cuales el niño inicia el desarrollo de la conciencia. Esclareció los motivos por los cuales la relación primera es decisiva en la vida humana, mostrando simultáneamente el padrón del comportamiento social en que la polaridad de la psique puede ser observada en las imágenes primordiales del matriarcado y del patriarcado. En su obra Historia del origen de la conciencia contó con el prefacio de Jung que comenta: el autor obtuvo suceso en la elaboración de una historia única de la conciencia, destacando también su

“ego” como centro director del deseo y el “self” como centro psíquico: *“El hombre empieza experimentando lo transpersonal fuera de sí mismo, es decir, proyectando sobre los cielos el mundo de los dioses, y termina por introducirlo y convertirlo en contenido psíquico personal”*⁶⁷⁹.

John Dewey, en su condición de filósofo y pedagogo, sigue la misma dirección de estos psicólogos contemporáneos, cuando añade: *“El ego está siempre orientado hacia algo más allá de sí mismo, y así su propia unificación depende de la idea de integración de las escenas mutables del mundo en aquella totalidad imaginativa que llamamos Universo”*⁶⁸⁰.

En la misma perspectiva insiste Neumann con aspectos de la psicología muy importantes para la educación, ya que contribuye a la comprensión del desarrollo de la conciencia y de cualquier reflexión sobre el ser humano en su integridad: *“El mundo de las profundidades fecunda, transforma y amplía, dando a la vida de lo colectivo y del individuo el fondo único que hace a la existencia llena de sentido”*⁶⁸¹.

En esta perspectiva, el ser humano tiene algo de sí que transmitir, desde el punto de vista de sus experiencias acumuladas, relacionadas, por otro lado, con las cuestiones de supervivencia, preservación o mejora de la calidad de vida. Pero cuando esto tiene que ver con el sentido de la vida, va al encuentro de la dimensión del “ser religioso”. En la carta que Jung escribió a Erich Neumann, en marzo de 1959, consta lo siguiente: *“Sin la conciencia reflexiva del hombre, el mundo carece*

representación bien sucedida del conjunto de mitos como fenomenología de la evolución. En su obra “La Gran Madre”, profundiza las investigaciones de Jung sobre el arquetipo de la gran madre.

⁶⁷⁹ NEUMANN, Erich, *História da Origem da Consciência*. S. Paulo: Cultrix, 1995, p. 209.

⁶⁸⁰ DEWEY, John. *A Common Faith*. (Traducción de Rodolfo Lautner, Diamantina – MG, 1996). New Haven: Yale University Press, 1934, p. 17 - 18, (Traducción de Rodolfo Lautner, Diamantina – MG, 1996).

⁶⁸¹ NEUMANN, Erich, o.c., p. 269.

*de una gigantesca falta de sentido, pues el hombre, por experiencia propia, es el único ser capaz de percibir sentido*⁶⁸².

Una educación, que muchos califican de “integral”, suscita o mantiene en el sujeto el deseo de ser como totalidad. A los que se unen a ella les permite percibir el punto de encuentro de la razón con la intuición, de lo inmanente con lo trascendente, del deseo con la realidad, de la parte con el todo, de lo individual con lo social, y viceversa, de la materia con el espíritu. En fin, la búsqueda de equilibrio entre otras tantas polaridades, que suscitan concepciones de valores, que fortalecen los ideales, fomentan la participación, ejercitan la predisposición para superar los conflictos propios de la vida y para proseguir rumbo a horizontes infinitos. Es aquí donde se percibe la “sensibilidad religiosa”, en el conjunto de las demás funciones, como estimulante de un caminar continuo del ser humano, gradual e intencional, como parte de su desarrollo normal y hasta la madurez humana.

Esta sensibilidad, en un momento dado, se reviste de un carácter nuevo. Es lo que los psicólogos y teólogos llaman “religiosidad” como forma de ejercitar el sentimiento religioso, dentro o fuera de la religión. Hay educadores filósofos que analizan la cuestión desde la óptica del “espíritu”, lo cual permite elaborar las teorías sobre la “espiritualidad” como un modo de ejercer la predisposición humana hacia el salto del “límite”, es decir, la manifestación de su ser autotrascendente, sin pérdida de la condición inmanente.

“El término “religiosidad”, muchas veces adjetivado (“religiosidad popular”), suele designar manifestaciones de una religión, observadas por sociólogos, antropólogos o psicólogos. Pero también, en la línea de Max

⁶⁸² JAFFÉ, Aniela. *O mito do significado na obra de Jung*. São Paulo: Cultrix, 1995, p.14. Véase también la citada carta in *Erinnerungen von C. G. Jung (Memoria de Jung)* p. 376.

Scheler (1874-1928) y de Ernst Troeltsch (1865-1923), hay quien llama "religiosidad" al elemento común presente en todas las religiones, la creencia en algún Ser superior. Tal enfoque "hagiocéntrico", sin embargo, no considera las motivaciones de las personas; por eso, en general, siguiendo el pensamiento de Paul Tillich (1886-1965) y otros, se prefiere hoy algo más profundo y amplio, que incluya a todos los que viven de acuerdo con su conciencia, aunque no acepten ningún Ser supremo, ninguna religión. Éste es el enfoque que aquí adoptamos. En este sentido, llamamos religiosidad a la disponibilidad dinámica de la persona con respecto al sentido fundamental de su existencia, encarándola como un compromiso. Se habla en apertura a lo Trascendente, aunque se trate de "trascendencia inmanente"; aún cuando todavía de horizontes intramundanos, porque es una "búsqueda a tientas" (Hechos 17,23), es de gran valor. La religiosidad no es una actitud entre muchas: es la raíz del conjunto de las dimensiones de la vida de la persona; en la medida en que las integra, la religiosidad da coherencia a un "proyecto de vida"⁶⁸³.

Esto sucede cuando tal aspecto asume la función de mantener vivo en el ser humano el deseo de ir más allá del aquí y del ahora, impulsado a un mundo espiritual más potente y abierto, para ampararlo en sus inquietudes, tensiones y limitaciones. No es un deseo cualquiera, precisamente porque mantiene el esfuerzo de la búsqueda de un equilibrio entre las polaridades: entre lo inmanente y lo trascendente, dentro o fuera de una religión.

Aquí puede añadirse la pregunta: ¿Que relación puede establecer tal actitud o sensibilidad humana con el fenómeno religioso, a la vez que este fenómeno tiene que ver con la "cultura", es decir, con la forma de ver la vida contextualizada, con sus motivaciones y manifestaciones, sin rechazar las concepciones comunes y, al mismo tiempo, específicas de un grupo humano?

⁶⁸³ GRUEN, Wolfgang. *Enseño Religioso*, o.c., p. 5.

Dewey,⁶⁸⁴ como pedagogo y psicólogo, prefirió realizar sus investigaciones aplicando algunas teorías de Willian Jammes⁶⁸⁵. Muestra así las posibilidades de desvincular “lo religioso”, como cualidad natural de la experiencia humana, de “la religión, las religiones o una religión”. Estas últimas en cuanto constituidas desde fuera, serán transmitidas por el grupo religioso a los demás. Este grupo es, normalmente, el portador de determinadas convicciones que han de ser observadas por sus seguidores.

En este sentido, la sensibilidad religiosa, en cuanto revestida de sentido y entendida como un tipo de religiosidad, es anterior a cualquier creencia, es decir, es anterior a una religión como algo dado, transmitido, y, en ciertas concepciones, como algo revelado, proveniente de una manifestación externa e interpretado por el grupo religioso. La sensibilidad religiosa, aunque puede concretarse a su vez en un determinado tipo de religiosidad, es algo que viene de dentro, como un impulso peculiar del ser humano ante las cuestiones existenciales formuladas por él y orientadas a sus ideales y propósitos de vida. Se trata, pues, de una predisposición que, sin embargo, necesita un estímulo exterior, entre ellos, el de la cultura, a

⁶⁸⁴ Pedagogo y Filósofo, representante del Pragmatismo, es uno de los más fuertes responsables por la renovación pedagógica mundial. John Dewey nació en Burlington (Vermont), en 1859 y murió en 1952. Él recibió influencias de la teoría evolucionista de Charles Darwin y de la psicología biológica de Willian James con las que elaboró una filosofía pragmatista. De esta filosofía originó un gran establecimiento de enseñanza americano llamado "Escuela de Chicago". Publicó innumerables obras educacionales que ha ejercido gran influencia en la educación norteamericana. En el Brasil, su filosofía de la educación experimental y pragmatista fue bien acogida, principalmente en la implantación del movimiento de la "Escuela Nueva". Sus teorías pedagógicas han influido hasta hoy en el Brasil como, por ejemplo, en las propuestas de la universidad abierta.

⁶⁸⁵ Filósofo del Pragmatismo y de la Psicología Científica, nació en Nueva York, en 1842 y murió en 1910. Psicólogo, filósofo y líder del Pragmatismo es considerado uno de los mayores pensadores de la América. Fue un gran investigador en Psicología de la Religión, aplicando el método científico. Ello admitía que las experiencias religiosas individuales, independientemente de los preceptos establecidos por las religiones organizadas, constituyan el núcleo de la vida religiosa. Ejerció gran influencia en John Dewey, lo que resultó un estudio y publicación de este pedagogo titulada " A Common Faith".

enseñanza y otros más.

La sensibilidad religiosa, manifestada y/o culminada en religiosidad, permite que ésta sea comprendida como una “función natural inherente a la psique”, según Jung⁶⁸⁶. Es parte de un conjunto de otras funciones, que promueven el desarrollo individual y la integración social del ser humano mediante una espiritualidad capaz de impregnar de sentido la vida entera. Esas funciones, agrupadas, según su naturaleza, dan soporte a la religiosidad como una de las dimensiones del “homo religioso”. Las otras funciones favorecen el desarrollo de esta dimensión, del mismo modo que ésta reviste a aquéllas con un dinamismo peculiar.

La interacción de estas diversas dimensiones: “homo sapiens, somaticus, vivens, volens, religiosus, loquens, socialis, faber, culturalis, ludens”⁶⁸⁷, es la condición necesaria y suficiente para la comprensión de la vida como un todo.

La religiosidad, dentro de tal interacción, comporta la experiencia más intensa que el ser humano puede vivir. Jung la explica como *“una energía que emana del self”*⁶⁸⁸, o como un *“arquetipo de la totalidad y fuente de energía”*.⁶⁸⁹ A continuación, acepta la noción de R. Otto y la completa así: *“A esa experiencia cargada de cualidades, a la vez terribles y fascinantes, el hombre la ha llamado Dios”*⁶⁹⁰, considerando el testimonio de personas que la conciben *como un impulso para la experiencia de Dios*⁶⁹¹.

Lo que le interesa a Jung, en este caso, es la disposición religiosa como función natural, o sea, *“la experiencia religiosa en cuanto cualidad del proceso*

⁶⁸⁶ SILVEIRA, Nise. *Jung vida e obra*. S. Paulo: Paz e Terra, 1994, p. 153.

⁶⁸⁷ MONDIM, B. *O homem, ¿quem é ele?* São Paulo: Paulinas 1980, p. 13 ss.

⁶⁸⁸ SILVEIRA, Nise, o.c., p. 162.

⁶⁸⁹ *Ibíd.*, p. 162.

⁶⁹⁰ *Ibíd.*

⁶⁹¹ *Ibíd.*, p. 163-164.

*psíquico*⁶⁹². Es esa experiencia que precede a la religión, o que acontece independientemente de ésta. Por lo demás, muchas veces se refiere a las pruebas de la imagen de Dios, o al arquetipo de Dios en la psique, sin tratar de la existencia de Dios, afirmándola o negándola.

La concepción de religiosidad como desvinculada de lo sobrenatural tiene también en Dewey características semejantes a las admitidas por Jung. Aunque los dos traten de la cuestión desde distintas bases, apuntan hacia una misma dirección.

Jung se refiere a la religiosidad como una función innata, mientras que Dewey establece la distinción entre lo religioso, la religión y una religión⁶⁹³: es una experiencia religiosa que precede a la “religión” y que es distinta de ésta. A lo que Dewey llama “religioso”, independiente de lo sobrenatural o diferente de “religión”, Jung lo denomina “*religioso como función natural inherente a la psique*”⁶⁹⁴; pero todo indica que lo “religioso” tiene la función de religiosidad.

El ser humano, según otras concepciones, no es a priori una realidad que esté destinada al Ser. Una vez portador de las potencialidades propias de su naturaleza, necesita desarrollarse dentro de las posibilidades que le son ofrecidas, en orden a su madurez personal e inserción en la comunidad más próxima a él y hasta en el mundo más amplio y complejo. En tal sentido, otro ilustre filósofo completa con acierto: “*La persona no es aún una plenitud experimentada, es un venir-a-ser; la única manera de alcanzarla es hacerla ser*”⁶⁹⁵.

Es desde este punto de vista como tomamos a la Antropología filosófica como

⁶⁹² Ibidem, p. 164.

⁶⁹³ DEWEY, John. O. c., p. 22-23; 27-28.

⁶⁹⁴ SILVEIRA, Nise, o.c., p. 164.

⁶⁹⁵ RICOUER, P. *Finitudine e colpa*. Bolonia: Il Mulino. Citado, in FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso, Perspectivas Pedagógicas*, o.c, p. 34.

una de las principales fuentes de información sobre lo específico de la Educación Religiosa y de la ER en el contexto de la educación escolar. Tanto la ER como “área de conocimiento” que comporta una materia específica, como también la Educación Religiosa, tienen como gran aliada a la Antropología, puesto que las dos van enfocadas a un mismo sujeto y están relacionadas con un mismo objeto, y viceversa. Aunque la naturaleza de ambas sea distinta, están, sin embargo, interconectadas o son sensiblemente afines. El papel de la Antropología Filosófica, en tales circunstancias, se podría completar con estas palabras:

*"Más específicamente, la tarea de la Antropología Filosófica debería ser la de considerar al hombre ya no simplemente como naturaleza, como vida, como voluntad, como espíritu, etc., sino precisamente como hombre. Ésta es su tarea: referirse al complejo de las condiciones o de los elementos que lo constituyen en su modo de existencia específico.[...] Y, en este sentido, el Ensayo sobre el Hombre (1944) de Cassirer es una investigación en torno al concepto de hombre como animal symbolicum, es decir, como animal que habla y crea el universo simbólico de la lengua, del mito y de la religión".*⁶⁹⁶

Esto no obstante, la Antropología Filosófica presenta, además, contribuciones significativas para clarificar y ampliar los conceptos necesarios para la contextualización de nuestro objeto de estudio, aún en fase de configuración. Puede ofrecer un suelo muy fecundo en el que las raíces de la ER encuentren seguridad, consistencia, para extenderse después como árbol frondoso y ocupar todo el espacio de la Educación Religiosa. Ésta, sin embargo, podrá amparar bajo su sombra a otras áreas de conocimiento, con las que ha de establecer un diálogo fecundo en provecho de la educación integral que se pretende alcanzar para el ser

⁶⁹⁶ ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia, São Paulo: Mestre Jou, 1982, p. 64.

humano en período escolar. Para completar la comprensión de la importancia de esta área, Lima Vaz continúa argumentando:

“En efecto, la comprensión filosófica es una auto-comprensión del hombre en la que sujeto y objeto se entrecruzan epistemológicamente, pues lo que en ella se pone como tema o como objetivo es, sin embargo, el contenido ontológico en el que está la respuesta a la pregunta sobre la posibilidad radical del sujeto como sujeto: ¿Qué es el hombre? La propia formulación de esta pregunta hace emerger la subjetividad, planteada como tema en el propio corazón de la comprensión filosófica.[...] Ella no es un saber sobre el sujeto, sino debe ser un saber del sujeto, o sea, un saber especificado por la intención del hombre –del filósofo como intérprete de la humanidad– de conocerse formalmente como sujeto. Así, el acto del conocimiento filosófico –de la experiencia y de su expresión discursiva– es, en la Antropología filosófica, la actualización de un saber de sí mismo –un dar razón a sí mismo, que es constitutivo del hombre como hombre y lo distingue de la cosa, de la planta, de lo animal”⁶⁹⁷.

Partiendo de estas concepciones, la definición del objeto y de su itinerario metodológico son fundamentales para percibir el amplio campo que le abre al saber sobre el ser humano la Filosofía antropológica, la cual a lo largo de la historia ha mostrado la *“complejidad estructural y dinámica del ser humano”*⁶⁹⁸. La Educación Religiosa como “área de conocimiento” absorbe así a la ER en su condición de “disciplina” para dar cuenta del conocimiento del propio sujeto y del mundo en que está involucrado. En éste, los más diversos hechos se manifiestan en la realidad humana en cuanto inseparable del sistema planetario, incluso los hechos vinculados a la realidad sagrada como parte de la realidad humana en su totalidad.

En resumen, los contenidos para la elaboración y el desarrollo de los

⁶⁹⁷ VAZ, Henrique C. de Lima, o. c., p. 160.

⁶⁹⁸ *Ibíd.*, p. 167.

programas de ER *proceden* de los intereses y necesidades de los educandos. Éstos, en diferentes etapas de su vida plantean cuestiones, propias de cada edad o de su condición social, sobre los hechos que descubren en el mundo que los rodea, sobre su razón de ser y de estar en este mundo, sobre el significado de la vida como un todo. Tales cuestiones están involucradas en cosmovisiones distintas y vinculadas a las más diversas concepciones del ser humano y del mundo o de las realidades socio-político-culturales. En esta realidad están integradas la religión, las múltiples religiones, una religión, las filosofías de vida o las indiferencias a las formas de creer y de manifestar las propias creencias.

5. El paradigma emergente hacia la ER como área de conocimiento

No es sin razón que, en Brasil, especialistas de los órganos del Ministerio de Educación, elegidos para realizar estudios de profundización sobre los diversos contenidos del saber humano, incluyan a la Educación en el conjunto de las Ciencias Humanas al clasificar las áreas del conocimiento. Todo esto con la finalidad de sistematizar informaciones sobre el desarrollo científico y tecnológico, especialmente las que se refieren a proyectos de investigación y recursos humanos. La Educación como área del conocimiento tiene mucho que ver con todas las áreas, principalmente con las que integran el grupo más amplio, clasificado como "Ciencias Humanas", pero sin rechazar su vínculo con el grupo de la gran área de las "Ciencias exactas y de la Tierra", completadas, a continuación, por otras ramas⁶⁹⁹.

Las diferentes áreas de conocimiento interesan a cualquier proyecto político-pedagógico; pero este proyecto incluye también a la ER al servicio de la Educación

⁶⁹⁹ Conviene recordar la Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil, con destaque de las partes vinculadas a las Ciencias Humanas. Cf. el Anexo "H", vol. 2, p. 123 – 127.

Religiosa, absorbida y ampliada como de “área de conocimiento”. En tal sentido, hay que privilegiar la relación entre la educación escolar y la sociedad como un todo, donde el fenómeno humano es visto como una manifestación específica de su condición en el contexto de “acto de conocer” y “ser conocido”, es decir, como sujeto y objeto de conocimiento. En la perspectiva del Informe para la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, se señalan las acciones pedagógicas que permiten la configuración de la ER como “área de conocimiento” en el conjunto de las demás áreas del currículo. Todas ellas están integradas, de forma transdisciplinar, en la sociedad en toda su amplitud, que es donde están involucradas las principales instituciones de educación: la familia, los medios de comunicación social, las religiones, los órganos gubernamentales, las instituciones de pasatiempo y sociales en general y, en fin, todas las instituciones que se centran en el ser humano y en el mundo en el que ha de integrarse para obtener una vida digna. El capítulo cuarto de su *Informe*, bajo el título “Educación, un tesoro por descubrir”, sin desestimar a los demás, es el que ofrece indicadores propicios a la Educación Religiosa para los nuevos tiempos. Resume sus principios fundamentales en cuatro pilares: “Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, a convivir; aprender a ser”⁷⁰⁰.

Del *Informe* para la UNESCO es posible extraer ciertos indicadores para las modalidades de la ER, que orienten la construcción de los nuevos paradigmas, provisionalmente clasificados en el presente estudio como “paradigmas emergentes”. Así se puede llamar al paso de “disciplina” a “área de conocimiento”, aunque dentro de las formaciones y prácticas discursivas muy diversas, pero que

⁷⁰⁰ DELORS, Jacques et alli. O.c., p. 89 – 102.

encuentran un soporte en diferentes áreas que figuran como importantes fundamentos por las contribuciones consistentes que ofrecen los estudiosos dentro de su campo específico de investigación.

5.1. La modalidad fenomenológica y el paradigma cultural vinculado a la(s) Ciencia(s) de la Religión

En los últimos diez años, el Equipo de Formación Docente del FONAPER ha introducido una modalidad de ER que tiene por objeto el “fenómeno religioso”. La constatación de tal hecho se encuentra en los “Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Religiosa” (PCNER), ya citados en capítulos anteriores.

Sin embargo, el capítulo segundo de los PCNER presenta las características generales para la organización y selección de los contenidos de la ER, destacando como principio fundamental el fenómeno religioso con este argumento:

“El fenómeno religioso es la búsqueda del Ser frente a la amenaza del No-ser. Básicamente, la humanidad ensayado cuatro respuestas posibles como conductoras del sentido de la vida más allá de la muerte: la resurrección, la reencarnación, el ancestral y la nada. Cada una de estas respuestas se organiza en un sistema de pensamiento propio, obedeciendo a una estructura común, de donde se toman los criterios para la organización y selección de los contenidos y objetivos de la Enseñanza Religiosa”⁷⁰¹.

A continuación, se añaden los ejes alrededor de los cuales han de agruparse los contenidos, que fueron presentados también como propuesta de la formación específica del profesor de Enseñanza Religiosa: *“Culturas y Tradiciones Religiosas,*

⁷⁰¹ FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997, p. 32.

*Escrituras Sagradas, Teologías, Ritos, Ethos*⁷⁰².

En la disertación para obtención del título de Master, sobre la concreción de dichos contenidos en los respectivos ciclos de enseñanza comenta Siqueira:

“En el primer ciclo, cada uno de los ejes Ritos, “Ethos”, Culturas y Tradiciones Religiosas presenta, respectivamente, los símbolos, la alteridad y la filosofía de la tradición religiosa. En el próximo ciclo, los tres ejes contemplados son: Escrituras Sagradas, Ritos y Teologías, que presentan, respectivamente, la historia de las narrativas sagradas, los rituales y las divinidades. En el ciclo siguiente, el eje Culturas y Tradiciones Religiosas presenta la filosofía, la historia y la sociología de la tradición religiosa y, al mismo tiempo, el eje de Escrituras Sagradas aborda la revelación, el contexto cultural y la exégesis. Y, en el último ciclo, el eje Teologías abarca las verdades de fe y la vida más allá de la muerte; el eje de los Ritos y Culturas y Tradiciones Religiosas, respectivamente, comprenden las espiritualidades, la psicología y tradición religiosa; y el eje “Ethos” destaca los valores y los límites.

Se subraya la gran necesidad de resaltar, a lo largo del texto, que la Enseñanza no debe ser proselitista, sino que debe contemplar el aprendizaje procesal, progresivo y permanente. Necesita tener siempre presente, en el aprendizaje, los conocimientos anteriores del educando, lo cual posibilita una continuidad progresiva en el entendimiento del fenómeno religioso, sin comparaciones, confrontaciones o prejuicios de cualquier especie. También es necesario creer que en la alteridad es posible desarrollar un proceso de concienciación en el reconocimiento y superación de las diferencias”⁷⁰³.

La misma investigadora habla de la complejidad de las diversas cuestiones para las clases de ER, ya que ésta ha ejercido la función de maestra de la disciplina en el nivel de la enseñanza fundamental y colabora hoy en la implantación de dicha área, impartiendo cursos de formación de profesores para actuar en las escuelas

⁷⁰² Ibídem, p. 33.

⁷⁰³ SIQUEIRA, Giseli, o.c., p. 66.

públicas en medio a un pluralismo religioso y cultural, cada vez más intenso. Añade después:

“Las cuestiones religiosas son complejas en sí y mucho más en su tratamiento en la pluralidad y diversidad del aula. Esto requiere del educador una profundización más detallada. En las relaciones del conocimiento religioso, el educando se va sensibilizando para el misterio, comprendiendo el sentido de la vida y de la vida más allá de la muerte, elaborado por las Tradiciones Religiosas y en el entendimiento del fenómeno religioso; por lo tanto, cuando comprende el significado para la vida y entiende las actitudes morales diferenciadas como consecuencia del fenómeno religioso, formula las indagaciones existenciales: ¿Quién soy yo? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde voy?”⁷⁰⁴.

Las figuras 9 y 10⁷⁰⁵, completadas con las tablillas 11 y 12⁷⁰⁶, respectivamente, confirman la gran actuación del FONAPER, principalmente en actividades que han tenido la finalidad de implantar los referidos programas mediante la formación de profesionales para la docencia de los contenidos anteriormente presentados. Los Cursos titulados “Capacitación Docente para un nuevo Milenio. Cursos de ER a distancia” fueron muy divulgados, llegando a atender a centenares de profesores de todo el Brasil. Estos Cursos, más allá de las redes de televisión que los transmitieron, se completaban con una colección de doce cuadernos, que presentaban los contenidos relacionados con los ejes ya citados y los respectivos temas desarrollados, a través de 120 horas de clases a distancia, en los años 2000 y 2001⁷⁰⁷.

Otra iniciativa para la implantación de la ER en la modalidad fenomenológica

⁷⁰⁴ Ibídem, p. 67.

⁷⁰⁵ Cf. Figuras 8 e 9, in vol. 2, p. 265 – 276.

⁷⁰⁶ Cf. Tabelas 10 e 11, in vol. 2, p. 276 – 277.

⁷⁰⁷ FONAPER. *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. Brasília, s/ed, 2000.

fue la publicación de la “Colección de Cuadernos Temáticos” del FONAPER. Esta colección preveía un total de diez cuadernos; pero sólo se publicaron dos en los años de 2000 y 2001.

El primero de ellos, titulado “Enseñanza Religiosa: referencias curriculares para su propuesta pedagógica en la escuela”, corrobora con claridad el empeño del FONAPER por introducir y concretar la ER en la modalidad que tiene como referencia el fenómeno religioso. Dice así:

“La Enseñanza Religiosa, como disciplina del área de Educación Religiosa, se enmarca en el patrón común a todas las otras áreas de conocimiento, o sea, que tiene como objeto de estudio: el fenómeno religioso; como contenido propio: el conocimiento religioso; como tratamiento didáctico: la didáctica del fenómeno religioso; como objetivos definidos: una metodología propia y un sistema de evaluación; como inserción en el sistema de enseñanza: en los Parámetros Curriculares de la Enseñanza Religiosa (PCNER). La disciplina ER tiene como objeto de estudio el fenómeno religioso. Por fenómeno religioso se entiende el proceso de búsqueda que el ser humano realiza en pos de la trascendencia, desde la vivencia en comunidad hasta la institucionalización por las Tradiciones Religiosas”⁷⁰⁸.

Obsérvese que el concepto de “fenómeno religioso”, en la visión de los estudiosos o investigadores vinculados al FONAPER, se basa escasamente en los fundamentos filosóficos de las principales corrientes del área de Filosofía y de áreas afines. Éstas ofrecen muchas contribuciones que podrían enriquecer y apuntar con objetividad líneas maestras, que figurarían como verdaderos pilares de la educación como un todo y, específicamente, de la Educación Religiosa en esta fase de búsqueda de su configuración como “área de conocimiento”. No obstante hay que

⁷⁰⁸ FONAPER. *Ensino Religioso. Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola*. Caderno Temático nº 1. Brasília: s/ed. 2000, p. 16.

reconocer que esto es una cuestión de tiempo, ya que la reflexión y los esfuerzos que se han hecho en este sentido son muy recientes. A continuación, se añade otra noción de “fenómeno religioso”, presentada por el Equipo del FONAPER:

“El fenómeno religioso se estructura en la bipolarización: cultura y tradición religiosa, dado que toda cultura tiene en su sustrato la presencia de lo religioso y que toda tradición religiosa se constituye en el subsuelo de una cultura, en un proceso simultáneo, interactivo”⁷⁰⁹.

Hay que señalar que modalidad fenomenológica de ER, es decir, con un énfasis en el fenómeno religioso –asumido como objeto de estudio– y guiada por su respectivo paradigma cultural, está, sin embargo, muy cerca de la Ciencia de la Religión, de las Ciencias de la Religión o de las Ciencias de las Religiones⁷¹⁰. Este hecho se puede verificar en los Cursos de Formación de Profesores de la ER, como constan en las figuras 11 y 12⁷¹¹, completadas por las tablillas 13 y 15⁷¹², que se han incorporado como anexos al vol. 2 de la presente Tesis. Tales Cursos están organizados, casi siempre, tomando como referencia los PCNER y demás recursos didácticos elaborados por el Equipo de Capacitación docente del FONAPER. No obstante, muchos de sus contenidos están vinculados a las disciplinas añadidas por las Instituciones de Enseñanza Superior a sus currículos, para adaptarlos a las realidades locales y a la diversidad característica de Brasil y para relacionarlos con

⁷⁰⁹ *Ibidem*, p. 17.

⁷¹⁰ TEIXEIRA, Faustino (Organizador). *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 4 – 9. En la Introducción de la referida obra, el organizador presenta algunos de los esfuerzos realizados en el Brasil para la comprensión de las tres categorías que buscan su configuración en el medio académico. Destaca que la tercera sección de la obra trae contribución específica de los científicos sociales de la religión, entre los cuales el texto de LIMA, Marcelo Ayres Camurça, titulado “Ciência da Religião, Ciências da Religião, Ciências das Religiões”. Cf. O.c. p. 197 – 232. Constituyen un grupo de estudiosos en la misma obra que presentan un sólido estudio sobre la cuestión que conviene ser conocido y profundizado, oportunamente.

⁷¹¹ Cf. Figuras 11 e 12, in vol. 2, p. 278; 287.

⁷¹² Cf. Tabelas 13 e 15, in vol. 2, p. 279; 288.

la formación de profesionales en la docencia de dicha área. Sin embargo, no hay una línea maestra que encauce el proyecto de la formación de profesores en ninguna de las modalidades de ER y de sus paradigmas, sean dominantes o emergentes. De todas formas, en él se da un esfuerzo en la búsqueda de nuevos parámetros, es decir, de parámetros emergentes más adecuados a los nuevos tiempos, con fundamentos consistentes para la modalidad fenomenológica, pues los PCNER se elaboraron hace diez años con carácter provisional.

Por otro lado, los esfuerzos actuales en la búsqueda de nuevas referencias no impiden la persistencia de los sectores educacionales y políticos por mantener activos los paradigmas dominantes, como es el caso de la ER en la modalidad confesional en fase de implantación por algunos sistemas estatales de enseñanza.

La práctica discursiva, según Foucault, como ya se ha analizado en capítulos anteriores, explica la razón del fenómeno de la “resistencia” y pone de relieve el juego de los principios de continuidad, discontinuidad, procedencia y de dialéctica del poder interno. A estos últimos los resume en la “episteme” de la época actual, cuyo objeto es el propio saber sobre el ser humano como portador de potencialidades, e incluso de dimensión religiosa, en los espacios donde se forman otros tantos saberes sobre una disciplina, que lucha por configurarse y por mantener su fisonomía como “área de conocimiento”.

5.2. La modalidad interdisciplinar y el paradigma pedagógico vinculado al Currículo Escolar como un todo

A partir de los años 80, la divulgación de los escritos de Marx ejerció una influencia significativa en la educación, precisamente porque los educadores manifestaron un gran interés por comprender qué es “dialéctica” y cómo aplicarla en la renovación de la práctica educativa. Descubrieron la posibilidad de la

contradicción epistemológica, o sea, que no es posible construir cualquier teoría del conocimiento solamente a partir de la observación, con base en determinadas leyes científicas o simplemente con la reflexión. Es necesaria construirla también en la acción.

En dicho movimiento se da el paso de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión, para llegar a la idea de praxis o a la idea de síntesis. Un gran impulso a esta nueva propuesta pedagógica se lo dieron el gran educador Paulo Freire y muchos de sus seguidores, e incluso la Profesora Ivani Fazenda, quien se interesó por la práctica de la interdisciplinariedad y pasó a realizar experiencias pioneras en los cursos de Especialización en Educación de la USP. Observó que los educadores que más se aproximaban a sus colegas de trabajo eran los que poseían un mayor dominio de su propia área de conocimiento y, consecuentemente, estaban más dispuestos al diálogo y a la cooperación entre ellos.

La Educación Religiosa como parte del sistema escolar estuvo también muy influida por esta nueva práctica interdisciplinar, que llegó a provocar muchas reflexiones y publicaciones sobre la cuestión. Encontramos fundamentos para esta nueva concepción en las teorías de Einstein, que ofrecen aspectos que privilegian el método científico, de modo que se supere la visión de la fragmentación curricular, o sea, una enseñanza compartimentada, distanciadas unas de otras en contenido y método, para cederle el paso a una nueva manera de pensar y actuar que implique a todas las áreas del saber de forma orgánica y sistemática. Para Albert Einstein (1879-1955), con sus teorías inéditas, las partes están para el todo, como el todo lo está para las partes. La totalidad va más allá del simple "soma" de las partes; el sistema planetario es dinámico; la realidad es un sistema de relaciones interactivas, dentro de una armonía, donde el ser humano está situado en una relación continua

con los demás seres. El método científico, en la perspectiva de Einstein y de sus interlocutores, influye en la organización escolar y propone para la ER un paradigma en el que se valoren los diversos aspectos del saber, incluyendo la intuición, la cosmovisión, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Es un paradigma pedagógico que implica que el sujeto del conocimiento no es sólo un destinatario, sino que refuerza su condición de protagonista, productor, portador, transmisor y dinamizador de todo y de cualquier conocimiento que utilice como medio de transformación de la realidad hacia su realización personal y la superación de la dicotomía entre función social e intelectual de saber, e incluso entre medio y fin, entre objeto y sujeto del conocimiento.

La necesidad de la búsqueda de equilibrio, a través de métodos innovadores, apunta a la percepción de la íntima relación que hay entre contenido y método, lo mismo que a su relación con los sujetos del conocimiento, que, apropiándose las habilidades de transformar el conocimiento mismo en saber escolar, incluye a su vez el saber religioso, tanto en la perspectiva del “educere”⁷¹³ como del “educare”.

⁷¹³ “Educare” es tomado aquí en doble sentido: el primero, se trata de ofrecer algo al sujeto de la educación, es decir, algo de fuera para dentro; el segundo concibe la educación como algo dado, con la intervención de factores externos entre los cuales la propia cultura y la enseñanza, sea esta escolar o no. “Educere” en el sentido de hacer emerger, o facilitar la emergencia, de dentro para fuera del sujeto. Supone el desarrollo de las potencialidades o predisposiciones de que el ser humano es portador por su propia naturaleza. Son cualidades a ser ejercitadas, pero que lo capacitan con la ayuda de muchos factores. Para ampliar la comprensión de los términos, conviene empezar por la raíz DUK – (DU) vinculada al concepto general de los vocablos andar, hacer andar. De esa raíz deriva el latín “duco”, “ducis”, “duxi”, “ductun”, “dúcere” = conducir, etc, y sus términos compuestos y derivados. En resumen, educere = sacar, llevar para fuera. A continuación, la forma “educó”, “educas”, “educavi”, “educantum”, “educare”, de la misma raíz, pero divergentes, son posteriores. Es una prueba de la importancia de un término que resulta en el verbo educare y sus vocablos compuestos y derivados. La práctica educacional de aquella época empobreció el primer sentido del nuevo término. Véase que “duz” – del latín “duco”, “is”, “duxi”, “ductun”, “ducere” – resultan en los verbos llevar, transportar, pujar sin discontinuidad; conducir, acoplado con “dux”, “ducis”, en el origen “el que va adelante, pastor, en la época imperial “conductor, dirigente, guía, jefe (militar). Del latín “educó” – llevar para fuera, hacer salir, crear – a la vez tomado en el sentido del latín “educare”. Cf. HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro. Vocablo – dus – Dicionario da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

No se pretende aquí con esto cerrar la reflexión sobre la construcción de un paradigma que tenga como base el método científico, sea desde la óptica inductiva o la deductiva, sino sobre todo de poner el acento en la intermediación de ambos con el método dialéctico como forma de construir y encauzar el conocimiento a su transformación en saber escolar. Ahora bien, nuestro interés aquí es percibir no sólo su influencia en la educación, sino de forma especial en la Educación Religiosa como “área de conocimiento”. Se trata, desde luego, de algo embrionario, no percibido muchas veces en la configuración de un área de conocimiento, pero que procede de prácticas milenarias, como habremos de comprobar.

Nuestra intención es construir el conocimiento en la acción y en la reflexión, en un movimiento dialéctico continuo, que exige una postura crítica, un proceso participativo e interactivo entre sujetos contextualizados y mediados, a su vez, por el mundo que los rodea con todas sus implicaciones. Es decir, construir aquello que ya se posee por naturaleza y que viene dado por intervención humana; aquello que se produce y que se adquiere en colaboración y mediante un continuo esfuerzo de creación y recreación del saber. Educadores y educandos son los sujetos sociales y pedagógicos del proceso de la educación, los comprometidos con la causa que los motiva a proseguir en la búsqueda de un ideal. La Educación Religiosa está destinada a alimentar la disposición para esta búsqueda, impregnándola de sentido y sirviéndose de todos los contenidos procedentes de las necesidades de los educandos. Y también de los intereses de la sociedad, en la que actúan como ciudadanos comprometidos con los nuevos tiempos, donde la tolerancia, la solidaridad y la paz son urgentes. En este sentido, deberán ejercitar y promover el respeto hacia el diferente a partir de la comprensión del fenómeno humano, e incluso del “fenómeno religioso” que es parte de un todo orgánico y dinámico.

En una propuesta educativa, en la que la ER con su especificidad disciplinaria queda absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como “área de conocimiento”, es necesario optar por un camino que permita la coherencia entre teoría y praxis. Teoría, por un lado, como referencia para la práctica evaluada y para el diálogo entre las diferentes áreas de conocimiento, es decir, como interdisciplinarietà. Praxis, por otro lado, como preámbulo y sustrato para la teoría, o se, entendida aquí como proceso dialéctico. Así, la acción procede de la reflexión, y viceversa. En pocas palabras, la realidad constatada es iluminada por la reflexión; y la acción iluminada apunta a la concreción de los argumentos que la perfeccionen a partir de la realidad y que hay que evaluar para dar continuidad al proceso educativo, siempre realimentado o retroalimentado por nuevos ideales.

Ahora bien, la Educación Religiosa está conducida por un paradigma milenario, pero siempre nuevo, esencialmente pedagógico, y, por tanto, se procesa en la modalidad inter y transdisciplinar, es decir, en una ER en continuo diálogo con todas las áreas de conocimiento, pero no agotado en la división de un mismo objeto entre disciplinas diferentes, sino que le dan un soporte y de las que recibe su contribución. En tal caso, todas las cuestiones de interés para los educandos son contenidos de la ER, puesto que ésta depende de un método adecuado, de un lenguaje apropiado y que la configura con una calidad religiosa, sea en la condición (como “religiosa”) de sustantivo o de adjetivo. En otras palabras, sea en relación con el sujeto religioso, dentro o fuera de la institución religiosa, pero involucrado en la fenomenología humana, sea en relación con los hechos religiosos, bajo la óptica de la fenomenología de la religión, de una religión o de las religiones, de las filosofías de vida o cosmovisiones.

Nos referimos, en último término, al paradigma presentado por el Maestro de

Nazareth, al adoptar las coordenadas dialécticas de la realización del ser humano involucrado en una realidad. Si analizamos su método dialéctico, en el itinerario recorrido con la mujer de la Samaría, percibimos la presencia de los elementos del proceso educativo en el paradigma pedagógico. Jesús, como Maestro, se encontró con alguien en el camino. Miró profunda e inteligentemente al sujeto del conocimiento en su condición de ser humano y portador de innumerables potencialidades; observó la realidad en que se encontraba esta educanda; reflexionó sobre los conocimientos de que era portadora; percibió que mantenía agudizada la voluntad de saber de sí y del mundo, porque ponía al descubierto elementos fundamentales de su existencia: insertada en un mundo concreto; portadora de sentimientos, emociones, cultura, deseos, conocimiento adquiridos o culturales. Él, como Maestro, provocó su reflexión y un mayor conocimiento de sí misma. Incentivó su postura crítica y la orientó hacia acciones iluminadas por la reflexión que había hecho. Le posibilitó llegar a un conocimiento más amplio de la realidad y, después, a la evaluación de esta realidad. Motivó su interés por el conocimiento de lo “nuevo”. Ejerció su habilidad para una nueva forma de ver las cosas, o para la adquisición de una competencia que le permitiera apropiarse un saber más amplio, capacitándola para asumir su papel en relación con su realización personal, con la convicción de vivir por un ideal impregnado de sentido. En esta vivencia de su ideal pasa a tener un papel social.

En resumen, la educanda reflexiona y actúa, progresivamente, de forma interactiva con el Maestro: los dos como sujetos del conocimiento y de la búsqueda de la verdad, aunque susceptible de cambio, y alimentados por la voluntad de saber. Llegan juntos al conocimiento en una actitud dialéctica de propuestas, reflexiones y respuestas. Ambos evolucionan en el conocimiento mutuo y en el conocimiento de

los fenómenos que los rodean; construyen juntos el camino, al caminar, para llegar al ideal propuesto, en un proceso interactivo, progresivo, en una microvisión del saber de sí y en la macrovisión del saber del mundo.

El itinerario seguido es solamente un instrumento, que tiene el papel de síntesis de la reflexión sobre la modalidad pedagógica de la ER, tomando el método dialéctico como una propuesta con unos *indicadores* que marcan el camino conducido por un paradigma inter y transdisciplinar, es decir, que tiene como referente el diálogo entre las partes, entre las realidades y, consecuentemente, entre las áreas de conocimiento. Estas forman medios de cambio, de comunicación e información. El primer indicador es el contexto del educando; la palabra clave aquí es “acción” (Jo 4, 3-4). El segundo es la disposición o intención del educador; su palabra clave es “reflexión” (Jo 4,5). El tercero sirve de pretexto para desencadenar el proceso; la palabra clave es “acción prospectiva” (Jo 4, 6-7). El cuarto hace de estímulo que alimenta el pretexto; y su palabra clave es “reflexión-conocimiento de la realidad” (Jo 4, 7b). El quinto es la actitud de escucha; palabra clave “conocimiento dado, información” (Jo 4,9). El sexto actúa como realimentación del diálogo; palabra clave “reacción-conocimiento crítico” (Jo 4, 10-12). El séptimo es propuesta o impulso a la respuesta; palabra clave “reflexión-conocimiento construido” (Jo 4, 13-14). El octavo es la acogida de lo nuevo; palabra clave: “reacción-conocimiento concretado” (Jo 4, 15-17). El noveno es la opción como acto libre; palabra clave “reflexión-reconocimiento de la realidad” (Jo 4, 19-21). El décimo es la experiencia del encuentro con quien transmite la razón del ser; palabras clave “acción-reconocimiento del otro” (Jo 4, 22-23). El undécimo, experiencia en la búsqueda de plenitud del ser; palabras clave: “reflexión-reconocimiento de sí” (Jo 4, 25). El duodécimo, discernimiento de la razón íntima y trascendental del ser y existir;

palabra clave: “acción-construcción del nuevo saber” (Jo 4, 26). El décimo tercero, disposición para nuevas búsquedas en la convivencia con los demás; palabra clave: “reflexión-evaluación” (Jo 4, 28b). El décimo cuarto, un nuevo ser, agente de la transformación; palabra clave: “acción transformadora-saber actuar” (Jo 29-30). El décimo quinto, prosecución de la realización continua del ser, con nuevos pretextos y razones; palabra clave: “continuación...” (Jo 4, 39).

En los últimos años se han diversificado mucho los lenguajes como consecuencia de las múltiples formas de comprender la ER. Tales comprensiones han dado como resultado diferentes tratamientos metodológicos, llegándose a la pérdida del rumbo de aspectos importantes de la práctica pedagógica. Entre estos aspectos podemos citar: la relación entre contenido y método, entre el papel de la disciplina ampliada como “área de conocimiento” y la actual realidad socio-político-cultural y, por último, entre la filosofía de la educación y el proyecto político-pedagógico de la escuela. En el sistema de enseñanza se ha insertado a la ER dentro de una convivencia con una organización que reúne diversas y complejas estructuras. Por ejemplo, estructuras cognitivas, justificaciones sociales y unos indicadores pedagógicos. Éstos, a su vez, sitúan a esta disciplina en la demarcación de un “área de conocimiento” integrada en el currículo escolar, en el que es urgente proponer con claridad su perfil, su status académico y su reconocimiento en la condición en que está legalizada, para cumplir adecuadamente su función en la educación escolar.

6. Resumen y reflexiones

La Educación Religiosa, como “área de conocimiento”, contribuye a la adquisición de capacidades que le permiten al sujeto, situado dentro o fuera de la religión, reconocer y comprender el fenómeno religioso. Pero esto no aislado del

fenómeno humano en su amplitud, ya que él, como sujeto de las interrogaciones, está involucrado en las tramas de la vida como un todo. *“En el ser está la cosa de la fenomenología. [...] La fenomenología se muestra, así, hermenéutica o analítica de la existencia. Su tarea consiste en analizar nuestra existencia en el ser”*⁷¹⁴. Sin embargo, no se puede desconsiderar que el mismo sujeto es portador o no de predisposiciones que lo incentivan a indagar sobre el fenómeno de la vida como un todo. En tal caso, indaga sobre sí mismo ante el hecho de reconocerse como ser religioso o no.

No obstante, el deseo de conocer no se considera aquí solamente como algo “a priori” que se manifiesta a partir de una provocación, es decir, que presupone una tendencia innata a algo de lo que se toma conciencia ante un determinado estímulo, o simplemente por la connotación empirista, que considera la experiencia sensible como el presupuesto exclusivo del conocimiento. El fenómeno religioso está relacionado con otros aspectos, que son los que componen la fenomenología, objeto de interés de la enseñanza y del aprendizaje. Tomarlo aisladamente como objeto de la ER puede correr el riesgo de que pierda otros elementos fundamentales en la configuración de la disciplina, ya que el sujeto y el objeto son inseparables en esta configuración.

Ahora bien, por un lado, no se puede excluir la posibilidad de la provocación del deseo de verdad o de la propia experiencia religiosa en diversas circunstancias, entre las que están la enseñanza, la intervención cultural y otros estímulos axiológicos. Por otro lado, lo que aquí se está en cuestión es un sujeto que desea algo más allá de sí, que lo induce al esfuerzo de proseguir su rumbo hacia

⁷¹⁴ BUZZI, Arcângelo Raimundo, o.c., p. 58.

horizontes infinitos (o “indefinitos”), hacia la praxis de unos “ideales de vida” y de unos propósitos en función de tales ideales. En este sentido, la metodología de la ER como disciplina, empleada adecuadamente, es una forma principal de llevar a los educandos a ese esfuerzo. Orlandi, en una entrevista concedida con ocasión de la celebración de los veinte años de la muerte de Foucault, rescata la importante noción del ser humano como “sujeto de deseo”. *“La contribución de Michel Foucault nos lleva a la comprensión de las ‘tecnologías de sí’, por las que los individuos son llevados a prestarle atención a sí mismos, a reconocerse y a confesarse como sujetos de deseo”*⁷¹⁵.

Así pues, los aspectos antropológicos y sociológicos constituyen fuentes indispensables para la configuración de la ER en su condición de disciplina y área de conocimiento. Y la fenomenología es parte de esas fuentes; pero no puede ser utilizada de una forma aislada, para tomar de ella el objeto de una disciplina que necesita otros aspectos para ejercer su finalidad, porque ésta tiene que ver con el ser humano que desea, que alimenta la voluntad de saber, que está involucrado en una realidad más amplia y al que se considera como sujeto y objeto del conocimiento. La educación impartida en escuelas regidas por la legislación propia de un Estado Republicano también constituye una matriz de aspectos socio-político-culturales que han de estar presentes en dicha configuración.

6.1. Continuidades y discontinuidades en la ER hacia un nuevo paradigma

Para llevar a cabo esta investigación, parece que hay que considerar los

⁷¹⁵ ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. « *Foucault nos ensina a pensar* ». *Michel Foucault e as urgências da atualidade. 20 anos depois*. São Leopoldo: IHU On-Line, 18 de outubro de 2004, p. 17. Disponible en: <<http://www.ihu.unisinos.br>>. Acceso el: 06 dic. 2004.

hechos desde dos puntos de vista: el de la óptica sincrónica y el de la óptica diacrónica.

Hay hechos y elementos analizados en los documentos comprobatorios que coinciden, en un tiempo u otro, en una u otra circunstancia, en cuanto que mantienen la continuidad en la manera de pensar y de actuar de los agentes sociales y políticos. No hay evolución de concepciones ni cambio de interés, si se considera tan sólo lo que aparece en esos documentos, que normalmente se presentan en el vol. 2 de la presente Tesis.

No obstante, se han puesto en evidencia diversos hechos bajo los conceptos de procedencia, continuidad, discontinuidad, poder, saber, resistencia, episteme, formación y práctica discursiva, adoptados por Michel Foucault. Así, en la visión sincrónica, los elementos detectados informan sobre algunos *límites* de nuestro objeto de estudio, casi siempre relacionados con precedentes históricos, presentes en una época y otra.

La continuidad, según Foucault, constituye una herramienta apropiada para el análisis que se utilice en muchas circunstancias, como se ha hecho aquí. A este respecto, obsérvese que Parecer nº 244/74, aprobado el 05/08/74, que establece el currículo mínimo para el Curso de Ciencias de las Religiones en la Universidad Federal de Juiz de Fora (MG), es una prueba de que, desde el 1974, se dieron ya esfuerzos en la búsqueda de una solución para la ER con la creación de un Curso de Licenciatura a nivel de Graduación Plena para la formación de profesores de la Educación Básica. Sin embargo, dadas las nuevas iniciativas que se siguieron con gran tenacidad, surge la resistencia. Hasta 1977 se prosiguió un sólido estudio sobre el citado Curso, que culminó en un proyecto que se redactó con vistas a la aprobación final de la forma encontrada en tal época para la solución de la vida

profesional de los profesores de ER de las escuelas de la red pública de Minas Gerais.

En una de las partes de este proyecto se hacen constar unos fundamentos muy similares a algunos de los aspectos destacados en los discursos actuales sobre las Ciencias de la Religión, que se basan en la noción de “fenómeno religioso”. A continuación transcribimos una de las justificaciones propuestas hace casi 30 años:

“El fenómeno religioso marca profundamente la vida brasileña bajo las más diversas formas y, prácticamente, en todos los ámbitos. Está presente en la cultura y en la política, en la literatura, en el folklore, en el arte popular. Toma formas muy diversas y casi siempre desordenadas, sin olvidar los aspectos mucho más complejos, a los que por convención se ha llamado la “nueva religiosidad”, en sus formas repetidamente extrañas, radicales, cuestionables. Formador de cultura, alimento de las artes, el fenómeno religioso es, igualmente, fuente de tensiones en todos los niveles de la sociedad. [...] El hecho es que el fenómeno religioso se está volviendo extremadamente activo en la sociedad actual: llega a constituir un nuevo poder, no sólo en términos de institución, sino principalmente tratándose de ‘masas populares’. Así, la compleja formación de la sociedad brasileña no puede ya dispensarse del análisis científico del ‘homo religiosus’. Parte de este análisis es realizado ya, aquí y allí, por el sociólogo, el antropólogo, el historiador y, bajo una dirección propia, por el asistente social y orientador educacional. Sin embargo, se trata de enfoques fragmentarios. Solamente un curso específico de Ciencias de la Religión conseguirá llegar a las estructuras básicas del fenómeno religioso en Brasil. [...] Confiamos en que el Curso de Ciencias de la Religión de la UFJF, con el aval del reconocimiento de los órganos federales de enseñanza, pueda ser un vigoroso núcleo de investigación y de formación en tal área, e incluso un estimulador centro de intercambio de los esfuerzos emprendidos en otras instituciones. [...] Principalmente, es tiempo de pensar seriamente en la formación de profesores de religión, con la posibilidad de impartir sus clases no sólo en una línea confesional, sino también, como ya se defiende y

*practica en diversas partes, en una línea religiosa en el sentido más ontológico o antropológico*⁷¹⁶.

Esta cita, que tiene la fecha de 1977, confirma que las tendencias actuales de mantener la modalidad fenomenológica de ER, vinculada preferentemente a las Ciencias de la Religión, no es precisamente una novedad, como lo pretenden defender los nuevos mentores de tal propuesta. Hay, pues, continuidad con las propuestas propugnadas hace tres décadas. Pero, por otro lado, resalta su discontinuidad respecto de modalidades aún vigentes con sus paradigmas dominantes. Aunque las ideas vuelven, desaparecen y retornan con un nuevo ropaje, la ER no figura en el sistema escolar brasileño con la transparencia que debería tener.

Por otra parte, ha sido posible mantener un segundo orden de análisis, es decir, ampliando el círculo de la investigación más allá de los hechos recientes. En efecto, hemos encontrado elementos que ayudan a ver los hechos de diversas formas y en diferentes épocas. Lo discontinuo en ellas permite percibir una evolución o una diversidad en los fenómenos analizados y vislumbrar así las concepciones divergentes de los agentes sociales y políticos involucrados en dichos hechos, desde las cuestiones iniciales hasta las más recientes, en las que se adoptan conceptos y métodos nuevos, especialmente el método arqueológico y el genealógico, según las concepciones de Michel Foucault.

⁷¹⁶ BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. PARECER nº 3491, de 14 de dezembro de 1977. Conselheiro Newton Sucupira. Objetivos do Curso de Ciências da Religião. (Análise do Projeto do Curso de Ciências da Religião, apresentado pela Universidade Federal de Juiz de Fora). Mimeo.

6.2. Comparación entre los estudiosos de las teorías presentadas anteriormente

Durante la formación discursiva sobre la dimensión religiosa del sujeto, los estudiosos de diferentes áreas de conocimiento construyeron algunas teorías que se han tomado aquí como contribuciones al presente estudio; y esto porque constituyen fundamentos que se han transformado en una base razonable para la ER. Algunos de ellos se mencionados inmediatamente junto con la síntesis de sus pensamientos.

Hay teólogos que admiten “la función trascendente” como una expresión de la religiosidad, pero vinculada a la religión, a lo sobrenatural, al sentido último de la vida, con el fin de reforzar la comprensión del ser humano inserto en una determinada institución religiosa, portadora de una dimensión de fe. Consideran “religiosas” las experiencias del sujeto que, en determinadas circunstancias de la vida, toma conciencia de lo “totalmente Otro”, al que admiten como Ser Absoluto y con el que mantienen una relación de fidelidad y reverencia. El objeto de estudio de estos teólogos es el ser humano en cuanto vinculado a lo Trascendente, al que en la religión reconocen como Dios. El sujeto inmanente y trascendente busca lo Trascendente en una religión y con los medios propios de la confesión religiosa, culturalmente y socialmente instituida.

Los psicólogos conciben la cualidad religiosa de la experiencia del sujeto como una tendencia o predisposición inherente a la psique, pero que ha de ejercitarse mediante motivaciones externas. Admiten que es una “energía que procede del self”, un impulso para la superación del límite. Su objeto de estudio, por tanto, es el ser humano en cuanto que está en continuo proceso de desarrollo, hasta su madurez como “ser religioso”, dentro o fuera de una religión.

Los filósofos prefieren investigar las *razones* para creer, e indagan incluso las *formas* cómo las personas le atribuyen sentido a la vida. Se esfuerzan por

comprender dónde tiene origen, cómo evoluciona y se manifiesta la vida del espíritu y otros aspectos relacionados con las tendencias del ser humano como “ser religioso” en cada época, realidad y contexto. El objeto de su estudio es el ser humano en cuanto que hace preguntas sobre la vida y su significado, sobre los motivos del sujeto para ser religioso o no. En suma, investigan al ser humano en la vertiente de su voluntad de saber sobre la vida y su significado, dentro y fuera del espacio religioso.

Los sociólogos se mantienen en una posición de observadores del fenómeno religioso para identificar y averiguar el campo en el que se manifiestan tales fenómenos, bajo las más diversificadas concepciones culturales. Tienen como meta el aspecto social de la religión. El objeto de su estudio es el propio fenómeno religioso, traducido en los hechos de las diversas culturas, pero también el modo como las personas asimilan o producen cultura en el campo religioso y la transforman en saber sobre las distintas religiones. Tal hecho ha inspirado una corriente de educadores brasileños, que recientemente, sin embargo, ha optado por la ER conducida por el paradigma fenomenológico, muy vinculado a la(s) Ciencia(s) de la Religión.

Los antropólogos en general se sitúan ante el sujeto desde la óptica de la evolución de la especie humana. La Antropología Filosófica, por su parte, lo considera como sujeto como tal, es decir, que lo admite como portador de innumerables potencialidades, intentando así conocerlo para comprenderlo desde su origen. Y esto no sólo como ser humano simplemente, sino también hasta llegar a la percepción de las etapas o los niveles de su desarrollo como ser social e individual, corpóreo y místico, creativo y lúdico, psicológico y libre, poético y práctico, religioso y cultural, y otras dimensiones más, sin pérdida de ninguno de otros aspectos que lo

caracterizan como tal. En la Antropología Filosófica se analiza, como uno de sus métodos, la fenomenología del ser humano con sus formas peculiares de manifestarse como tal y de sentirse impulsado a ir más allá de sí mismo. Hace un itinerario que permite sobrepasar las apariencias para encontrar no sólo las raíces de los fenómenos, sino los horizontes que vislumbran los comportamientos o las experiencias autotranscendentes. Para la ER, constituye la base más amplia y fundamental, supuesto que el diálogo en ella con todas las áreas de conocimiento sea continuo y eficaz.

Los pedagogos prefieren encontrar formas más adecuadas para convivir con el sujeto de la educación en cuanto ser existencial, social y culturalmente involucrado en una sociedad más amplia. Mantienen una concepción del ser humano y del mundo orientada por la filosofía de la educación de su preferencia. De ésta parten las motivaciones para integrar al ser humano en el grupo socialmente constituido, al que incorpora –dada su función de liderazgo y de especialista en el campo– su condición de transmitir a los demás aquello que supone que es imprescindible para la realización de los ideales de vida, con propósitos en función de tales ideales, incluso a través de la EDUR, cuando la asumen de forma pedagógicamente adecuada, con vistas a los fines propuestos para tal “área de conocimiento”. Para esta finalidad, conoce y utiliza los medios más accesibles a la enseñanza y al aprendizaje dentro de un proyecto político-pedagógico consistente.

Especialistas renombrados se han citado como interlocutores de Michel Foucault, ya que éste no se dedicó a todos los aspectos de la naturaleza humana, necesitando de la contribución de otros estudiosos complementarios en cuestiones de fe, espiritualidad, psicología, religiosidad y/o educación religiosa.

En suma, a lo que Dewey llama de “cualidad religiosa”, Jung lo denomina

“función religiosa”, mientras que Tillich prefiere hablar de “coraje de vivir”, que engloba a toda la persona en su integridad como “nuevo ser”. Gruen prefiere sintetizar todas estas concepciones como “religiosidad”, en la perspectiva de la actitud de apertura del ser humano a las diferentes motivaciones de la vida, la cual tiene un dinamismo propio y peculiar.

Las teorías de Jung sobre la religión coinciden con algunos de los puntos de vista o de la argumentación de Tillich. La capacidad científica de ambos la confirman sus análisis de los contenidos religiosos, originados en una base común a todos los seres humanos. Mantienen las posiciones de Dewey al intentar emancipar el adjetivo “religioso” de los sustantivos “religión, religiones o una religión”, tomándolo como atributo que lo designa como una cualidad inherente al ser humano, aunque necesite de las motivaciones externas para su despertar y para desarrollarse.

Hay personas que, aunque declaradamente ateas, son portadoras de tal sensibilidad religiosa, buscando mediante ella ejercitar las predisposiciones hacia las perfecciones del ser. Están movilizadas por algo que viene de dentro de sí mismas y que las impulsa al bien, al amor, a la justicia, a la admiración, a la gratuidad, a la generosidad y a la comprensión de la vida, así como a otras experiencias humanas cargadas de emociones y de sentido, sin que por ello pertenezcan necesariamente a un grupo religioso o a una religión propiamente dicha. Así como es posible también encontrar personas de confesión religiosa declarada, o integrantes de un grupo religioso por opción personal, sin las predisposiciones anteriormente descritas para el primer caso. Esto implica que no ejercitan las predisposiciones propias del ser humano, consciente o no de sus razones.

Hay casos en los que las personas están parcialmente abiertas a aceptar la vida con todas sus implicaciones y relaciones. Otras están abiertas a lo

Trascendente como lo “totalmente Otro”, sin que tengan, sin embargo, aguzadas las predisposiciones para la auto-trascendencia. Hay personas que admiten lo “Otro absoluto” como su razón de vivir; pero son incapaces de llegar al equilibrio, en la convivencia consigo mismas, con el otro, con el mundo y con la “autotrascendencia” de su propio ser. El “ser-quien”, el “ser-ahí”, el “ser-con”, el “ser-proyecto” no se admiten como posibilidades o como motivaciones para la búsqueda de la realización personal, porque para ellas tampoco son ideales portadores de un significado existencial. Es aquí donde la Educación Religiosa ejerce un importante papel para ayudarles a descubrir, por ellas mismas, una dirección en la búsqueda de la realización personal a partir de sus opciones de vida.

Si se admite a la sensibilidad religiosa como una función que se ha de ejercitar, lo mismo que otras funciones que impulsan el ser humano a algo más, ¿cuál sería, pues, el objeto de la Educación Religiosa? En la perspectiva foucaultiana, el propio ser humano es sujeto y objeto del conocimiento. Ante tal afirmación, ¿de qué modo la ER podría contribuir al desarrollo del ser humano, portador de una sensibilidad religiosa, hacia su realización personal y social, considerando la diversidad de modalidades de ER, vigentes en Brasil con sus respectivos paradigmas?

CONCLUSIONES

Estas conclusiones no tienen la pretensión de cerrar la investigación y la reflexión sobre la procedencia, las continuidades o discontinuidades, los avances o atenuaciones de la problemática de la ER en Brasil. Hay que admitir que *se han abierto* algunos caminos para la búsqueda de soluciones, provisionales o definitivas, sobre la base de los acontecimientos de los últimos treinta y cinco años y hasta el momento en que se da el movimiento para su paso de “disciplina” a “área de conocimiento”.

Por otro lado, en el denso bosque de la diversidad de concepciones sobre la ER en Brasil, de la libertad de opción del alumno a matricularse o no para frecuentar la disciplina (como lo asegura la Carta Magna de 1988⁷¹⁷), así como de la forma de reglamentar la materia constitucional (por medio de la Ley de Directrices y Bases de La Educación Nacional, alterada en el artículo 33 por la Ley nº 9.475/97, que en el art. 1º, § 1º delega a los sistemas de enseñanza la competencia para reglamentar los procedimientos y los contenidos de ER y establecer las normas para habilitación y admisión de los profesores⁷¹⁸), e incluso en el bosque de las dificultades de naturaleza socio-política y económico-cultural que han persistido en todas las fases del régimen republicano y de las posiciones divergentes y antagónicas de los grupos que se ponen a discutir y a decidir sobre el asunto, ha sido posible *averiguar la extensión de la problemática de la ER* en el sistema escolar en Brasil. Es más, se ha hecho un esfuerzo para constatar las formas de poder y de resistencia con que se

⁷¹⁷ Cf. Tablilla 1, in vol.2.

⁷¹⁸ El Anexo C.6, vol. 2, incluye el texto de la Ley nº 9475/97, en la íntegra, por constituir un de los principales instrumentos de orientación de las iniciativas, en los últimos años, para la organización e implantación de la ER en el sistema escolar brasileño.

ha procesado el cambio de una disciplina entre “Religión” y “Área de Conocimiento”, aspectos que se han tomado del pensamiento de Michel Foucault. Ha habido pruebas suficientes para llegar a la conclusión de que es urgente y necesario encontrar soluciones que conduzcan a “nuevos tiempos para la educación” en Brasil, teniendo a la ER no como obstáculo, sino como aliada en toda y cualquier propuesta de educación de buena calidad, ya que está jurídicamente garantizada.

La sospecha antes indicada era la de que la atenuación de esta problemática podría ser un comienzo para la formación de profesionales, capacitándolos con habilidades y competencias para desatar las amarras epistemológicas de la ER. Sin la superación de estas amarras, no hay posibilidad de llevar a cabo el proyecto educacional como un todo, ni tampoco su propuesta pedagógica en la escuela. Las etapas para la concreción de esta sugerencia han de tener su inicio con la solución interna de los respectivos sistemas de enseñanza; porque es a ellos a los que se confía la tarea de cuño administrativo y pedagógico de la cuestión. Las resistencias que continúan impidiendo el consenso nacional podrán ser superadas mediante las negociaciones entre las entidades de mayor experiencia en asuntos de educación y políticas públicas.

Al finalizar el presente estudio, parece muy oportuno y necesario tener como propósito la *prosecución* de otra serie de investigaciones y, obviamente, la profundización en algunos de los aspectos sistematizados en esta investigación. Sin embargo, hemos reunido aquí importantes elementos que pueden servir para dirigir la disciplina ER hacia su configuración como “área de conocimiento” sin pérdida de su función como tal. En otras palabras, hemos detectado un conjunto de aportaciones que rodean todo el movimiento de absorción y ampliación de la disciplina ER por la Educación Religiosa como “área de conocimiento”. Y todo esto

según los términos de la Resolución CEB/CNE nº 02/98, aunque dentro de las habituales divergencias socio-político-culturales, presentes en Brasil en el discurso sobre la materia y a lo largo de su organización e implantación del siglo XX al XXI.

No obstante, la ausencia de fundamentos epistemológicos claros, que orienten la comprensión de la *esencia de la materia* de forma consensuada y más homogénea, dificulta su configuración, sea como disciplina, sea como área de conocimiento, formándose así unos nudos, a veces inextricables, que constituyen toda una red de *obstáculos* que le han impedido alcanzar su status académico, como lo han alcanzado las demás áreas del currículo. De tal hecho proceden también las diferentes tendencias o modalidades de ER. Como consecuencia de esto, el sistema público de enseñanza ha encontrado, a nivel nacional, serias dificultades para establecer los parámetros que posibiliten la habilitación y admisión de los profesores de ER en el cuadro del magisterio. Tal hecho no acontece con los profesionales de las demás áreas, principalmente cuando se trata de la creación de “Cursos de Licenciatura de Graduación Plena”, reconocidos por el Consejo Nacional de Educación. Así, este órgano ha transferido tal incumbencia, referente a la formación académica y a la admisión de los profesores de ER en el cuadro del magisterio público, a los respectivos sistemas de enseñanza.

Tengo que destacar también mi modesta intención, como investigadora, de subrayar la necesidad de mantener el esfuerzo por *superar* los eventuales conflictos que existen en torno a una disciplina o área de conocimiento, para que su reorganización e implantación se concreten con la normalidad de un componente curricular. Tal pretensión suscita la necesidad de llevar a cabo la *reglamentación definitiva* de la vida profesional de los profesores y su admisión en

el cuadro del magisterio público mediante oposición pública, principalmente en aquellos Estados y Municipios que aún no han encontrado una solución interna para la aplicación de la legislación vigente, sea por la ausencia de políticas públicas definidas para tales fines o por dificultades educacionales más amplias, relacionadas con la habilitación antes señalada, en conformidad con la reforma de la Enseñanza Superior, todavía en fase de implantación en Brasil.

Las investigaciones llevadas a cabo inicialmente, y que se presentan en el volumen 2 y se comentan oportunamente, en cada caso, en el volumen 1, han puesto de manifiesto que la ER ha quedado garantizada, como componente curricular, con las Cartas Magnas Republicanas a partir de 1934 y hasta la última Constitución Federal, promulgada el 1988, y luego con las Constituciones Estatales consiguientes. A continuación, la reglamentación de la materia constitucional sobre la ER, constantes de las Cartas Magnas y de las Cartas Estatales vigentes en los últimos 35 años indicados, se articuló en las dos últimas Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional: la Ley nº 5.692/71 y la Ley nº 9.394/96, con la modificación del artículo 33 de esta última por la Ley nº 9.475/97.

Es necesario considerar que el texto constitucional, al mantener la expresión “facultativa”, permite la continuidad de un problema jurídico que sólo se resuelve, provisionalmente, por medio de habilidades pedagógicas. La Ley Mayor no ha sufrido ninguna modificación desde 1988 hasta el momento presente. El *impasse* viene provocado por la expresión “facultativa”, en el § 1º del artículo 210 de dicha Constitución Federal, al preservar la concepción primera del principio de laicidad del Estado. Esto constituye una grieta en la que entran y empiezan a actuar conjuntamente actores sociales y políticos, procedentes del sistema de enseñanza y

del sistema religioso, aunque se esté tratando de algo específico del sistema de “enseñanza escolar”.

Aunque tales disposiciones han sido reglamentadas para cumplir su papel en el sistema de enseñanza, el Consejo Nacional de Educación, como órgano responsable de la normalización de todas las áreas y demás modalidades de enseñanza, *no ha establecido* las “directrices curriculares nacionales” para la ER. Además, ni siquiera ha presentado las líneas maestras a los respectivos sistemas de enseñanza como punto de partida, o de dirección, para la elaboración de dichas directrices, sin disminuir o impedir la autonomía concedida a los Estados o Municipios para esta tarea, como forma de resolver internamente la cuestión. La ausencia de tales instrumentos de apoyo ha retardado la delimitación del perfil de dicha disciplina, no sólo durante los veinticinco años de vigencia de la Ley nº 5.692/71, sino también, posteriormente, como área de conocimiento, según la Resolución CNE/CEB nº 02/98 y considerando desde la vigencia de la LDB actual a partir de 1996. Además, no se hay percibido que, una vez delineado su perfil – con los fundamentos epistemológicos adecuados a su finalidad y ajustados al sistema escolar–, la ER tiene que mantener, obviamente, un *diálogo continuo* con los demás componentes del conjunto curricular, diálogo que debe basarse en un lenguaje propio, en el desarrollo de contenidos afines y en la adopción de metodologías apropiadas a una educación que se imparte en escuelas abiertas a todos los ciudadanos, de forma que cumpla así su papel, integrada en su proyecto pedagógico y de forma pedagógicamente aceptable, según las exigencias de la reforma de la enseñanza en Brasil.

No obstante, se han recogido en la Tesis, durante toda la investigación, *innumerables datos*, histórica y culturalmente muy complejos. En cualquier caso,

nos han permitido análisis y consideraciones en torno a los aspectos que ellos revelan, para constatar las dificultades de orden jurídico, administrativo y pedagógico que esta cuestión implica. Eso sí, se ha seguido, como presupuesto, el *imaginario colectivo* que se formó sobre la disciplina en el transcurso de las varias etapas de construcción de la civilización brasileña, que se consolidó en un suelo donde están arraigadas, con mucha profundidad, las raíces de una problemática centenaria.

El núcleo de la problemática de la ER en Brasil está en la interpretación del principio de libertad religiosa, alimentado por la concepción de la laicidad, característica del Estado Republicano. De la misma fuente de donde emerge tal concepción, muchas vertientes se bifurcan hasta la formación de lo que constituye hoy el imaginario colectivo de la sociedad brasileña sobre la ER. No es aceptable aún, por muchos sectores educacionales y religiosos, la comprensión de la ER como un componente del sistema de enseñanza, como las demás áreas del conjunto curricular, y exenta también de la interferencia administrativa y pedagógica del sistema religioso. En este sentido, la insistencia en mantener la confesionalidad como una modalidad de la enseñanza religiosa permanece muy viva en algunas regiones. Al mismo tiempo, compete a cada sistema de enseñanza decidir qué dirección tomar para la organización e implantación de la disciplina o área de conocimiento, e igualmente la interpretación del principio de libertad religiosa permanece como hilo conductor de las diferentes tendencias constatadas en el territorio nacional.

Hemos detectado, a lo largo de estos acontecimientos, los trámites, también complejos, para la garantía, reglamentación y concreción de la referida disciplina como componente curricular, así como las consecuencias de un tipo de

legalización que lleva consigo algunas paradojas. En medio de ellas se llegaron a formar *dos corrientes* principales. La primera a favor de la garantía de dicha enseñanza como disciplina escolar y con los gastos pagados con el dinero público. Para esta corriente, la ER es un derecho del ciudadano y un deber del Estado, una vez que el mismo ciudadano contribuye a su manutención con el pago de los impuestos. De esta forma, puede exigir el tipo de educación que se conforme a sus concepciones filosóficas y culturales. Se trata de la corriente defendida por las Instituciones Religiosas y por los sectores aliados a ellas. Ésta se basa en el principio de la libertad religiosa, según las sucesivas Declaraciones de los Derechos del Hombre, desde las más antiguas hasta las más recientes, como las que constan en la publicación de la Secretaría Especial de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República del Brasil⁷¹⁹ y, en la línea católica más específicamente, en la declaración *Dignitatis Humanae*.

La otra corriente, contraria a la ER como remunerada por las finanzas públicas, al concebirla como “Enseñanza de la religión o de las religiones”, exime al Estado de toda obligación para con la ER en el mismo orden de igualdad de las demás disciplinas. Entre *otros argumentos* presentados en este sentido, el principal es que el Estado, desde la instalación de la República, es laico, lo mismo que las instituciones guiadas por él mismo. Tal cuestión, por tanto, compete a las Instituciones Religiosas interesadas organizar y mantener la ER, aunque utilicen el espacio físico de las escuelas para impartir las clases. Esta corriente se basa en el

⁷¹⁹ La Secretaría Especial de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República del Brasil publicó una cartilla con el título “*Diversidad Religiosa y Derechos Humanos*”, con la participación de varias religiones, en el año de 2004. El texto completo está disponible en la dirección electrónica que consta de la presente cita. Se trata de un sólido documento en que son renovados los compromisos republicanos para con la garantía del principio de la libertad religiosa. Disponible en: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acceso el: 15 dic.2004.

principio de libertad religiosa entendido a la luz de la hermenéutica francesa, sin considerarlo, por tanto, desde la hermenéutica americana, según la intención del autor del primer proyecto constitucional republicano. Tales hermenéuticas se han comentado en el capítulo primero.

En la confluencia de las ideas presentes en los discursos de los intelectuales brasileños sobre la ER, algunos aspectos coinciden en las dos corrientes, sea desde el punto de vista de la verdad o de la falsedad, en la manera de comprender la ER como parte de un conjunto curricular de escuela pública. La cuestión de la exclusión es un ejemplo de dicha situación. La ER acaba siendo una disciplina excluida por ambas corrientes. Los adversarios la excluyen desde la óptica del principio de libertad religiosa, bajo la concepción de Estado laico. Los favorables la excluyen sobre la base de un tratamiento metodológico no adecuado, pues impiden su normalización como las demás disciplinas o áreas, al caracterizarla como elemento que está dentro y fuera del sistema escolar. Y desde dentro, por fuerza de la legislación que la garantiza como disciplina del currículo. Sin embargo, es desde fuera, cuando continúa dependiendo del sistema religioso a la hora de la definición de los contenidos de ER. Tal hecho no acontece con las demás disciplinas o áreas del currículo, puesto que éstas se orientan por fundamentos reconocidos por la comunidad científica de las respectivas ramas del conocimiento.

Las Entidades que han hecho esfuerzos en la búsqueda de elementos para la comprensión y configuración de la ER, particularmente la CNBB, con sus grupos de asesores y del FONAPER, con sus equipos de trabajo, añadiendo otras entidades afines, no llegaron a un consenso, ni se apropiaron tampoco fundamentos sólidos para constituir una comunidad científica capaz de ofrecer todos los fundamentos para la ER, aunque dispongan de muchos elementos de soporte para tal fin.

Los enunciados sobre la ER incluidos en los documentos de la CNBB son frecuentes en los años 80 y 90, como demostramos incluso con las ilustraciones presentadas en el volumen 2 de la presente Tesis. Todos ellos están inspirados en fundamentos sólidos, definidos como el pensamiento oficial de los obispos brasileños sobre la ER, después de analizados, modificados, completados y concluidos, hasta la aprobación final, por medio de votación, en la Asamblea General.

Sin embargo, hay obispos hoy, en Brasil, que parecen desconocer la fuerza del consenso y de la votación de las ideas defendidas por ellos mismos y que se plasmaron en dichos documentos. Tales aportaciones aún no han sido sustituidas por nuevas etapas de estudio y posteriores publicaciones. Aquellos que en la práctica mantienen una actitud incoherente con lo que aprobaron en Asamblea son, normalmente, los obispos que toman posición sobre la modalidad de la ER sin considerar dichos enunciados, que constan en los documentos por ellos mismos elaborados y publicados como resultado de un esfuerzo conjunto. Por otro lado, las formas de interpretar determinadas cuestiones, contenidas en los referidos textos, son divergentes.

Por consiguiente, la problemática de la ER en Brasil tiene como fondo un *imaginario colectivo*, construido desde el período del *régimen de patronato*, de connotación regalista, en el que la enseñanza de la religión se utiliza como mediación para el cumplimiento de los acuerdos establecidos entre el Sumo Pontífice y el Monarca de Portugal. Ahora bien, aunque se cambia de régimen político en el paso de Monarquía a República, dicha enseñanza tiene sus raíces en el principio de la *laicidad* del Estado Republicano, que garantiza, consecuentemente, el principio de la libertad religiosa como derecho del

ciudadano. El árbol cambia de suelo; pero no cambia de esencia, de naturaleza. Se sigue entendiendo como “Enseñanza de religión”, lo cual significa que la ER facultativa es el fruto de tal árbol, que produce sus semillas hasta hoy. En este caso no podrá ser una enseñanza obligatoria, como acontecía en el régimen monárquico. La continuidad de dicha problemática toma cuerpo durante todo el siglo XX y culmina con la sanción de la Ley 9475/97, que modificó el artículo 33 de la actual LDB, considerada *un avance* para la nueva propuesta pedagógica de la ER. A pesar de todo, mantiene un vínculo con las denominaciones religiosas que, teórica y oficialmente, proceden de todas las tradiciones religiosas institucionalizadas, de grupos religiosos no institucionalizados, de filosofías de vida y otras modalidades espiritualistas presentes en Brasil⁷²⁰. Sin embargo, en la práctica, son las Iglesias, en casi su totalidad, las que constituyen las llamadas “entidades civiles”, que deberán ser oídas por los sistemas de enseñanza en la definición de los contenidos de la ER, e incluso en la elaboración de los programas de formación de los profesores para la citada disciplina.

1. La aplicación de los métodos y teorías de Michel Foucault

Hemos elegido a Michel Foucault, como filósofo llamado a contribuir con *herramientas muy útiles* a la comprensión de la sociedad brasileña y de su imaginario sobre la ER, por diversos motivos. Tal imaginario colectivo contiene

⁷²⁰ BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Brasília: novembro de 2004. Obsérvese la presencia de diversificadas instituciones religiosas en la elaboración de la referida cartilla: “Comissão Ecumênica Nacional de Combate ao Racismo (Cenacora); Centro Nacional de Africanidade e Resistência (Cenarab); Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (Conic); Centro de Referência à Discriminação Religiosa (CRDR); Iniciativa das Religiões Unidas (URI); Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro (MIR/RJ); Conselho Nacional de Ensino Religioso (Coner)”. Disponible en: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acceso el: 15 dic.2004.

elementos que muestran dónde empieza la formación discursiva sobre la disciplina como algo que viene de dentro y de fuera del sistema de enseñanza, y que, concomitantemente, tiene que convivir, sin embargo, con determinadas relaciones de poder y de saber. El modo como utilizan tal práctica discursiva los diferentes actores sociales y políticos, en todas las fases de la organización e implantación del sistema educacional del país, tiene una íntima relación con la ER. En una nación constituida bajo la influencia de ideologías que la alimentaron durante su formación cultural con los principios que elaboraron los dos regímenes (primero el monárquico, y después el republicano), la Enseñanza Religiosa ha sido un elemento cultural que se ha utilizado para la concreción política en los respectivos tiempos históricos. El resultado de esto se resume en las dificultades para la comprensión de una disciplina integrada en el currículo escolar, en el paso a su nueva clasificación como “área de conocimiento”, hecho que conlleva la necesidad de su configuración con fundamentos epistemológicos adecuados a la reforma de la enseñanza en Brasil actualmente, pero que lleva en sí las profundas huellas de un pasado aún muy vivo. Tales huellas son “piedras delante de las ruedas” para la concreción de diversas iniciativas, que intentan el consenso en la búsqueda de una solución definitiva para la organización e implantación de la disciplina en el compás de las reformas educacionales.

Para encontrar posibles caminos en la perspectiva de avanzar en esta reflexión, consideramos los hechos investigados, partiendo de la legislación en vigor, desde dos puntos de vista: el de la óptica sincrónica y el de la óptica diacrónica.

Hay hechos y elementos analizados en los documentos comprobatorios que coinciden en un tiempo y otro, en esta y aquella circunstancia, y que mantienen la continuidad de la manera de pensar y de actuar de los agentes sociales y políticos.

No ha habido evolución de concepciones ni cambio de interés cuando se considera solamente lo que aparece en tales documentos. No obstante, se han evidenciado diversos hechos desde el prisma de los conceptos de procedencia, emergencia, permanencia, continuidad y discontinuidad adoptados por Michel Foucault. Así, en la visión sincrónica, los elementos detectados informan sobre algunos límites de nuestro objeto de estudio, normalmente relacionados con precedentes históricos, siempre presentes en una época y otra. La continuidad, según Foucault, constituye una herramienta apropiada para el análisis utilizado en muchos episodios, como hemos hecho.

Por otro lado, ha sido posible seguir otro orden de análisis, ampliando el círculo de la investigación más allá de los hechos recientes. Mediante una óptica diacrónica, ha sido posible encontrar elementos que ayudaron a mirar los hechos de diferentes formas y épocas, donde lo discontinuo permite percibir la evolución o la diversidad de los fenómenos analizados y observar, entonces, las concepciones divergentes de los agentes sociales y políticos involucrados en tales hechos, desde las cuestiones iniciales hasta las más recientes, adoptándose ciertos conceptos y métodos, y especialmente el método arqueológico y el genealógico. La visión diacrónica ha permitido considerar la diversidad cultural y social de la realidad brasileña de norte a sur del país, sin la cual no sería posible llegar a ninguna conclusión sobre la definición de las materias de la Base Nacional Común y de la Parte Diversificada de las Áreas de Conocimiento, en general, adoptadas en Brasil. Ambas categorías están destinadas a cada grado de enseñanza: el del nivel fundamental y el del nivel medio, y, consecuentemente, el del nivel superior. Este último nivel está relacionado siempre con la formación de los profesionales para la docencia de la ER en la Educación Básica.

La arqueología y la genealogía, dos métodos propuestos por Foucault, ocuparon importante función en el análisis del poder, del saber y de las prácticas discursivas. Por tal motivo, tales métodos fueron puntos de referencia para el presente estudio, en diversas partes de determinados capítulos, utilizados, también, como caminos recorridos, adoptándose la manera de pensar y actuar de Foucault, principalmente en las prácticas discursivas, en todos los tipos de discursos: legislativos, políticos, culturales, epistemológicos.

El 1973, visitó Belo Horizonte por la primera vez. Coincidió con la época de la vigencia del régimen militar, instalado de 1964 a 1984. En esta visita, su atención se centró en la realidad de los hospitales psiquiátricos con sus rígidos esquemas de control de los enfermos. Mantuvo contactos también con el grupo de filósofos de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas (FAFICH). Los integrantes del dicho grupo *“escucharon del renombrado filósofo un discurso muy distinto del estaban acostumbrados a oír”*⁷²¹. Conviene destacar que esta época coincidió también con la implantación de la reforma de la enseñanza según la reglamentación de las normas establecidas por la Ley nº 5.692/71, que instituyó a la ER como obligatoria en las escuelas públicas y con las finanzas asumidas por el gobierno. Aunque tal hecho no llegó a entrar en discusión, involucrando a dicho filósofo, la reforma de la enseñanza en su totalidad sí figuraba en el horizonte de sus preocupaciones. Esto se reflejó en su discurso sobre *“otra práctica de la producción del saber”*⁷²², que él mismo propuso. Destaquemos aquí sobre todo que con esta idea demostró estar *“poseído de una verdadera pasión por la vida,*

⁷²¹ PASSOS, Izabel C. Friche y BELO, Fábio R.R. (Organizadores). *Na companhia de Foucault 20 anos de ausência*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004, p. 11.

⁷²² *Ibidem*, p. 11.

por la producción de la verdad”⁷²³.

El 1974 estuvo en el Río de Janeiro “pronunciando varias conferencias, todas ellas publicadas en ‘Dits et écrits’, sobre todo la que llevó el título ‘La verdad y las formas jurídicas’, además de la serie de conferencias sobre medicina social”⁷²⁴.

Son innumerables las aportaciones de las producciones académicas suscitadas por Foucault, no sólo en Brasil, a partir de las diversas visitas que hizo en distintas ocasiones, sino en todo el mundo, ya que su pensamiento se proyectó también en otras corrientes históricas y filosóficas. En su campo de estudio introdujo muchos conceptos nuevos, desde las categorías elegidas para explicitar con ellas su pensamiento, que aquí se ha tomado como una contribución para desarrollar las investigaciones y posteriores reflexiones en el presente estudio.

Señalemos algunos como ejemplo. Hay que subrayar la orientación de su pensamiento sobre el ser humano como “sujeto y objeto del conocimiento, a través de tres procedimientos en dominios diferentes: la arqueología, la genealogía y la ética”⁷²⁵.

Foucault mantuvo siempre presente las condiciones sociales, en las que analizó la existencia de los saberes de una determinada época. En esos saberes está involucrado el ser humano ante los muchos desafíos de naturaleza ética que se le plantean, como los que amenazan su dignidad y, específicamente, su libertad. Por eso, los remite a situaciones de exclusión social.

Sirviéndose de la sociología, admitió otro modo de pensar las Ciencias

⁷²³ Ibídem.

⁷²⁴ ARAUJO, Inês Lacerda, o.c. p. 16.

⁷²⁵ Ibídem. Paul-Michel Foucault (1926-1984). *Linha de tempo : Idade Contemporânea*. Disponible en: <<http://www.pucsp-br/~filopuc/verbete/foucault.htm>> Acceso el: 20 dic. 2004.

Humanas. Para él, éstas están llamadas a reconocer no simplemente la esencia del vivir, del producir y del hablar, sino también a relacionarse con las manifestaciones que hacen los seres humanos en su esencialidad al volverse a la práctica y a su significado.

Mientras la arqueología es el método empleado para el análisis del discurso en un dado momento o situación, la genealogía es la habilidad para tomar los elementos del discurso analizado, para después aplicarlos, debidamente, libres de la sumisión al referido discurso. Esta observación fue atentamente aplicada a la ER en diversas circunstancias. Más específicamente fueron tomadas apenas en tres realidades: la del poder, la del saber y de las prácticas discursivas.

En suma, la arqueología y la genealogía fueron dos de las principales herramientas ofrecidas por Michel Foucault para las reflexiones sobre la realidad constatada y también para la construcción de nuevas ideas.

Aunque el lenguaje destacado por Foucault sea tomado como un de los elementos básicos para la metodología de la ER, configurada, absorbida y ampliada por la Educación Religiosa como área de conocimiento, podemos considerar la espiritualidad, también apuntada por él, como un de los pilares integrados en el conjunto de sustentación de una construcción epistemológica, que diseña el perfil interno y externo de una disciplina y su estructuración completa para el fin a que se destina. Lenguaje y espiritualidad integran al procedimiento antropológico, concretado a través del esfuerzo de captar los elementos constitutivos de la configuración de la ER, como un de los caminos posibles, en medio a tantos otros.

2. En qué aspectos los análisis de Foucault son insatisfactorios

No hay como negar la importancia de los procedimientos teóricos y

metodológicos del ilustre filósofo que presidio a muchos momentos de la reflexión sobre los datos históricos, la formación y prácticas discursivas de los intelectuales que presentaron sus ideas sobre la ER, delante de las contradicciones, divergencias de opiniones, aproximaciones y puntos comunes. Sin embargo, es posible contestar algunos de sus puntos de vista o teorías, sin disminuir la validez de sus contribuciones.

El campo epistemológico reducido a las tres categorías, *“vida, trabajo y lenguaje”*, como es el caso del énfasis dado por Foucault a tales aspectos, se omitió la importancia de innumerables otras áreas que son de importancia fundamental en la composición del campo del saber, de forma más amplia, principalmente, cuando se trata de la educación integral. Además, la forma como recusa la continuidad de la historia, el empleo de la arqueología fuera del sujeto histórico parecen muy rigurosas y restrictivas delante de la totalidad del ser, integrado a un mundo más amplio, portador de incontables elementos y objeto de estudio de los más diversificados tipos de saber o áreas de conocimiento. Esto es verificado, cuando tomamos la Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil, con dos ramas principales: Gran Área de las Ciencias Humanas y Gran Área de las Ciencias Exactas. Posteriormente, añadidas de otras ramas, según la clasificación de 2004. Ambas integradas por decenas de áreas, sub-áreas y especialidades, que encaminan el conocimiento humano para infinitos rumbos del saber.⁷²⁶

Para Foucault las Ciencias Humanas no hablan, de cierta forma, del

⁷²⁶ El Anexo “H” presenta parte de la Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil, incluso la Tablilla con el código de la CAPES, in: vol. 2, p. 123 – 127.

hombre. Él desconoce el papel del psicoanálisis y de la etnología. *“La primera se esfuerza por hacer hablar, a través de la conciencia, el discurso inconsciente. [...] También la segunda no atinge el hombre, pero la región situada fuera del hombre y a partir de la cual se puede saber el que se da o escapa a la conciencia”*⁷²⁷.

La cuestión de la existencia del hombre como es tratada por Foucault provoca dudas. Para la ER, el fenómeno humano no está vinculado solamente al lenguaje, ni son efectos simplemente de la cultura como parece concebir Foucault.

Preferimos tomar algunos aspectos del procedimiento antropológico como fundamentos que orientan la reflexión hacia al desarrollo del ser humano, como sujeto y como objeto de conocimiento, pero sin pérdida de la íntima relación de lo “Yo” – aspecto personal, en proceso de evolución continua–, y de la ampliación y fortalecimiento del “Nos”, –a través de la utilización de las categorías esencialmente humanas–, pues son indispensables para la transformación del conocimiento religioso en saber escolar. Las acciones pedagógicas en la ER se apropian de herramientas metodológicas que le permiten hacer el paso del conocimiento de lo “religioso”, sea sustantivo o adjetivo, para la realidad objetiva de un saber escolar. El ser humano es esencialmente el sujeto del saber de si y de los demás, pero también de los fenómenos que lo circundan, incluso de los fenómenos religiosos, sociales, políticos, culturales. Al mismo tiempo, es objeto del saber de sí con relación a sus posibilidades y a los demás, con relación a los fenómenos de la vida como un todo orgánico, integrado por elementos que mantienen íntima relación unos con los otros. Finalmente el ser humano tiene la

⁷²⁷ JAPIASSU, Milton. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, p. 128.

sensibilidad para volver y encaminarse hacia al que va más allá de sí mismo. Tal potencialidad le permite ser religioso antes mismo de la religión o religiosidad, sin rechazar la posibilidad de ejercitarla en la religión o formas de religiosidad. Hay personas portadoras de ideales de vida plena y son capaces de todo el esfuerzo en función de tales ideales. Son ideales que visan a un bien mayor y exigen su participación de forma incondicional, pero como personas libres, conscientes de sus límites y de sus posibilidades, de los obstáculos y de las aperturas para proseguir en el esfuerzo rumbo a infinitos horizontes. En fin, de la comprensión del mundo como lugar de transformación, evolución y de realización humanas, en medio a las perspectivas de vida, de los sueños y otros aspectos esencialmente humanos. Lo que se da al contrario resulta en frustración.

3. Itinerario de la investigación a partir de la propuesta inicial

Esta investigación y los estudios consiguientes, previstos en un principio para llegar a esta Tesis, se han observado con las debidas adaptaciones. No se ha desviado de su propósito de poner de relieve las fuentes antropológicas y sociológicas de la problemática de la ER en el sistema escolar brasileño, pero sobre todo en la formación de los discursos referentes al movimiento que se ha dado en ese sistema, con la finalidad de buscar la configuración de la ER en el paso de su absorción y ampliación por la Educación Religiosa como “área de conocimiento”, en los términos de la Resolución CNE/CEB nº 02/98.

3.1. La realidad brasileña en un contexto socio-político-cultural

En la primera parte de este estudio se ha expuesto qué concepciones de la ER estuvieron presentes en el imaginario colectivo de la sociedad brasileña, desde sus raíces hasta el momento presente, utilizando las nociones de

procedencia, continuidad, discontinuidad y otras contribuciones de Michel Foucault.

Ha intentado comprobar “el estado de la cuestión”, es decir, de dónde procede la problemática de la ER en Brasil. Ha descrito la realidad brasileña, con sus matices socio-político-culturales, pero completados con los elementos filosóficos y jurídicos.

La Iglesia estuvo presente, con función de liderazgo, en todos los hechos a lo largo del más extenso período de la Historia de la civilización occidental, sobre todo en Latinoamérica y, consecuentemente, en Brasil. Por tal motivo, ha tenido muchas más oportunidades de actuar en la organización e implantación de la ER, con competencia y buena intención; pero también con posibilidades y motivos para cometer muchos errores en tan largo período. En la ER, los aciertos corresponden a cada época, según la visión cultural y socio-política del momento. Los errores que se constatan hoy son consecuencia de concepciones filosóficas, culturales, pastorales, políticas, y otras más, de épocas remotas; pero repercuten en el momento actual, empezando por su significativa presencia en la construcción del imaginario cultural que se ha formado sobre la ER como “componente eclesial”, incluido en esta condición en el sistema público de enseñanza. Ahora bien, el sistema de enseñanza está regido por normas propias, con un lenguaje adecuado a la institución escolar, con un proyecto político-pedagógico, guiado, en último término, por una filosofía de la educación propuesta por la sociedad de una época y por un contexto, que ha de ser administrado por el poder estatal, constituido como representante del pueblo. La Iglesia es una parcela de la sociedad. Tiene una base y un vértice diferentes de los de la institución estatal, aunque el sujeto de sus atenciones es el mismo ser humano.

Para el Estado, el ser humano es concebido como un ciudadano con derechos que ha de recibir sus servicios de forma amplia. Para la Iglesia, el mismo sujeto es concebido como un fiel, integrado en la institución religiosa por opción, con normas propias, restringidas en su organización. Aunque las denominaciones religiosas están llamadas a participar y a ofrecer sus contribuciones, oportunas y necesarias, como parte que son de la sociedad, no pueden, sin embargo, sobrepasar sus límites transfiriendo “encargos eclesiales” a las instituciones estatales.

La primera parte de esta Tesis ha puesto el énfasis en la legislación brasileña implantada con la reforma de la enseñanza, instituida el 1971 con la sanción de la Ley nº 5.692. Así, la reglamentación de dicha Ley presentó fundamentos teóricos muy consistentes para los cambios necesarios. No obstante, los conceptos de “disciplina, área de estudio, área de conocimiento y de actividades”, aunque muy bien definidos, no se han comprendido y aplicado adecuadamente en la práctica. Ante la resistencia de las escuelas a cumplir las normas, se crearon otras directrices con la intención de superar las dificultades constatadas. No se puede negar la importante contribución que han prestado dichas directrices y otras leyes menores para la comprensión del concepto de conocimiento y de saber escolar. Todas ellas están incluidas como anexo, en el volumen 2⁷²⁸, por su importancia, desde entonces y hasta la vigencia de la legislación actual, en la búsqueda de la comprensión y del significado de un “área

⁷²⁸ El Anexo “I”, bajo el título “Leyes Reglamentares de la Educación en la vigencia de la LDBN nº 5.692/71: de 1971 a 1996, añadidos de los Anexos “I.1” hasta “I.5”, contiene los Pareceres y las Resoluciones principales del dicho período a saber: Parecer nº 853 de 12 de noviembre de 1971, in vol. 2, p. 128; Resolución nº 08 de 1º de diciembre de 1971, ibídem, p. 140; Resolución nº 07, de 08 de octubre de 1979, ibídem, p. 143; Parecer nº 4.833, de 03 de diciembre de 1975, ibídem, p. 145; Parecer nº 540, aprobado el 10 de febrero de 1977, ibídem, p. 174.

de conocimiento”, principalmente en esta fase, en la que la ER necesita fundamentos para su configuración en dicha categoría. Aunque el Parecer CNE/CEB nº 04/98 presenta nuevos fundamentos, no exime de la consulta a las reglamentaciones más precisas y detalladas de épocas anteriores.

El momento actual comienza el año 1996 con la sanción de la nueva LDB, o sea, la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre, modificada por la Ley nº 9475, de 22 de julio de 1997. Con la Resolución CNE/CEB nº 02/98, la ER realiza un nuevo itinerario pasando a su configuración como “área de conocimiento”, al ser integrada, en las Directrices Nacionales de Enseñanza, en el conjunto de las demás áreas del currículo de la enseñanza fundamental. En efecto, la ER debe regirse por las normas que orientan su configuración en esta condición. Tales normas están también integradas, en forma de anexos, en el vol. 2⁷²⁹. Su pretensión era acoplar la cuestión de la ER, como “área de conocimiento”, en la búsqueda de una solución de la problemática del profesional para su función de profesor en dicha área mediante una habilitación específica en el área de su actuación, en contraposición a lo que establece el Parecer CNE/CP nº 97/99, que trata de la Formación de Profesores para la ER de forma diferenciada del tratamiento dado a la habilitación de los profesores de las demás áreas de conocimiento.

⁷²⁹ El Anexo “J”, bajo el título “Leyes Reglamentares de la Educación en la vigencia de las Directrices y Bases de la Educación Nacional – Ley nº 9394/96, contiene la legislación actual vigente en Brasil para reglamentar la educación en los sucesivos niveles fundamental, medio y superior. La ER depende de los referidos instrumentos legales para su organización e implantación como área de conocimiento, incluso para la habilitación de los profesionales a actuar como docentes en las respectivas áreas. Están agrupadas como anexos nº “J.1” hasta “J.7”, discriminados a continuación: Parecer CNE/CEB nº 04/98, in vol. 2, p. 183; Resolución CNE/CEB nº 03 de 26 de junio de 1998, ibídem, p. 199; Parecer CNE/CP nº 09/2001 – Homologado el 17/01/2001, ibídem, p. 208; Resolución CNE/CP 01, de 18 de febrero de 2002, ibídem, p. 236; Parecer CNE/CP 02, de 19 de febrero de 2002, ibídem, p. 243; Parecer 12, de 08 de octubre de 1997, ibídem, p. 244; Circular nº 124/98 – Diputado Pe. Roque (PT-OR), ibídem, p. 249.

3.2. La implantación de la ER en los Estados y Municipios

Los Estados y los Municipios deberán providenciar la elaboración de las líneas de organización e implantación de la ER que mejor les convenga, incluyendo la formación de profesionales, ahora a través de Cursos de Licenciatura de Graduación Plena, como ya acontece en algunos Estados. Pero, el Parecer CNE/CP nº 97/99 orienta a los Sistemas de Enseñanza en otras direcciones en relación con la Formación de Profesionales para la ER. El comienzo del proceso de dicha formación necesita de la buena voluntad de los Consejos Estatales de Educación a la hora de interpretar la legislación nacional y de proponer, al mismo tiempo, la reflexión con criterios que permitan la renovación de la forma de habilitar debidamente a los profesionales para la ER, principalmente en la valoración de la responsabilidad de las Instituciones de Enseñanza de nivel Superior. En cualquier caso, la actividad específica de los Consejos Estatales de Educación no exime al Consejo Nacional de Educación de orientar a los Estados con líneas maestras en la elaboración de posibles Directrices Curriculares para la Formación de Profesores en el nivel de Licenciatura de Graduación Plena y de Pos-Graduación.

En el imaginario colectivo formado sobre la ER en Brasil, Minas Gerais destacó por su gran influencia en la primera mitad del siglo XX, período que correspondió a la concreción del régimen republicano, marcado por la más calurosa polémica sobre la inclusión y permanencia de la ER como disciplina en el currículo escolar con la normalidad de los demás componentes curriculares. A partir de entonces, las resistencias dieron como resultado la formación de dos corrientes antagónicas sobre la ER en Brasil. Tales corrientes están muy vivas hasta el momento, pero con nuevas motivaciones, sin desprestigiar los principios republicanos de la laicidad y de la libertad religiosa. Por otro lado, fue también en

Minas Gerais donde se dieron los primeros pasos para la nueva concepción de la ER como distinta de la catequesis, o de la Enseñanza de la Religión, para ocupar su lugar como componente curricular propio del sistema de enseñanza.

3.3. El discurso sobre la ER hacia la búsqueda de un nuevo paradigma

En la segunda parte, que incluye los capítulos tercero y cuarto, se analiza el discurso de la sociedad brasileña sobre la ER comparándolo con las formaciones y prácticas discursivas de Michel Foucault. En ellos se prosigue la búsqueda de los fundamentos epistemológicos para la configuración de la ER hacia un nuevo paradigma, considerando la actual legislación brasileña, que admitió la absorción y ampliación de la disciplina por la Educación Religiosa como área de conocimiento.

Con la actuación de las entidades religiosas, y a través de las sucesivas actividades que emprendieron para mantener la seguridad de la ER de acuerdo con sus puntos de vista, emerge de nuevo el discurso sobre la referida disciplina en el sistema público de enseñanza, procedente de intelectuales casi siempre vinculados a la CNBB e instituciones católicas afines. Por un lado, los representantes de la referida institución asumieron la dirección de los debates nacionales, hasta el momento en que otros sectores relacionados con la ER crearon el Forum Nacional Permanente de ER (FONAPER), como nuevo lugar de discusión y de dirección del debate sobre el mismo asunto. Dicho Forum inició un discurso nuevo, que enfatizó, intencionalmente, la necesidad de la renovación de la manera de pensar y conducir la ER en Brasil mediante la búsqueda de un nuevo paradigma para la disciplina.

En sentido opuesto, también surgieron intelectuales que pasaron a componer la corriente de los contrarios a la posición anterior y que emitieron sus opiniones sobre la manera de concebir e interpretar el principio de la laicidad del

Estado y el derecho del ciudadano a la libertad religiosa, cuando se refieren a la ER en escuela pública.

En la formación discursiva, y hasta su práctica en el sistema de enseñanza con la concreción de las leyes vigentes, la obra *El orden del discurso* de Michel Foucault se ha tomado como referencia teórica para explicar la cuestión de la fuerza del discurso, que, en el caso de la ER, depende del sujeto hablante, portador de un saber sobre la cuestión, pero revestido de un tipo de poder atribuido o conquistado, o simplemente delegado por las instituciones estatales o por instituciones religiosas. Del mismo modo que hay tipos de poder para llevar adelante la cuestión bajo concepciones opuestas, así también hay resistencias, como es el caso de la corriente que se formó contra la permanencia de la ER en las escuelas públicas. Aunque considerada contraria a la ER, tal corriente mantiene concepciones sobre el lenguaje, la metodología, la naturaleza y otros aspectos, que aproximan a la ER al sistema de enseñanza con más claridad y objetividad que la corriente de los favorables. Ésta es una paradoja presente en diversas épocas del debate sobre esta cuestión hasta el día de hoy.

Otro aspecto que merece destacarse es el hecho de que no sólo la ER está sojuzgada a un determinado tipo de poder y de saber, como es que los profesores que imparten clases de ER pasen por muchas formas de sumisión por no haberse organizado debidamente, para tener la vez y la voz para hablar sobre la ER y sobre sus intereses en general en relación con dicha área. También lo están los demás sectores involucrados en su organización e implantación, según la reforma de enseñanza actual. Los grupos de profesores implicados en las iniciativas emprendidas hasta el momento para la citada finalidad son muy restringidos, ya que en la mayoría de los Estados, con sus distintos sistemas de enseñanza, la

categoría de profesor de ER está desprestigiada en el conjunto de los profesionales de la educación.

Las divergencias demarcan, también, todo el curso de la ER en Brasil, como se ha demostrado en el análisis de los discursos de las corrientes opuestas, que han formado a lo largo de todo el siglo XX en Brasil y que intensifican sus debates alrededor de la más reciente reglamentación de la materia, en la segunda mitad de los años 90, prosiguiendo hasta los días actuales.

3.4. De la realidad hasta nuevas posibilidades

La tercera parte del presente estudio está constituida por el capítulo quinto, añadido de las conclusiones, como ya estuvo previsto en el plan general de esta Tesis, empezando por anteriores investigaciones y llegando hasta la síntesis de estas conclusiones provisionales.

Aquí se presenta una visión panorámica del fenómeno de la ER en Brasil, donde conviven un tipo de saber teórico sobre la ER y un tipo de saber práctico, según los discursos analizados a lo largo de las investigaciones. Hemos constatado en estas discusiones *la existencia de un hiato* en el movimiento de la búsqueda de configuración de la ER. Nos referimos a la ausencia de claridad en lo que respecta a los fundamentos epistemológicos adecuados para la configuración de la ER según los paradigmas emergentes. De ahí, la necesidad de una mayor investigación y profundización de las teorías, que puedan ofrecer fundamentos más consistentes hasta la construcción de parámetros bien definidos para la ER. Ésta, en efecto, necesita obtener un perfil ajustado a la realidad brasileña, con su pluralismo cultural y religioso, ante las múltiples tendencias que surgen en cada época y en diferentes regiones.

La conclusión es que el consenso entre las diferentes modalidades de ER

no ha encontrado soporte jurídico que pueda mantener, como más aceptable, ésta o aquélla, ya que el principio republicano de la libertad religiosa, salvaguardado en Ley, deja margen para las más diversificadas tendencias. La contradicción permanece en el tratamiento dado a la disciplina, una vez propuesta como integrante del currículo escolar. Ella continúa recibiendo, en algunos casos, el tratamiento más adecuado al sistema religioso hoy, pero bajo la óptica de las Ciencias de la Religión o, en determinados casos, de la Teología.

La determinación provisional de unos paradigmas para las respectivas modalidades de ER ha tenido su origen en la necesidad de lograr referentes teóricos que fomenten la reflexión sobre las posibilidades de buscar el camino más conveniente para favorecer el diálogo entre tales modalidades y de ellas con las disciplinas del currículo escolar. Se trata de un diálogo que promueva el consenso y el respeto entre las más diversas concepciones religiosas y filosóficas, que facilite las actividades pedagógicas con un permanente intercambio entre las respectivas áreas de conocimiento, tanto entre la propuesta pedagógica de la escuela y los proyectos político-pedagógicos en los que la ER ha de integrarse a nivel regional, nacional y mundial, como, en fin, entre la realidad escolar y la realidad del mundo que la circunda. Aunque el paradigma sea aquí la referencia a la comunidad científica que participa en las orientaciones para la configuración de la ER, también es un punto de referencia la “revolución científica” como la ha propuesto Thomas Kuhn.

4. Perspectivas operacionales

El estudio de la evolución de una disciplina entre “religión” y “área de conocimiento” nos ha permitido indagar las fuentes antropológicas y sociológicas de la ER en el sistema escolar brasileño, desde la perspectiva foucaltiana, como

se ha propuesto en el título del presente estudio. Es un estudio que, simplemente, ha abierto caminos para una nueva concepción y práctica de una disciplina en el paso de su configuración a “área de conocimiento”. Como concreción de esta conclusión provisional, se presentan a continuación algunos puntos con carácter de resumen.

4.1. El paradigma emergente para la ER

Si se adopta la modalidad “inter” y “transdisciplinar” con el paradigma pedagógico correspondiente, como se ha presentado en el capítulo V, la ER asumirá la contribución del método científico en la perspectiva del pensamiento de Einstein y sus interlocutores. En tal supuesto, dinamizará la organización escolar como un todo sistémico y figurará como una referencia para la educación en su sentido amplio, porque estará vinculada a los diversos aspectos del saber. Ella los podrá valorar, y a su vez ser valorada por ellos, de forma interactiva sirviéndose de la intuición de sus agentes pedagógicos, de la cosmovisión de los sectores involucrados en el proceso educativo y también del carácter interdisciplinar, e incluso transdisciplinar, de los diversos saberes. Tal práctica sería desarrollada por el sujeto del conocimiento, no sólo como destinatario, sino sobre todo como protagonista, productor, portador, transmisor y dinamizador de cualquier tipo de saber, construido de forma interactiva y participativa, que tiene como objetivo la educación como un todo. Como sujeto consciente y cognoscitivo, adquirirá así y ejercitará sus habilidades para la transformación de la realidad social, además de que encontrará su propia razón de ser el “quién” y el “para qué”. De esta forma, fomentará la superación de la dicotomía entre función social e intelectual del saber, entre medio y fin de la educación, entre objeto y sujeto del conocimiento.

La elección de la propuesta pedagógica de Jesús de Nazaret está motivada

por el método dialéctico que él emplea, en el que el diálogo se utiliza como el principal indicador. En efecto, tal tipo de diálogo promueve la aproximación entre el educando y el educador, el respeto mutuo entre las personas, la tolerancia religiosa y cultural, la capacidad de escucha, la interacción entre sujetos que construyen juntos el conocimiento hacia el cambio de actitudes y la adquisición de habilidades y competencias para llegar a la transformación de la realidad, siempre sin cerrar el camino. Así, el itinerario permanece abierto, una y otra vez, a nuevas enseñanzas y aprendizajes, es decir, a la renovación del conocimiento adquirido y la construcción de nuevos conocimientos.

4.2. Directrices Nacionales para la Enseñanza Superior y el espacio para la ER

En el centro de la problemática de la configuración y la práctica de la ER como “área de conocimiento” destaca la figura del profesional que ha de ejercer la función de profesor en dicha área. En el presente estudio, la ausencia de “directrices curriculares nacionales” para la ER constituye una laguna que hay que resolver, no sólo remitiendo tal competencia a los sistemas estatales o municipales, sino articulando normas y líneas maestras, que ofrezcan la mejor dirección que han de tomar las Instituciones de Enseñanza Superior y ya referidos sistemas responsables de esta tarea.

Verdaderamente, el momento es propicio, a la vez que se procesa la reforma educacional en Brasil, en todas las áreas y niveles de enseñanza.

El Parecer CNE/CP nº 09/2001⁷³⁰ presenta un estudio sólido, que contiene

⁷³⁰ El Anexo “J.3” presenta los fundamentos para las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, a nivel superior, curso de licenciatura, de graduación plena. Cf. In vol.2, p. 208 – 235.

orientaciones para la formación de los profesores de nivel superior. Se trata de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, a nivel Superior (Curso de Licenciatura de Graduación Plena). En ese Parecer están los indicadores para la formación de los profesionales en todas las áreas del conocimiento de la enseñanza fundamental. No excluye a los profesionales de la ER. Los principios y criterios han de ser los mismos para todos. Las habilidades y competencias, los contenidos y los indicadores de evaluación han de adaptarse a cada área de conocimiento. Las directrices para la organización de la matriz curricular reúnen seis ejes⁷³¹ con la posibilidad de una adecuada aplicación a la formación de profesionales de la ER.

Además, la clasificación de las áreas de conocimiento en Brasil⁷³² podrá sugerir un grupo de disciplinas o áreas muy útiles para la formación de los profesionales de la ER, sin que sean solamente las Ciencias de la Religión, la Teología, la Filosofía, la Metodología y otras disciplinas afines las que figuren como partes de un currículo de un “Curso de Licenciatura de Graduación Plena en ER”. La modalidad interdisciplinar de la ER, con el paradigma pedagógico correspondiente, podría encauzar la cuestión hacia una reforma total del referido curso en Brasil a partir de la realidad ya demostrada, como se puede ver en la

⁷³¹ Los seis ejes presentados por el Parecer CNE/CP nº 9/2001 son los siguientes: 1. Eje articulador de los diferentes ámbitos de conocimiento profesional; 2. Eje articulador de la interacción y comunicación y de lo desarrollo de la autonomía intelectual y profesional; 3. Eje articulador entre disciplinaridad e interdisciplinaridad; 4. Eje que articula la formación común y la formación específica; 5. Eje articulador de los conocimientos a ser enseñados y de los conocimientos educacionales y pedagógicos que fundamentan la acción educativa; 6. Eje articulador de las dimensiones teóricas y prácticas.

⁷³² El Anexo “H” presenta la Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil. Las principales áreas que podrán ser útiles a la construcción de una propuesta curricular para la ER, más amplia y propicia a la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad, están incluidas en dicho anexo, in vol. 2, p. 123 – 127.

figura 11⁷³³ y las tablillas 13 y 14⁷³⁴ del vol. 2 de la presente Tesis.

Por otro lado, una nueva propuesta teórico-metodológica insiste en otra posible aproximación, impregnada de teorías que conforman a la escuela como lugar de educación y de enseñanza. Éste será el campo en que se trabaje a la ER con una metodología adecuada, con clases que aporten un lenguaje adecuado a los ciudadanos de las más diversas concepciones religiosas, filosóficas y cosmovisiones distintas, o que se declaren ateos o indiferentes. Tomará en consideración una matriz cultural que permita la opción por una Ética orientada al ejercicio de la ciudadanía, en la que el reconocimiento y la comprensión de las diferencias fortalezcan el respeto al que es diferente, incluso a lo sagrado de unos o de otros, ejercitando, naturalmente, el sentimiento de la tolerancia religiosa como uno de los principios fundamentales de la ER. Además, todo esto ha de transformarse en actitudes concretas, dentro y fuera del espacio escolar.

Si se tiene muy presente el principio de la libertad, incluso de la libertad religiosa, que exigen habilidades y competencias por parte de los educadores que imparten las actividades de la ER, ha de procurarse ejercitar el respeto hacia las diferencias, encauzar la comprensión o interpretación de los fenómenos de la vida, y específicamente el fenómeno religioso, sin perder de vista los paradigmas posibles o más adecuados a la realidad de los educandos. Estos paradigmas son solamente referencias de las diversas modalidades de la ER, todas ellas construidas dentro de unas prácticas discursivas sobre la ER en Brasil y que podrán cambiar de un momento a otro, de una realidad a otra, de modo que la

⁷³³ La Figura 11 consta del vol. 2, p. 278.

⁷³⁴ Las Tablillas 13 y 14 integran al vol. 2, p.279 – 286.

evolución de las investigaciones y la profundización de los estudios conduzcan a la madurez y la concreción de una disciplina con el perfil y la naturaleza de “área de conocimiento”.

Parece imprescindible que la ER *sea integrada* en el sistema enseñanza, organizado como un espacio hermenéutico que fomente su inclusión y concreción en ella con unas perspectivas de método y de contenido, es decir, del "cómo" y "con qué", junto a las otras áreas de conocimiento. Así ejercerá su función en un universo educacional más amplio, es decir, estructurado con proyectos pedagógicos inspirados en un paradigma educacional adecuado a las necesidades de una comunidad educanda y educativa, que pueda caminar con la debida seguridad por la senda de unas propuestas pedagógicas consistentes y actuales.

Para llevar a cabo la consideración anterior, es también indispensable que el sistema educacional como un todo asuma a la referida disciplina como área de conocimiento *de forma jurídica*, políticamente y pedagógicamente correctas.

En suma, hay que considerar y respetar las concepciones de las que son portadores los sujetos, quienes a su vez son también objetos de conocimiento, *en un clima de praxis* en el que se vabren la investigación, la comprensión, la acción, la reflexión y la evaluación continua, en la búsqueda de los tesoros del saber en las minas del conocimiento. Es decir, de los “saberes” descubiertos, contruidos y producidos con muchas manos, bajo diferentes miradas y con distintas experiencias.

En ellos se aprende que la ER, integrante de la Educación Religiosa (EDUR), hace su camino *basándose en el suelo* que pisan los sujetos del conocimiento. Es una enseñanza, por tanto, que parte del suelo de cada área de conocimiento con su objeto específico. Todas las áreas permiten trabajar diferentes objetos y desde diferentes ópticas; al mismo tiempo, los sujetos pueden dirigir su modo de mirar

hacia un solo objeto, presente en las diferentes áreas del conocimiento. Así, a la vez, la ER, dependiendo de las circunstancias, de los intereses del momento, de las propuestas pedagógicas de la escuela, puede navegar en muchos barcos que navegan hacia una sola dirección. Sin embargo, es posible salir del puerto en un solo barco y transitar por innumerables lugares, para encontrar el objeto de su interés como algo portador de una misma naturaleza, de unas mismas características, tanto de las partes como del todo.

Una piedra preciosa se distingue de la otra. Pero una misma piedra puede ser encontrada en diferentes minas y trabajada por distintas manos, sin pérdida de su naturaleza específica. Una sola piedra puede transformarse en muchas partes, de la misma forma que las partes pueden componer una sola pieza o joya. La ER, a la vez *configurada, comprendida e integrada debidamente* en el sistema escolar, puede ser transformada en una gran joya en el conjunto de otras tantas joyas, que deberían formar parte de la educación integral para cumplir bien su función.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. OBRAS FUNDAMENTALES

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a Crítica do Sujeito*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2001.

CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil: 1969, 1967, 1946, 1937, 1934, 1891, 1824*, 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1984.

CIFUENTES, Rafael Llano. *Relações entre a Igreja e o Estado*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

DEWEY, John. *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press, 1934. Tradução: LAUTNER, Rodolfo. Diamantina: 1996.

_____. *Vida e Educação*. Tradução: TEIXEIRA, Anísio. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Tradução: NEVES, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

_____. *Ensino Religioso. Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola*. Caderno Temático nº 1. Brasília: s/ed. 2000.

_____. *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. Cadernos nº 1 a 12. Cadernos de Estudos Integrantes do Curso de Extensão – à distância. Brasília, s/ed, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: NEVES, Luiz Felipe Baeta. 4ª ed. brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Traduzido do original francês “L’Archéologie du Savoir”.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A Ordem do Discurso*. Tradução de CORDEIRO, Edmundo. Original francês L’Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 de décembre, 1970. Paris: Editions Gallimard, 1971. Disponível em : <<http://www.unb.br/fe/filoesco/foucault/ordem.htm1-106k>>. Acesso em: 20 out. 2004.

_____. *As Palavras e as coisas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução: MACHADO, Roberto. 1ª ed. português, 1979; 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *Vigiar e Punir (História da Violência nas prisões)*. 15ª edição. Tradução de Raquel Ramallete. Título do original francês: Surveiller et Punir. Editions Gallimard, 1975. Tradução em Português de RAMALHETE, Raquel. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Tecnologías del Yo (y otros textos afines)*. Barcelona: Paidós, 1990.

GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola Pública*. Universidade Católica de Minas Gerais. Instituto Central de Filosofia e Teologia. Belo Horizonte: 1976.

IGREJA CATÓLICA. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (GRERE). *O Ensino Religioso nas Constituições do Brasil, nas legislações de ensino, nas orientações da Igreja*. Estudos da CNBB nº 49. São Paulo: Paulinas, 1987.

_____. *Declaração “Nostra Aetate” sobre as Relações da Igreja com as Religiões não-Cristãs*. Compêndio do Vaticano II. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Decreto “Unitatis Redintegratio” sobre o Ecumenismo*. Compêndio do Vaticano II. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Documentos Pontifícios, nº 242*. Pontifício Conselho para o Diálogo Inter-Religioso. Congregação para a Evangelização dos Povos. Diálogo e Anúncio. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIMA, Mario de. *“O Bom Combate”*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1929.

_____. *A Escola Leiga e a Liberdade de Consciência – Estudo filosófico-jurídico-social*. Belo Horizonte: Tipografia “Moderna”, 1914.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: *Microfísica do Poder*. FOUCAULT, Michel. Rio de Janeiro: Graal, 1ª ed. 1979, 11ª Reimpressão, 1995.

MORRIS, Brian. *Introducción al Estudio Antropológico de la Religión*. Barcelona: Paidós, 1995.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: Oficinas da Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais Ltda”. S. Paulo: 1952.

SCAMPINI, José, SDB. *A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras. Estudo filosófico-jurídico comparado*. Petrópolis: Vozes, 1978.

TILLICH, Paul. *A Coragem de ser*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. *Dinâmica da Fé*. 5ª ed. Tradução: SCHLUPP, Walter O. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

2. LEGISLACIÓN BRASILEÑA Y ESPAÑOLA

BAHIA. MUNICÍPIO DE BARREIRAS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARREIRAS–BA. *Resolução CME nº 02/2004*. Aprova a Proposta Curricular para o Ensino Religioso, do Departamento de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras - BA, para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. Vol. X, tomo IV, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

_____. *Reforma do ensino secundário e superior. Projeto de Reforma da Instrução Pública de Leôncio de Carvalho, nº 7247 de 19/04/1879*. In: *Obras Completas*, Vol. IX, Tomo I, 1882. Rio de Janeiro: 1942.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 540, Brasília, 10 de fevereiro de 1977*. In: Estudos da CNBB nº 49. São Paulo: Paulinas, 1987.

_____. *Parecer nº 853: Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692/71*. Aprovado em 12 de novembro de 1971. In: NAGLI, Luiz Theóphilo. *Currículos Plenos para o Ensino de 1º e 2º Graus*. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: 1979.

_____. *Resolução nº 8, de 7 de outubro de 1971*. In: NAGLI, Luiz Theóphilo. *Currículos Plenos para o Ensino de 1º e 2º Graus*. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: 1979.

_____. *Resolução nº 7, de 8 de outubro de 1979*: Dá nova redação ao art. 5º da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971 que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Publicada no D.O.U. de 17 de outubro de 1979. In: Documenta nº 271. Brasília, julho de 1983.

_____. *Parecer nº 4.833: Núcleo comum e organização curricular ao nível de 1º grau*. Aprovado, em 3 de dezembro de 1975. In: Documenta nº 225, Brasília, agosto, 1979.

_____. *Parecer nº 785/86 e Resolução nº 6/86*. Aprovados em 6 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: Revista de Educação AEC, Brasília: nº 63, p.79 – 90, jan./mar., 1987.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961*. (Lei nº 4024, de 20/12/61, comentada e interpretada pelo Professor Afro do Amaral Fontoura). Rio de Janeiro: Aurora, 1962.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971 (Lei nº 5.692 de 11/08/1971)*. In: NAGLI, Luiz Theóphilo. *Currículos Plenos para o Ensino de 1º e 2º Graus*. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: 1979.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1998.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer nº 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Aprovado em 29 de janeiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2004.

_____. *Resolução CEB nº 03 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2004.

_____. CONSELHO PLENO. *Parecer nº CNE/CP/009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena*. Homologado em 17/1/2002. Publicado no D.O.U. de 18/1/2002, Seção I, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 06 dez 2004.

_____. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução nº 02 de 07 de abril de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Publicada no D.O.U. de 15/4/98 – Seção I – p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0298.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 1996, seção I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

BRASIL. ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. *Comissão de Sistematização, Emendas Populares*. Brasília, Volume 1, SDP/CONST.473, Centro Gráfico do Senado Federal, agosto de 1987.

_____. *Emendas Populares (Art. 2º da Resolução nº 3, de 1988)*, SDP/CONST.475, Centro Gráfico do Senado Federal, janeiro de 1988.

BRASIL. BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. CÂMARA LEGISLATIVA. *Lei nº 2230 de 31 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas*. Publicada no D.O.DF., em 01/01/1999.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Circular nº 124 de 31 de março de 1998, do Deputado Pe. Roque (PT-PR)*. Separata de Discursos, Projetos e Pareceres, etc. Nº 46/98. Brasília-DF: Anexo III – Gab. 585.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1857, tomo XVIII, parte 1* Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1859, tomo XX, parte 1* Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1859.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1851*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1852.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR (CAPES). *Tabela das Áreas de Conhecimento (com o código CAPES)*. Versão 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Documentos_gerais.htm>. Acesso em: 22 maio 2005.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Publicada no Diário Oficial da União nº 191-A, de 5 de outubro de 1988. In: OLIVEIRA, Juarez de: organização dos textos, notas remissivas e índices, 5ª ed. São Paulo: Saraiva. 1991.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1967*. Diário Oficial da União de 24 de janeiro de 1967. In CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE, Hilton. São Paulo: Atlas, 1994.

BRASIL. *CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA*. Coimbra: Real Colégio das Artes da Companhia de Jesus, M. DCCXX.

BRASIL. *Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931*. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil. Atos do Poder Executivo. Vol. 1, 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932.

BRASIL. *Decreto nº 2.434 de 22/06/1859*. In: Coleção das Leis do Império do Brasil de 1859, tomo XX, parte 1. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1859.

BRASIL. *Decreto nº 2006 de 24/10/1857*. In. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1857, tomo XVIII, parte 1. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857.

BRASIL. *Documentos Parlamentares. Revisão Constitucional v. 2*. Rio de Janeiro: Tipografia Jornal do Comércio, 1927.

BRASIL. *Emendas Religiosas*. In. Documentos Parlamentares. Revisão Constitucional v. 2. Rio de Janeiro: Tipografia Jornal do Comércio, 1927.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Disponível, também, em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

_____. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. CONSELHO PLENO. *Parecer nº 97/99, sobre a Formação de Professores de Ensino Religioso nas Escolas Públicas da Educação Básica.* Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/cp097.rtf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

_____. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer nº 12 de 08 de outubro de 1997. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB nº 05/97.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1297.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

_____. CONSELHO PLENO. *Resolução nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.* Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

_____. CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR. *Parecer nº 241, aprovado em 15 de março de 1999, reconhece os Cursos de Teologia no Brasil.* Brasília – DF, SAO 002 – 3/ 1999.

_____. *Parecer nº 492, aprovado em 03 de abril de 2001, estabelece as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES492.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

_____. *Parecer nº 1.303/2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Química.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.* Publicada no Diário Oficial da União de 23 de julho de 1997, seção I. Disponível em: <<http://www.eduline.com.br/eduline/legislacao/Lei9475.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.

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.

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) n. 158 de 3/7/2003. *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.* Páginas del original: 25683 – 25743. Cf. Cópia sistema electrónico, formato “A4”, p. 2. Disponible en: <<http://filosofia.org/mfa/e2003b.htm>> Véase, aún: <filosofia.org/mfa/20030831.pdf>. Acceso el: 22 dic. 2005.

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) n. 159 de 4/7/2003. *Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, p. 26039 – 26100, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.* Disponible en: <<http://filosofia.org/mfa/e2003a.htm>>. Acceso el: 22 dic. 2005.

ESTADO DA BAHIA. GOVERNO DO ESTADO. *Lei nº 7.945 de 13 de novembro de 2001: Dispõe sobre o Ensino Religioso Confessional pluralista nas Escolas da rede pública de ensino do Estado da Bahia e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE ALAGOAS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 006/2002 – CEE/AL. Regulamentação do Art. 33 da Lei nº 9.394/96, reformulado pela*

Lei nº 9.475 de 22/07/97. Publicado no Diário Oficial do Estado, em 04/07/2002. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>> Acesso em: 24 nov. 2003.

_____. *Resolução nº 003 – CEE/AL. Regulamenta o Art. 33 da Lei 9.394/96, alterado pela Lei 9475/97 no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e define normas correlatas. Publicado no D.O.E. de Alagoas, em 4 de julho de 2002.*

ESTADO DE MINAS GERAIS – DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. *Emenda nº 1.424. Parte I - Diário do Legislativo. Quinta-feira, 22 de junho de 1989.*

_____. (Diário do Executivo) *Portaria nº 100 de 20 de janeiro de 1966, em vista do decreto nº 9.147 de 16 de dezembro de 1965, que regulamenta o ensino religioso nos estabelecimentos do Estado. Publicada no D.O.E. col. 1- 2, p. 4, em 21 de janeiro de 1966.*

_____. (Diário do Executivo) *Ibidem. 28 de janeiro de 1966. Regulamenta o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais do Estado.*

_____. (Diário do Executivo) *Portaria nº 95 de 14/01/66, do Sr. Secretario de Educação, regulamenta o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais. Publicada no D.O.E., em 20 de janeiro de 1966.*

_____. (Diário do Executivo) *Portaria nº 103, de 20 de janeiro de 1966. Publicada no D.O.E., em 1º de fevereiro de 1966.*

_____. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Parecer de Redação Final do Projeto de Lei nº 43/2003, de autoria do Deputado Miguel Martini – PSB, MG. Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino. Sala das Comissões, 14 de dezembro de 2004.*

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 299 de 8 de abril de 2002. Responde consulta formulada pelo Presidente da Comissão Central de Educação Religiosa – COMCER/SEE-MG. Publicado no D.O.E., em 07/05/2002. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.*

_____. GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Lei nº 15.434 de 05 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino. Publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, em 06/01/2005. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.*

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 18 de 23 de fevereiro de 2000. Cria Comissões Regionais de Educação Religiosa – CRER – nas Superintendências Regionais de Ensino e na Capital. Publicada no D.O.E “Minas Gerais”, Diário do Executivo, Legislativo, e Publicações de Terceiros, Caderno I, p. 01, coluna 04, e p. 02, col. 01 e 02, em 24 de fevereiro de 2000.*

_____. *Resolução nº 9469/98. Reconhece e aprova as autoridades representantes das denominações religiosas associadas ao CONER/MG. Publicada no D.O.E., em 28 de agosto 1998.*

_____. *Resolução nº 465, de 18 de dezembro de 2003. Estabelece critérios para oferta da Educação Religiosa nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Publicada no D.O.E., em 19 de dezembro de 2003.*

_____. *Resolução nº 19 de 18 de dezembro de 2003. Estabelece critérios para oferta da Educação Religiosa nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Publicada no D.O.E., em 19/12/2003. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.*

_____. Secretário-Adjunto da Secretaria de Estado da Educação. *Portaria nº 05/98. Institui a Comissão de Ensino Religioso em nível central*. Publicada no D.O.E., em 28 de agosto de 1998.

_____. SUPERINTENDÊNCIA EDUCACIONAL. *Portaria nº 523/91. Institui Comissão de Ensino Religioso*. Publicada no D.O.E. em 02 de Julho de 1991.

ESTADO DE SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Indicação CEE nº 07/2001. Aprovada em 25/07/2001. Regulamenta o art. 33 da Lei nº 9394/96*. Homologada por Resolução SE de 27/7/01, publicada no D.O.E., em 28/7/01, p. 17. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov.2003.

_____. *Deliberação CEE nº 16/2001: Regulamenta o art. 33 da Lei 9394/96*. Homologada por Resolução SE de 27/7/2001, publicada no D.O.E., em 28/7/2001, p.17. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov.2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO. *Decreto nº 46.802, de 5 de junho de 2002. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e dá providências correlatas*. Publicada na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, aos 5 de junho de 2002.In: D.O.E. de 06/06/2002, p. 2. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

_____. Lei nº 10.783 de 9 de março de 2001. *Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino fundamental*. Publicada no D.O.E., Poder Executivo, /Seção I, São Paulo, 111 (46), sábado, 10 de março de 2001. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

SÃO PAULO. MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Projeto de Lei nº 144/01. Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas de ensino fundamental na rede pública municipal*. Publicada no D.O.M. de 30/03/2001. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em 24 nov. 2003.

ESTADO DO PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Legislação e Normas. *Deliberação nº 07 de 02 de novembro de 2002. Definição dos conteúdos do ensino religioso na escola pública*. Sala Pe. José de Anchieta, 06 de novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

_____. Câmara de Legislação e Normas. *Indicação nº 08 de 06 de novembro de 2002. Definição dos conteúdos do ensino religioso na escola pública*. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

_____. Câmara de Legislação e Normas. *Deliberação nº 03 de 09 de agosto de 2002 (Anexo da Indicação nº 08/02). Ensino Religioso nas redes públicas do Estado do Paraná*. Aprovada, em 09 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

_____. Câmara de Legislação e Normas. *Deliberação nº 02 de 09 de agosto de 2002. Ensino Religioso nas escolas das redes públicas*. Aprovada, em 09/08/2002. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Legislação e Normas. *Parecer nº 464 de 09 de maio de 2003. Consulta acerca da Deliberação nº 03/02 – Ensino Religioso na escola pública*. Aprovado, em 06 de maio de 2003. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24/11/2003.

_____. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Instrução nº 001 de 12 de novembro de 2002. Orienta a implantação do Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Educação Básica*. Aprovada em 12

de novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. GOVERNO DO ESTADO. *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*. In: IGREJA CATÓLICA ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO. Diretório Pastoral do Ensino Religioso. Rio Janeiro, 2004.

_____. *Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro*. In: IGREJA CATÓLICA ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO. Diretório Pastoral do Ensino Religioso. Rio Janeiro, 2004.

RIO DE JANEIRO. MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. *Lei nº 3.228, de 30 de abril de 2001. Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro*. In: IGREJA CATÓLICA ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO. Diretório Pastoral do Ensino Religioso. Rio Janeiro, 2004.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 256 de 22 de março de 2000. Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular*. Aprovada em 15 de março de 2000. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2003.

3. OBRAS COMPLEMENTARIAS

ARAUJO, Inês Lacerda. *Foucault e a Crítica do Sujeito*. Curitiba: UFPR, 2001.

ARRUDA, José Jobson de A. *História Moderna e Contemporânea, 11ª ed.* São Paulo: Ática, 1976.

BARBOSA, Elyana. *Espaço-tempo e poder-saber. Uma nova episteme? (Foucault e Bachelard)*. São Paulo: USP. In Revista "Tempo Social", 7(1-2): 11-120, outubro, 1995.

BOYNARD, Aluizio Peixoto et. alli. *A Reforma de Ensino*. São Paulo: Lisa, 1972.

BRASIL. Congresso Nacional, Câmara dos Deputados. ZIMERMAM, Pe. Roque (PT/PR), *Ensino Religioso, uma grande mudança*. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações. 1998.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *"Diversidade Religiosa e Direitos Humanos"*. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>. Acesso em: 15 dez.2005.

BUZZI, Arcângelo Raimundo. *Introdução ao Pensar: O Ser, o Conhecimento, a Linguagem*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CALMON, Pedro. *História do Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

CÂMARA, Pe. Helder Pessoa. *Um Mestre Brasileiro de Pedagogia do Catecismo*. Petrópolis: Vozes, REB 1, 1941.

CARON, Lurdes (Org.) e Equipe do GRERE. *O Ensino Religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASSIRER, Ernst. *El Problema del Conocimiento en la Filosofía y en la Ciencia Modernas*. Vol. I. Traducción de ROCES, Wenceslao. 5ª Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

CASTILHO, Pedro T. *O uso da língua na episteme moderna: a lingüística, a literatura, a dobra e o cut up*. In: "Na companhia de Foucault: 20 anos de ausência". PASSOS, Izabel C.Friche e BELO, Fábio R.R. (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

COUTINHO, Francisco Ângelo. *Conhecimento*. In: MARTINS, Parentoni Rogério e MARI, Hugo (Editores). *Universos do Conhecimento*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELORS, Jacques (Org.) *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional de Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez / MEC, 1998.

FERNANDES, Francisco Assis Martins. *Comunicação na Pedagogia dos Jesuítas na Era Colonial*. São Paulo: Loyola, 1980.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *A Educação da Dimensão Religiosa no Ambiente Escolar*. São Paulo: FTD, 1993.

_____. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O Ensino Religioso no Brasil – Tendências, Conquistas, Perspectivas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *O Tema Gerador no Currículo de Educação Religiosa: o Senso do Simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONAPER. *Ensino Religioso, Culturas e Tradições Religiosas*. Caderno Temático nº 2. Curitiba: 2001.

FRANCA, Pe. Leonel S.J. *Ensino Religioso e Ensino Leigo*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

GROOME, H. Thomas. *Educação Religiosa Cristã*. São Paulo, Paulinas, 1985.

GRUEN, Wolfgang. SDB. *Cadernos da Missão Marista. Ensino Religioso Escolar*. Comissão Interprovincial Marista de Educação – CIME. Reflexões sobre a abrangência do Ensino Religioso nas escolas Maristas do Brasil. Reunião Ampliada da CIME. Curitiba: 2004.

HOORNAERT, Eduardo et alli. *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis, Vol. II/2: Vozes, 1980.

HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1990.

IGREJA CATÓLICA. L' Osservatore Romano. Edição em Português. Discurso de João Paulo II. O ensino da religião e catequese – ministérios distintos, mas complementares. Aos Sacerdotes da Diocese de Roma. Ano XII – Número 11 (589)15 de Março de 1981.

_____. *DECLARAÇÃO DIGNITATIS HUMANAЕ*. Compêndio do Vaticano II. Petrópolis: Vozes, 1968.

_____. *CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO*, 3ª ed. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *DECLARAÇÃO GRAVISSIMUM EDUCATIONIS*. Compêndio do Vaticano II. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. *CONSELHO EPISCOPAL LATINO AMERICANO (CELAM)*. A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio. Conclusões de Medellín – 7ª edição. Petrópolis: 1980.

_____. *CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO AMERICANA*. *Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Puebla)*, 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 1979.

_____. *CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL*. *Educação Religiosa nas Escolas*. Estudos nº 14. São Paulo: Paulinas, 1974.

- _____. Para uma Pastoral da Educação. Estudos nº 41. São Paulo: 1986.
- IGREJA CATÓLICA. *DECLARAÇÃO DIGNITATIS HUMANAЕ*. Documentos del Vaticano II. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980.
- _____. *ENCÍCLICA DIVINI ILLIUS MAGISTRI*. Petrópolis: Vozes, 1947.
- IGREJA CATÓLICA. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Educação, Igreja e Sociedade. Documento nº 47*. São Paulo: Paulinas, 1992.
- JAFFÉ, Aniela. *O mito do significado na obra de Jung*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JAPIASSU, Milton Ferreira. *O Mal-estar nas Ciências Humanas*. Porto Alegre: Sinergia Sistemas e Processos Empresariais Ltda. Disponível em: <<http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/autor/069/06900200>>. Acesso em: 19 set. 2003.
- _____. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e WAGNER, Raul, (Orgs.). *Ensino Religioso no Brasil. Coleção Educação/Religião, 5*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura (I)*. Coleção “Os Pensadores”. Tradução de ROHDEN, Valério e MOOSBURGER, Udo Baldur. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950.
- LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2001.
- LIMA, Danilo. *Educação, Igreja, Ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- MACEIRAS, Manuel Fafián. *El Paradigma Hermenéutico: la Interpretación*. Texto fotocopiado. Curso de Doctorado en Filosofía, Tecnología y Sociedad, Departamento de Filosofía III. Facultad de Filosofía, UCM, Madrid. Belo Horizonte, 2000.
- MARQUES, Alexandre. *As Revoluções Científicas de Thomas Kuhn*. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/kuhn1.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- MESLIN, Michel. *A Experiência Humana do Divino*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Escola Sagarana. Coleção Lições de Minas – vol. III*, 1999.
- MONDIM, B. *O homem, quem é ele?* São Paulo: Paulinas 1980.
- NEUMANN, Erich. *História da Origem da Consciência*. S. Paulo: Cultrix, 1995.
- No consta autor. “Nova Coleção de Livros Didáticos” - Tomo II. *Pontos de Filosofia*. São Paulo: Paulo de Azevedo, 1924.
- OLIVEIRA, Manfredo e ALMEIDA, Custódio (Org.) *O Deus dos Filósofos Contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. Tradução: GAMA, João. Lisboa: Edições 70, 1992.
- PASSOS, Izabel C. Friche e BELO, Fábio R.R. (Org.) *Na companhia de Foucault 20 anos de ausência*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.
- PEIXOTO, Adão José (Org.) et. alli. *Concepções sobre Fenomenologia*. Goiânia. UFG, 2003.
- RICOUER, P. *Finitudine e colpa*. Bolonia: Il Mulino. Citado, in FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso, Perspectivas Pedagógicas*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTA ANA, Júlio H. de. *Ecumenismo e Libertação*. Tradução: CLASEN, Jaime A. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SILVEIRA, Nise da. *Jung Vida e Obra*, 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

TEIXEIRA, Faustino (Org.). *A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2001.

VAZ, Henrique C. L., S.J. *Antropologia Filosófica* I. 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

WALGENBACH, Wilhelm. *Conhecimento sobre conhecimento*. In: MARTINS, Parentoni Rogério e MARI, Hugo (Editores). *Universos do Conhecimento*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

ZILLES, Urbano. *Teoria do Conhecimento*. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, Coleção Filosofia – 21, 2003.

4. FUENTES INNÉDITAS DE ARCHIVO

4.1. Informes y Actas

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 3491, de 14 de dezembro de 1977*. Conselheiro Newton Sucupira. *Objetivos do Curso de Ciências da Religião*. (Análise do Projeto do Curso de Ciências da Religião, apresentado pela Universidade Federal de Juiz de Fora). Fotocópia.

FONAPER. *Estatuto do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso*. Brasília: 2000. Fotocópia.

_____. WAGNER, Raul. *Sumário dos acontecimentos da Primeira /sessão do Fonaper*. Brasília: 1986. Fotocópia.

IGREJA CATÓLICA. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. 26ª Assembléia Geral. *O Ensino Religioso nas escolas públicas. Relato da posição de um grupo de Bispos, Assembléia Geral, Itaiçi - SP*. Comunicado Mensal. Brasília: abril de 1988.

_____. REGIONAL LESTE II. *Relatório do Primeiro Encontro Estadual de Ensino Religioso, documento de arquivo do Secretariado do Regional Leste II da CNBB*. Belo Horizonte – MG: 20 a 25 de fevereiro de 1989.

_____. *Relatório do Terceiro Encontro Estadual de ER, documento de arquivo do Secretariado do Regional Leste II da CNBB*, Belo Horizonte – MG: 3 a 7 de dezembro de 1990.

_____. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Comunicado Mensal nº 423. *O Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: agosto de 1988.

_____. Conselho Permanente. 23ª Reunião Ordinária. *Confessionalidade do Ensino Religioso*. Comunicado mensal. Brasília: novembro de 1989.

_____. 26ª ASSEMBLÉIA GERAL (Comunicado Mensal). *O Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Relato da posição de um grupo de Bispos*. Itaiçi –SP, abril, 1988.

_____. GREERE. *Ata da 29ª Reunião, realizada no Colégio “S. Luiz”*. São Paulo: abril, 1995.

_____. Setor de Educação e Ensino Religioso. *Relatórios dos Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER)*. Brasília: 1985 - 2004. Brasília: 2004.

_____. Grupo Nacional de Ensino Religioso (GREERE). *Atas das 57 Reuniões realizadas, de 1995 a 2004: Brasília, Campinas, Rio de Janeiro, São Paulo*. Brasília: 2004.

_____. Setor de Ensino Religioso. *A caminhada do Ensino Religioso na CNBB*. Brasília: Cadernos do GREERE, s/nº, 2000.

_____. Ensino Religioso nos documentos da Igreja /católica Apostólica Romana. Brasília: 2000.

MINAS GERAIS, 21ª Delegacia Regional de Ensino. Área de Educação e Cultura. *Projeto para o Ensino Religioso no 1º e 2º graus*. São João del-Rei. Fotocópia. 1973.

4.2. Cartas (Correspondencia)

BRASIL. Presidência da República. *Carta do Presidente da República apresentando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: 1º de setembro de 1998.

FONAPER. *Carta Aberta da 1ª Sessão*. Florianópolis – SC: 26 de setembro de 1995. Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2004.

_____. *Carta aberta do 1º Congresso de Professores de Ensino Religioso*. Serra – ES: 21 de julho de 2000.

_____. *Carta de comprovação do acompanhamento do FONAPER ao processo de alteração do art. 33 da LDB*. Blumenau: 06 de maio de 1997.

_____. *Carta de Princípios - elaborada e divulgada durante a instalação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. Florianópolis – SC: 26 de setembro de 1995. Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2004.

IGREJA CATÓLICA. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Carta nº 2.029/85 de incentivo à conclusão da pesquisa sobre o ER*. Brasília: 23 de dezembro de 1995.

_____. *Carta dos Bispos Brasileiros, remetida ao Presidente da República e aos Deputados Federais. (Pedido para alteração do artigo nº 33 da Lei nº 9394/96 – LDB)*. Itaici, Indaiatuba – SP, 22 de abril de 1996.

SNOEK, Pe. Jaime. *Carta dirigida ao Pe. Gruen. Assunto: Projeto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para implantação de um Curso de Ciência das Religiões, Licenciatura, para habilitar professores de religião de estabelecimentos públicos*. Juiz de Fora: 26 de julho de 1974.

4.3. Periódicos

ABRAHAM, Tomás. *O último Foucault. In: Michel Foucault e as urgências da atualidade. 20 anos depois*. IHU On-Line, Ano 4, nº 119, 18 de outubro de 2004, p. 10. São Leopoldo, 2004. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 12 dic. 2004.

ALMEIDA, Dom Luciano Mendes. *Ensino Religioso*. São Paulo: Folha de São Paulo, p. 1–3, col.1, 16 set. 1995.

ALVES, Rubem. *A aposentadoria do diabo*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências/ Debates, p. 3, 20 ago. 1997.

AMARAL, Luís Henrique. *CNBB quer que Estado pague aulas*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção “Tendências/Debates”, p. 13, col. 2–3, 05 maio de 1996.

ANDRÉ, Maristela Guimarães. *Há lugar para o sagrado na educação*. São Paulo: Folha de São Paulo. Seção Tendências/Debates, p. 3, 16 ago. 1997.

ARNS, Dom Paulo Evaristo. *Ensino Religioso Interdisciplinar e Interconfessional*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências/Debates, p. 1–3, col. 3, 02 set. 1995.

ASCHER, Nelson. *Igreja Católica precisa de "diretas-já!"*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Ponto Crítico, p. 5, col 1 - 2, 17 set. 1995.

- BOSCARDIN, Risoleta Moreira. *Defendendo um ensino religioso interconfessional e ecumênico*. Rio de Janeiro: Contexto Pastoral, nº 31, p. 9, col. 2-3, mar/abril, 1996.
- BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. *Abdias aplaude ensino religioso custeado pelo Estado*. Brasília – DF: Jornal do Senado, 22 ago. 1997.
- BRASIL, Sandra. Presidente fiel. *Veja*. São Paulo, p. 7, 30 jul. 1997.
- CARON, Lurdes. *Educação Religiosa Escolar: ecumenismo em Santa Catarina*. Contexto Pastoral, nº 31, p. 8, col. 3 – 4, mar./abr. 1996.
- COELHO, Marcelo. *Crenças e mitologias têm pontos comuns*. São Paulo: Folha de São Paulo, Texto integral da Equipe de Articulistas, p. 6 - 7, 29 set. 1995.
- CRUZ, Theresinha Motta Lima da. *Um ensino compatível com a escola*. Rio de Janeiro: Contexto Pastoral, nº 31, p. 6, col. 3 – 4, mar./abr. 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino Religioso e Escola Pública: o Curso Histórico de uma Polêmica entre Igreja e Estado no Brasil*. In Educação em Revista, Faculdade de Educação/UFMG, Ano VIII - nº 17 - junho/93. ISSN 0102-4688.
- DANELON, Dom Irineu. *Polêmica: A Escola Pública deve ensinar religião?* Revista Isto É, nº 1362. São Paulo: 08 nov. 1995.
- DIÁLOGO. Revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas. Todos os exemplares: de 1995 a 2004. Disponível em: <<http://www.paulinas.org.br>> Acesso em: 20 dez. 2004.
- DROIT, Roger-Pol. *Un entretien inédit avec Michel Foucault, en juin 1975*. Disponível em: <<http://foucault.info/documents/foucault.entretien1975.fr.html>>. Acesso em: 8 jan. 2005
- EDITORIAL. *Ensino Laico*. São Paulo: Folha de São Paulo, p. 1 - 2, 5 fev. 1996.
- EDITORIAL. *Ensino tem de ser laico*. São Paulo: Folha de São Paulo, p. 1 - 2, 20 set. 1995.
- ESPAÑA. *Educadores: Revista de Renovación Pedagógica*. Diversos Autores. Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. Octubre-Diciembre, Año 41. Vol. 41. Número 192, 1999.
- FERNANDES, Emília, Senadora RS. *Espiritualidade e Cidadania*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção “Tendências/Debates”, p.1-3, col.1, 6 ago. 1997.
- FISCHAMANN, Roseli. *Direitos fundamentais ameaçados*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências/ Debates, p. 2 – 3, 16 de ago. 1997.
- _____. *Equívoca*. São Paulo: Folha de São Paulo, Painel do Leitor, p. 1 – 3, 6 de ago. 1997.
- _____. *"Nas escolas, não"*. S. Paulo: *Veja*, p. 8; 10, col 1 - 2, 8 nov. 1995.
- _____. *Equívocos ecumênicos*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção de Opinião, p. 32, 10 de maio, 1997.
- FONSECA, Márcio Alves da. *Cura ou Castigo? Uma aproximação do tema da Normalização da Saúde Mental em Michel Foucault*. In Extensão, Belo Horizonte: PUC-MG, v. 11, nº 35/36, ago/dez. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Entrevista de junio de 1975, realizada por Roger-Pol Droit. E.U.A. "Le Monde", de 19 y 20 de septiembre de 2004*. In: “Michel Foucault y las urgencias de la actualidad, 20 años después”. IHU On Line, nº 119, 18 de octubre de 2004. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 15 dez. 2004. Original em francês. Disponível

em: <<http://foucault.info/documents/foucault.entretien1975.fr.html>>. Acesso em: 08 jan. 2005.

FRIZZO, Antonio Carlos. *Em que consiste a educação religiosa?* Folha de São Paulo. São Paulo: Seção Tendências/Debates, Caderno 1, p. 3, 13 de fev. 1996.

GIGLI, Flavio. Michel Foucault: *Aportes para una nueva filosofía Política*. Universidad Nacional de Comahue. Página Electrónica. Problemas de Democracia e Política. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9234/fouc.htm>> Acesso em: 20 jan. 2005.

GUSHIKEN, Luiz et alli. *Ensino Religioso: entre a intolerância e a amorosidade*. São Paulo: Folha de São Paulo. Texto integral, Tendências/Debates, p. 1, col. 2 – 3, 10 nov. 1995.

IGREJA CATÓLICA. Papa Juan Pablo II. *“Discurso del Santo Padre al Presidente del Brasile. Sig. Fernando Henrique Cardoso, in visita ufficiale”*. Roma, Vaticano. SeDoc Radio Vaticana, Texto integral, p. 2, 14 fev. 1997.

_____. L'Osservatore Romano, edição em português. *O ensino da religião e catequese – ministérios distintos e complementares*. Roma: 15 de março 1981.

KOAIK, Dom Eduardo. *Ensino Religioso e a alteração da regra*. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno de Opinião, p. 1 – 3, col. 2, 15 abr. 1996.

_____. *Ensino Religioso nas escolas, a “revanche” do sagrado*. São Paulo: Folha de São Paulo, Texto integral, pp. 1–3, 10 ago. 1995.

LEMOS, Antonina. *“Aula ecumênica não existe”*. São Paulo: Folha de São Paulo, Folhateem, p. 6, col. 1, 9 de out. 1995.

LEVIN, Israel Isser. *Educação Religiosa. A imposição de um tipo de ensino entra em contradição com a liberdade de opção*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção Tendências/Debates, p. 1-3, 31 jul. 1995.

LOPES, Eliane Marta S. Teixeira e BICALHO, Marly Gonçalves. *Colégios Femininos e Masculinos em Minas Gerais*. In: Educação em Revista, Faculdade de Educação/UFMG, Ano VII, nº 17, junho/93.

MEDEIROS, Yyá Sandra. *Ensino Religioso: na escola não*. Rio de Janeiro: Contexto Pastoral, nº 31, p. 7, col 1 - 3, mar./abr. 1996.

NEVES, Dom Lucas Moreira. *Ainda o Erep*. Estado de São Paulo, S. P., Caderno Es. Ab. p. A2, col. 3, 22 jan. 1997.

_____. *De que se trata?* São Paulo: “Estado de São Paulo”, caderno EA, p. A2, col. 4, 07 maio, 1997.

_____. *À margem da LDB*. São Paulo: “Estado de São Paulo”, Caderno EA, p. A2, 08 jan. 1997.

_____. *O ensino religioso é parte integrante e insubstituível da educação*. São Paulo: “Estado de São Paulo”, caderno EA, p. A2, 07 maio, 1997.

O DIÁRIO. *Suplemento*. Propriedade da Boa Imprensa S.A. Belo Horizonte, domingo, 31 de outubro de 1937: Ano 3, nº 898.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. *“Foucault nos ensina a pensar”*. Michel Foucault e as urgências da atualidade. 20 anos depois. São Leopoldo: IHU On-Line, 18 de outubro de 2004, p. 17. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

PRADO, Dom Lourenço de Almeida. *Ensino Religioso e a Constituição*. Rio de Janeiro: O Globo, 02 de jun. 1997.

RIBEIRO, Marlene. *Revendo Utopias: Alternativas para a transformação das Relações Poder/Saber?* Revista Educação, Subjetividade e Poder. Porto Alegre: UFRGS, nº 3, vol. 3, p. 89, jan./jun., 1996.

ROSSETTI, Fernando. *Ministro diz que não recusou*. São Paulo: Folha de São Paulo, p. 3, 19 de set. 1995.

_____. *Pais criticam regulamentação*. São Paulo: Folha de São Paulo, p. 1 - 2, 9 de set. 1995.

SALES, Dom Eugênio. *A Educação moral do país*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, Opinião, p. 9, 28 jun. 1997.

SANTOS, Felisa. in *Foucault pensou com todos e contra todos*. IHU On-Line, São Leopoldo, 18/10/2004. Disponível em: www.uhu.unisinos.br Acesso em: 20 out. 2004. Cf., também: "The Subject and Power" ("Le sujet et le pouvoir"; trad. F. Durand-Bogaert), in Dreyfus, H. Et Rabinow, P. Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago, The University of Chicago Press, 1982, Dits et Écrits, IV.

_____. (Entrevista). In: *Michel Foucault e as urgências da atualidade. 20 anos depois*. Revista do Instituto "Humanitas": IHU On-Line. São Leopoldo, nº 119, out. 2004. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 20 dic. 2004.

SANTOS, José Vicente dos. *Michel Foucault: um pensador das Redes de Poderes e das Lutas Sociais*. Original: português. In "Educação, Subjetividade & Poder". Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. ISSN 0104-6357. Porto Alegre, nº 3, jan. /jun., 1996.

SOBEL, Henry I. *Religião e Escola Pública*. São Paulo: Folha de São Paulo, Texto Integral. Seção Tendências e Debates, p. 1 – 3, 2 de set. 1995.

TOLEDO, Roberto Pompeu. *Ensino Religioso: precisa-se disso?* São Paulo: Revista "Veja", Seção Ensaio, p. 218, 15 dez. 1999.

VELASCO, Paulo de. Deputado PPB/SP. Citado pela reportagem local, in *"Isenção é impossível, diz deputado"*. S. Paulo: Folha de São Paulo, p. 3, col. 1 - 2, 20 set. 1995.

WRIGHT, Jaime. *O Ensino Religioso pode ser redentor ao vivenciar os valores mais belos da relação humana*. São Paulo: Folha de São Paulo, Seção "Tendências/Debates", p. 1–3, col.1, 02 set. 1995.

4.4. Entidades diversas

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Ensino Religioso, Culturas e Tradições Religiosas*. Caderno Temático nº 2. Curitiba. FONAPER, 2001.

IGREJA CATÓLICA. CNBB/GRERE, Setor de Ensino Religioso. CARON, Lurdes (Org). *Ensino Religioso nos documentos da Igreja Católica Apostólica Romana*. Brasília: 2000.

_____. CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio. Conclusões de Medellín, 7ª edição*. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *Evangelização no presente e no futuro da América Latina. Conclusões da Conferência de Puebla (III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano), 2ª edição*. São Paulo: Paulinas, 1979.

Instituto Virtual de Ciências Humanas (IVCH). Disponível em: <www.ivch-cursos.com>
Acesso em: 20 dez. 2005.

MINAS GERAIS, 21ª Delegacia Regional de Ensino. Área de Educação e Cultura. *Projeto para o Ensino Religioso no 1º e 2º grau*. São João del-Rei. Mimeo. 1973.

WAGNER, Raul. Sumário dos acontecimentos da Primeira Sessão do FONAPER. Brasília: 26 de março de 1996.

4.5. Dicionários

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KELLER Alfred Josef. *Dicionário Michaelis, Alemão/ Português*. Disponível em: <http://cf.uol.com.br/michaelis/dicionar.cfm?dicion_id=3&TextoBusca=dasein&Busca=Busca&PrimVerbete=&UltVerbete=Sein&TextoBusca2=desein>. Acesso em: fev. 2006.

MOLINER, María. *Diccionario*. Novell, Inc., 1996. 1 CD-ROM.

MORATÓ, Jordi Cortés y RIU, Antoni Martínez. *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Copyright © 1996-98. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A. ISBN 84-254-1991-3.

Wikipédia, la Enciclopedia libre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Kuhn>. Acesso em: 22 nov. 2004.

4.6. Tesis, Disertaciones, Monografías

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Belo Horizonte. *Metodología Científica, en una propuesta de superación de la problemática de la Enseñanza Religiosa en Brasil*. Monografía presentada en la Disciplina “Historia del Método Científico”. Curso de Doctorado. Belo Horizonte-MG: Universidad Complutense de Madrid/ PUC-MG, 2000.

_____. *Realidade, Poder, Ilusão. Um Estudo sobre a Legalização do Ensino Religioso nas Escolas e suas relações conflitivas como Disciplina “sui generis” no interior do Sistema Público de Ensino*. Dissertação de Mestrado (não publicada), apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião. São Paulo: 1999.

LIMA, Luiz Alves de. *A Face Brasileira da Catequese – um estudo histórico-pastoral do movimento catequético brasileiro das origens ao diretório “catequese renovada”*. Tese de Doutorado nº 346, apresentada à Universidade Pontifícia Salesiana, Faculdade de Teologia. Roma: 1995.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. *Formação de Docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. 2003. Tese. Doutorado em Teologia. Área de Concentração: Educação e Religião – Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia. São Leopoldo – RS: 2003.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do Fenômeno Religioso e/ou Educação da Religiosidade*. São Paulo: 2003. Originalmente apresentada como Dissertação para aquisição do título de Mestre à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2003.

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA**

**FUENTES ANTROPOLÓGICAS Y SOCIOLOGICAS DE LA EDUCACIÓN
RELIGIOSA EN EL SISTEMA ESCOLAR BRASILEÑO,
EN LA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

**LA EVOLUCIÓN DE UNA DISCIPLINA ENTRE
RELIGIÓN Y ÁREA DE CONOCIMIENTO**

TESIS DOCTORAL

VOL. 2

ANÍSIA DE PAULO FIGUEIREDO

Madrid, 2005

**FUENTES ANTROPOLÓGICAS Y SOCIOLOGICAS DE LA EDUCACIÓN
RELIGIOSA EN EL SISTEMA ESCOLAR BRASILEÑO,
EN LA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

LA EVOLUCIÓN DE UNA DISCIPLINA ENTRE
RELIGIÓN Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

TESIS DOCTORAL

Vol. 2

**PROGRAMA "FILOSOFÍA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD"
(1999 - 2005)**

Director: Dr. D. Eloy Rodríguez Navarro

Profesor Titular (Emérito) de Antropología y Filosofía de la Religión

Autora: Anísia de Paulo Figueiredo

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Filosofía

Departamento de Filosofía I

(Metafísica y Teoría del Conocimiento)

2005

**FUENTES ANTROPOLÓGICAS Y SOCIOLOGICAS DE LA EDUCACIÓN
RELIGIOSA EN EL SISTEMA ESCOLAR BRASILEÑO,
EN LA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

LA EVOLUCIÓN DE UNA DISCIPLINA ENTRE
RELIGIÓN Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

En suma, la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura, parece multiplicar las rupturas y buscar todas las perturbaciones de la continuidad, mientras que la historia propiamente dicha, la historia pura y simplemente, parece apagar, en beneficio de las estructuras fijas, la irrupción de los acontecimientos.

(...) No imaginemos con fe en las apariencias que algunas de las disciplinas históricas caminaron del continuo al discontinuo, mientras que otras iban del hormiguelo de las discontinuidades a las grandes unidades no interrumpidas; (...)

En la verdad, los problemas colocados son los mismos, provocando, no obstante, en la superficie, efectos inversos. Se puede resumir esos problemas en una palabra: la crítica del documento. Nada de malentendidos: claro que desde que existe una disciplina como la Historia, nos hemos servido de documentos, los interrogamos, nos interrogamos a su respecto; les indagamos no apenas lo que ellos querían decir, sino también si ellos decían la verdad y con que derecho podrían pretenderlo, si eran sinceros o falsificadores, bien informados o ignorantes, auténticos o alterados. Pero cada una de esas cuestiones y toda esa gran inquietud crítica señalaban un mismo fin: reconstituir, a partir de lo que dicen estos documentos - a veces con medias palabras -, el pasado de donde emanan y que se diluye, ahora, bien distante de ellos; el documento siempre era tratado como lenguaje de una voz ahora reducida al silencio: su rastro frágil, pero por suerte, descifrable. Ahora bien, por una mutación que no data de hoy, pero que, sin duda, aún no se ha concluido, la historia ha cambiado su posición acerca del documento: ella considera como su tarea primordial, no interpretarlo, no determinar si dice la verdad ni cuál es su valor expresivo, sino trabajarlo en el interior y elaborarlo: ella lo organiza, recorta, distribuye, ordena y reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente de lo que no lo es, identifica elementos, define unidades, describe relaciones. (...) ella busca definir, en el propio tejido documental, unidades, conjuntos, series, relaciones. (Michel Foucault)¹

¹ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 4ª ed., 1995, p. 6-7.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - O ER nas Leis Maiores do Brasil - 1824 a 1988.....	15
Figura 2 - Síntese da situação do ER nas Constituições Estaduais.....	19
Figura 3 - Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.....	40
Figura 4 - Incidência das modalidades de Cursos de Formação de Professores de ER, em nível nacional até 1998.....	259
Figura 5 - Incidência dos Setores Responsáveis pela Formação de Professores de ER, em nível nacional, até 1998.....	260
Figura 6 - Incidência da presença de Coordenação e Entidade Civil, em nível nacional.....	262
Figura 7 - Incidência dos conteúdos trabalhados na formação de Professores de ER, em nível nacional até 1998.....	264
Figura 8 - Incidência dos assuntos tratados nas reuniões do GRERE: 1984 a 2004.....	265
Figura 9 - Incidência dos Assuntos tratados nas 12 Sessões do FONAPER.....	276
Figura 10 - Incidência dos Temas, em 8 Seminários e 2 Congressos do FONAPER.....	277
Figura 11 - Incidência dos Conteúdos de Cursos de Licenciatura, Graduação Plena em ER, entre 1999 e 2004.....	278
Figura 12 - Incidência dos Conteúdos presentes nos Cursos de Pós-Graduação em ER (Lato Sensu), entre 1999 e 2004.....	287

LISTA DE TABLILLAS

Tabela 1 - Constituições do Brasil - 1824 a 1988	16
Tabela 2 - O Ensino Religioso nas Constituições Estaduais e Distrito Federal	19
Tabela 3 - Comparação de aspectos regulamentares do ER	34
Tabela 4 - Encontros Nacionais de Ensino Religioso promovidos pela CNBB	251
Tabela 5 - Modalidades de Cursos de Formação de Professores de ER existentes nos Estados da Federação e Distrito Federal até 1998	259
Tabela 6 - Entidades responsáveis pelos Cursos de Formação de Professores de ER nos Estados e Distrito Federal, até 1998.	261
Tabela 7 - Entidade Civil presente nos Estados e Distrito Federal.....	263
Tabela 8 - Coordenação de ER presente nos Estados e Distrito Federal.....	263
Tabela 9 - Conteúdos trabalhados na formação dos Professores de ER nos Estados e Distrito Federal até 1998	264
Tabela 10 - Assuntos tratados nas Reuniões do GRERE: 1984 a 2004	266
Tabela 11 - Sessões do FONAPER de 1996 a 2004.....	276
Tabela 12 - Seminários e Congressos, de 1997 a 2003	277
Tabela 13 - Conteúdos de Cursos de Licenciatura de Graduação Plena para Formação de Professores de ER, entre 1999 e 2004	279
Tabela 14 - Conteúdos do Curso de Teologia, criado em Maceió – AL para Formação de Professores de ER, a partir de 2004.....	286
Tabela 15 - Conteúdos dos Cursos de Pós-Graduação em ER (Lato Sensu), oferecidos por 19 (dezenove) Instituições de Ensino Superior no Brasil, entre 1999 e 2004	288

SIGLAS Y ABREVIATURAS

AC	Acre (Estado da Federação Brasileira)
AEC	Associação de Educação Católica do Brasil
AL	Alagoas (Estado da Federação Brasileira)
AM	Amazonas (Estado da Federação Brasileira)
AP	Amapá (Estado da Federação Brasileira)
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
BA	Bahia (Estado da Federação Brasileira)
CAPES	Conselho Nacional de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará (Estado da Federação Brasileira)
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEDI	Centro de Documentação e Informação
CELAM	Conselho Latino Americano
CF	Constituição Federal
Cf.	Conferir
CFE	Conselho Federal de Educação
CIER	Conselho de Igrejas para Educação Religiosa de Santa Catarina
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMCER	Comissão Central de Ensino Religioso
CONER	Conselho de Ensino Religioso
CONIC	Conselho Nacional de Igrejas Cristãs
CONSED	Conselho dos Secretários de Educação
DNC	Diretrizes Nacionais Curriculares
D.O.E	Diário Oficial do Estado
D.O.M	Diário Oficial do Município
D.O.U.	Diário Oficial da União
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEF	Departamento de Ensino Fundamental

DEF/SEED	Dietoria de Ensino Fundamental/ Secretaria de Estado de Educação
DF	Distrito Federal
DGAE	Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil
DOT/SME	Diretoria de Orientação Técnica/ Setor Municipal de Educação
Ed	Editora /Edições
ENERs	Encontros Nacionais de Ensino Religioso
ER	Ensino Religioso
ERE	Educação Religiosa Escolar
Erep	Ensino Religioso na Escola Pública
ES	Espírito Santo (Estado da Federação Brasileira)
Et alli	E outros
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
GO	Goiás (Estado da Federação Brasileira)
GRECAT	Grupo de Reflexão de Catequese
GRERE	Grupo de Reflexão para o Ensino Religioso
G.T.	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão (Estado da Federação Brasileira)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Ministério da Educação e Desporto
MED/SEF	Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental
MG	Minas Gerais (Estado da Federação Brasileira)
MOFIC	Movimento Fraternal das Igrejas Cristãs
MS	Mato Grosso do Sul (Estado da Federação Brasileira)
MT	Mato Grosso (Estado da Federação Brasileira)
NREs	Núcleos Regionais de Ensino
Op. Cit.	Obra citada
P.	Página
PA	Pará (Estado da Federação Brasileira)
PB	Paraíba (Estado da Federação Brasileira)
PC	Parâmetros Curriculares
PCN/PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNERs	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDT-RJ	Partido Democrático do Trabalhador - Rio de Janeiro
PE	Pernambuco (Estado da Federação Brasileira)
PFL	Partido da Frente Liberal
PI	Piauí (Estado da Federação Brasileira)
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (United Nations Development Programme)
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista do Brasil
PPL	Partido Popular Laborista
PPR	Partido Progressista Reformador
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Paraná (Estado da Federação Brasileira)
PRP	Partido Republicano Progressista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PT - PR	Partido dos Trabalhadores – Paraná
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PV	Partido Verde
QPM	Quadro Permanente do Magistério
RJ	Rio de Janeiro (Estado da Federação Brasileira)
RN	Rio Grande do Norte (Estado da Federação Brasileira)
RO	Rondônia (Estado da Federação Brasileira)
RR	Roraima (Estado da Federação Brasileira)
RS	Rio Grande do Sul (Estado da Federação Brasileira)
SC	Santa Catarina (Estado da Federação Brasileira)
SDI/MD	Secretaria de Desenvolvimento Industrial do Ministério do Desenvolvimento
SE	Sergipe (Estado da Federação Brasileira)

SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SO	Sessão Ordinária
SP	São Paulo (Estado da Federação Brasileira)
TO	Tocantins (Estado da Federação Brasileira)
UCM	Universidade Complutense de Madrid
UNIDME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Proteção da Infância (United Nations Children's Fund)

SUMARIO

ANEXO A - Disposiciones sobre la Enseñanza Religiosa en el Brasil, en las Constituciones Federales y Estatales	15
Anexo A.1 - Constitución Imperial y Constituciones Federales.....	15
Anexo A.2 - Dispositivos sobre la ER en las Constituciones Estatales	19
ANEXO B - Primeras Leyes Brasileñas que reglamentan la ER en las Escuelas	26
Anexo B.1 - Primeras Leyes Brasileñas que Reglamentan la ER en las Escuelas	26
Anexo B.2 - Leyes que garantizan la Enseñanza Religiosa en Brasil, a partir del Régimen Republicano	27
ANEXO C - Enseñanza Religiosa en la Legislación subsiguiente a las Cartas Magnas	29
Anexo C.1 - La Enseñanza Religiosa en las Leyes Orgánicas	29
Anexo C.2 - La Enseñanza Religiosa en la Ley nº 4024 de 1961.	31
Anexo C.3 - La Enseñanza Religiosa en la Ley nº 5692 de 1971.	31
Anexo C.4 - La Enseñanza Religiosa en el Proyecto nº 1.258-C/1988 (LDBN) “Relatora Diputada Ângela Amim”, y de nº 103/93 - “Relator Cid Saboia”.	31
Anexo C.5 - Enseñanza Religiosa en la Ley de Directrices y Bases en vigor, a partir de 20 de diciembre de 1996.	32
Anexo C.6 - Ley nº 9475 de 22 de julio de 1997	33
Anexo C.7 - La ER en las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Cuadro Comparativo	34
ANEXO D - Resolución nº 02, de 7 de abril de 1998	35
ANEXO E - Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Fundamental (PCNs)	38
Anexo E.1 - Carta del Presidente de la República presentando los PCNs	38
Anexo E.2 - Presentación de los componentes de los PCNs	40
ANEXO F - Parecer nº CP 97/99	41
ANEXO G - Leyes Reglamentares de la ER en algunos de los Estados Brasileños	47
Anexo G.1 - Rio de Janeiro.....	47
Anexo G.2 - Bahia	54
Anexo G.3 - São Paulo	56
Anexo G.4 - Minas Gerais.....	71

Anexo G.5 - Alagoas.....	87
Anexo G.6 - Rio Grande do Sul	98
Anexo G.7 - Paraná	100
Anexo G.8 - Brasília - DF	122
ANEXO H - Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil	123
ANEXO I - Leyes Reglamentares de la Educación en la vigencia de la LDBN nº 5692/71: de 1971 a 1996.....	128
Anexo I.1 - Parecer nº 853 de 12 de noviembre de 1971	128
Anexo I.2 - Resolución nº 08 de 1º de diciembre de 1971	140
Anexo I.3 - Resolución nº 07, de 08 de octubre de 1979	143
Anexo I.4 - Parecer nº 4.833, de 03 de diciembre de 1975.....	145
Anexo I.5 - Parecer nº 540, aprobado en 10 de febrero de 1977.....	174
ANEXO J - Leyes Reglamentares de la Educación, a partir de la vigencia de las Directrices y Bases de la Educación en Brasil – Ley nº 9394/96.....	183
Anexo J.1 - Parecer CNE/CEB Nº 4/98	183
Anexo J.2 - Resolución CEB Nº 3, de 26 de junio de 1998	199
Anexo J.3 - Parecer CNE/CP 9/ 2001 - Homologado em 17/1/2001	208
Anexo J.4 - Resolución CNE/CP 1, de 18 de febrero de 2002	236
Anexo J.5 - Resolución CNE/CP 2, de 19 de febrero de 2002.....	243
Anexo J.6 - Parecer nº 12, de 08 de octubre de 1997.	244
Anexo J.7 - Circular nº 124/98 – Diputado Pe. Roque (PT-PR)	249
ANEXO K - Documentos de la Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil sobre la Enseñanza Religiosa.....	251
Anexo K.1 - Temas de los Encuentros Nacionales de Enseñanza Religiosa (ENERS) realizados de 1974 a 1998	251
Anexo K.2 - Cartas de los Obispos Brasileños remitidas a los Parlamentarios y a la Presidencia de la Republica	252
Anexo K.3 - Formación de Profesores de ER, hasta la publicación de la Resolución nº 02/98 del CNE	259
Anexo K.4 - Contenidos de la ER presentes en las discusiones del GRERE ..	265
Anexo K.5 - Otros documentos de la CNBB.....	267
ANEXO L - Contenidos de la ER en los documentos del FONAPER	272
Anexo L.1 - Carta de Principios – elaborada y divulgada en el momento de la instalación del FONAPER.....	272
Anexo L.2 - Carta abierta de la 1ª Sesión del FONAPER	273

Anexo L.3 - Carta de comprobación del acompañamiento del FONAPER al proceso de alteración del art. 33 de la LDB.	274
Anexo L.4 - Carta Abierta del 1º Congreso de Profesores de Enseñanza Religiosa.....	275
Anexo L.5 - Sesiones del FONAPER: de 1996 a 2004	276
Anexo L.6 - Seminarios y Congresos del FONAPER: de 1997 a 2003.....	277
ANEXO M - Contenidos de la Formación actual de Profesores de ER.....	278

PRESENTACIÓN

El volumen dos contiene los documentos esenciales, utilizados como fuentes originales de la investigación realizada con la finalidad de mantener, o comprobar, con fidelidad, los datos importantes para la comprensión de las raíces, evolución, continuidad y discontinuidad de los aspectos presentes en la realidad en que se encuentra involucrada la Enseñanza Religiosa en Brasil. Tales aspectos encuentran fundamentos en algunos de los conceptos y herramientas empleados por Michel Foucault que son utilizados para la comprensión de la problemática de la educación religiosa en el ambiente escolar brasileño, como he demostrado en el primer volumen de la Tesis.

Se trata, inicialmente, de los dispositivos de las Leyes, en sus respectivos grados, desde la Carta Magna hasta las Leyes subsiguientes y reglamentares de la Educación en que es garantizada la disciplina Enseñanza Religiosa, tomada como objeto de estudio e investigación en este trabajo. Contiene parte de la legislación más significativa de algunos de los Estados de la Federación y Distrito Federal.

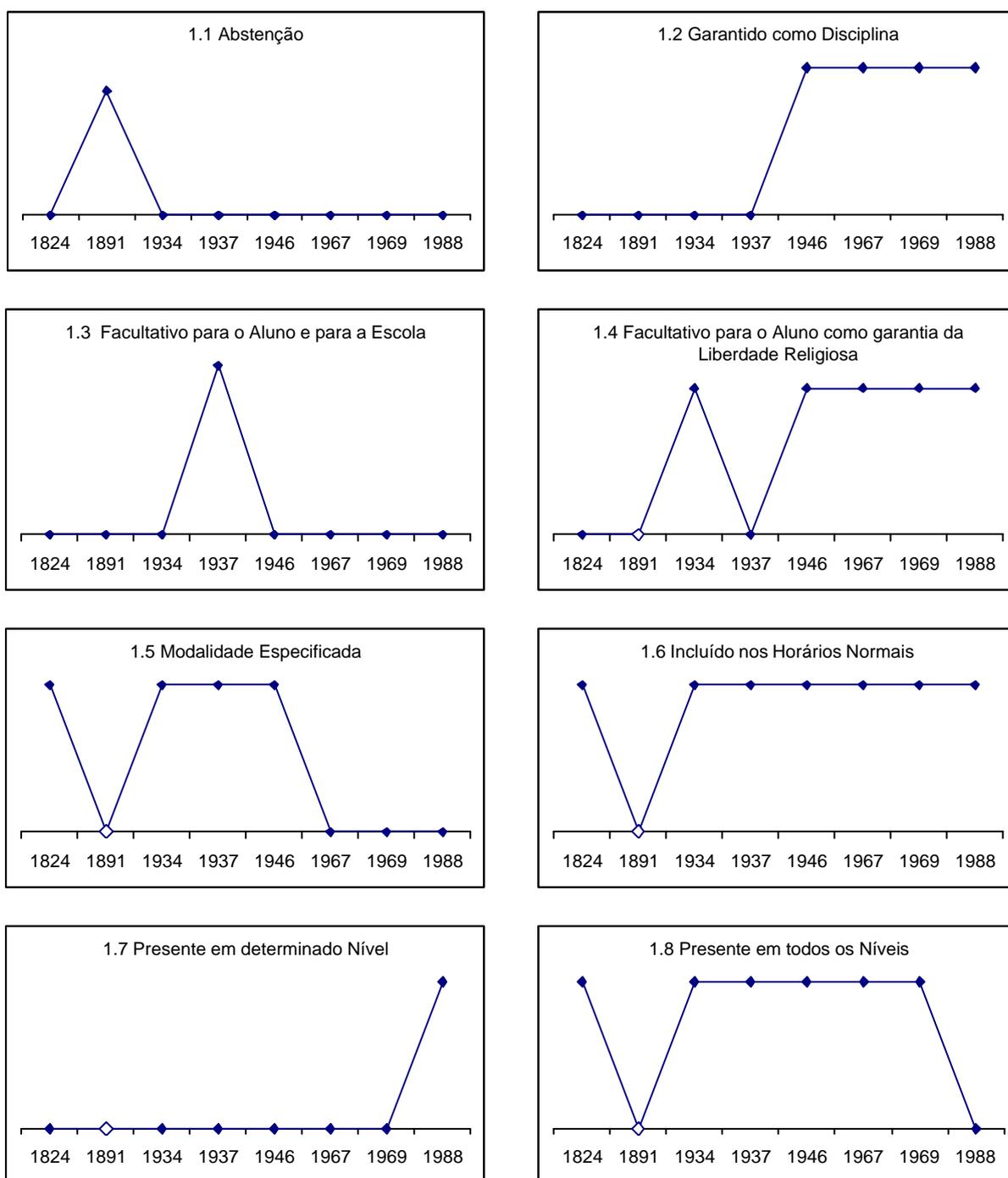
En segundo lugar, son añadidos documentos de connotación jurídica, en la íntegra, o parte de ellos, con la intención de situar la problemática de la ER como disciplina garantizada, pero no configurada con las mismas características de las demás disciplinas del currículo escolar. Son agrupados algunas Leyes Estatales, Pareceres, Resoluciones y otros Instrumentos Legislativos de los Consejos Nacional y Estatales de Educación que reglamentan la Educación y específicamente da Enseñanza Religiosa.

Las tabllas y las figuras pretenden elucidar las informaciones y comentarios desarrollados en el cuerpo de la Tesis. Son procedentes de levantamientos de datos significativos de la situación de la disciplina, en medio a la problemática socio-político-cultural de los últimos 35 años y en las situaciones especiales desde el comienzo de la problemática de la ER en Brasil, es decir, desde las raíces procedentes de los conflictos sócio-políticos y jurídicos presentes en la transición del régimen monárquico al régimen republicano, o sea, del final del siglo XIX al siglo XX, dando continuidad hasta la actualidad.

El presente documentario sigue en el idioma oficial del Brasil, por tratarse de Leyes que estaban y entán vigorando en este país y de otros subsidios muy específicos de la educación y su problemática nacional, o regional.

ANEXO A - Disposições sobre la Enseñanza Religiosa en el Brasil, en las Constituciones Federales y Estatales

Anexo A.1 - Constituição Imperial y Constituciones Federales



Fonte: Constituições do Brasil. Cf. CAMPANHOLE A. y CAMPANHOLE, H. L. Constiuições do Brasil. São Paulo, Atlas, 7ª ed., 1984.

Figura 1 - O ER nas Leis Maiores do Brasil - 1824 a 1988.

Tabela 1 - Constituições do Brasil - 1824 a 1988

Constituições	Texto da Constituição	Garantido como Disciplina	Incluído nos Horários Normais	Facultativo para o Aluno como garantia da Liberdade Religiosa	Facultativo para o Aluno e para a Escola	Com Modalidade Especificada	Presente em todos os Níveis	Presente em determinado Nível	Abstenção
Constituição do Imperador – 1824 ²	Art. 5º A religião catholica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de Templo.		X			X	X		
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil -1891 ³	<p>...Art. 72 (...)</p> <p>Parágrafo 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Na íntegra, o Art. 72 da Primeira Constituição Republicana:</p> <p>§ 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 commum.</p> <p>§ 4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.</p> <p>§ 5º Os cemitérios terão caracter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a pratica dos respectivos ritos em relação aos crentes, desde que não offendam a moral publica e as leis.</p> <p>§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.</p> <p>§ 7º Nenhum culto ou igreja</p>								X

² A Constituição do Imperador não registra matéria explícita sobre o ER, porém o submete ao que é determinado pelo artigo 5º e, mais adiante, garante a liberdade religiosa, através do artigo 179. (Cf Constituição de 25 de março de 1824, art. 179, item V, in CAMPANHOLE A. y CAMPANHOLE, H. L. Constiuições do Brasil. São Paulo, Atlas, 7ª ed., 1984, p. 651).

³ A República mantém a neutralidade. Não explicita a inclusão do ER nas escolas públicas.

Constituições	Texto da Constituição	Garantido como Disciplina	Incluído nos Horários Normais	Facultativo para o Aluno como garantia da Liberdade Religiosa	Facultativo para o Aluno e para a Escola	Com Modalidade Especificada	Presente em todos os Níveis	Presente em determinado Nível	Abstenção
	gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou dos Estados. ⁴								
Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1934	Art. 153: “O ensino religioso 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 publicas primarias, secundarias, profissionais e normais”.		X	X		X	X		
Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1937	Art. 113: O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos.		X		X	X	X		
Constituição dos Estados Unidos do Brasil – 1946	...Art. 168. (...) 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.	X	X	X		X	X		

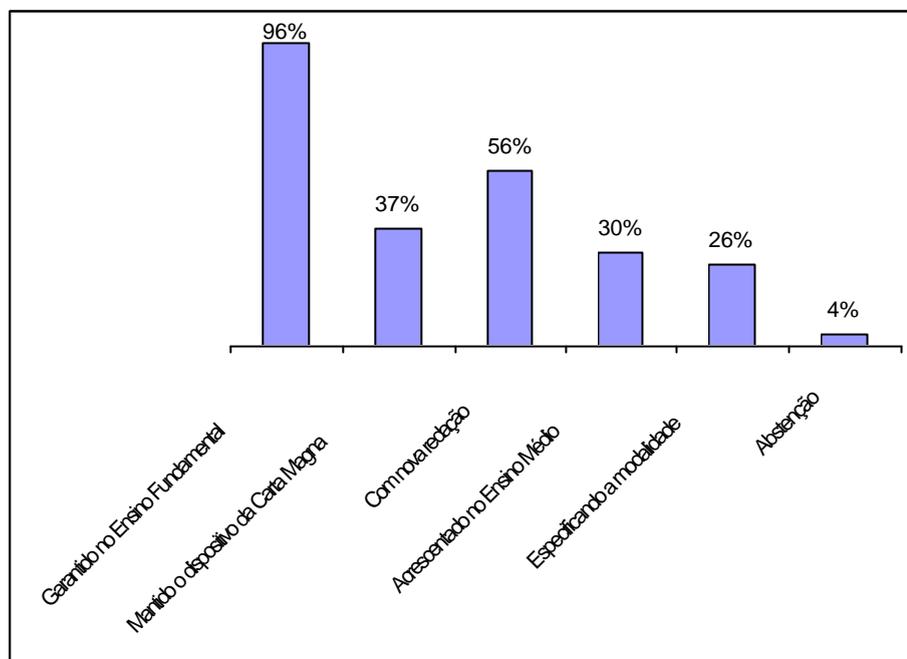
⁴ A transcrição do art. 72 da Primeira Carta Magna da República mantém a grafia original da época. É transcrita com a intenção de tornar mais clara a posição laica dos redatores da Lei, ao pretender manter a atitude de oposição ao que vigorou durante a vigência da Constituição do Imperador, ou seja, no regime de padroado régio, que perpassou todo o tempo da Monarquia.

Constituições	Texto da Constituição	Garantido como Disciplina	Incluído nos Horários Normais	Facultativo para o Aluno como garantia da Liberdade Religiosa	Facultativo para o Aluno e para a Escola	Com Modalidade Especificada	Presente em todos os Níveis	Presente em determinado Nível	Abstenção
Constituição da República Federativa do Brasil - 1967	...Art. 168. (...) IV - O ensino religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.	X	X	X			X		
Emenda Constitucional Nº 1 – 1969	...Art. 176. (...) V - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.	X	X	X			X		
Constituição da República Federativa do Brasil – 1988	Art. 210, parágrafo 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.	X	X	X				X	

Fonte: Constituições do Brasil, cf. CAMPANHOLE & CAMPANHOLE, H. L., Constituições do Brasil. São Paulo, Atlas, 7ª ed. 1984.

Anexo A.2 - Dispositivos sobre la ER en las Constituciones Estatales

O Ensino Religioso nas Constituições Estaduais, salvaguardando o dispositivo da Carta Magna que o garante no ensino fundamental, porém adaptado às diferentes realidades regionais ou locais.



Fonte: Constituições vigentes nos Estados e Distrito Federal

Figura 2 - Síntese da situação do ER nas Constituições Estaduais.

Tabela 2 - O Ensino Religioso nas Constituições Estaduais e Distrito Federal

Unidades da Federação	Texto da Constituição Estadual e Lei Orgânica do Distrito Federal	Mantido o dispositivo da Carta Magna	Com nova redação	Acrescentado no Ensino Médio	Especificando a modalidade	Abstenção
Acre ⁵	CAPÍTULO VI Da Educação, da Cultura, do Desporto, do Meio Ambiente, da Ciência e Tecnologia (...) Seção I Da Educação Art. 194. Na estruturação do currículo, observar-se-á o seguinte: I - conteúdos mínimos fixados a nível nacional para o ensino, de modo a assegurar a formação básica comum e a unidade nacional; II - conteúdos voltados para a representação dos valores culturais,					X

⁵ Os Estados do Acre e Roraima são as únicas Unidades da Federação que deixam de incluir a disciplina Ensino Religioso no texto da sua Constituição.

Unidades da Federação	Texto da Constituição Estadual e Lei Orgânica do Distrito Federal	Mantido o dispositivo da Carta Magna	Com nova redação	Acrescentado no Ensino Médio	Especificando a modalidade	Abstenção
	<p>artísticos e ambientais da região;</p> <p>(...)</p> <p>Disponível em:</p> <p><http://www.ac.gov.br/legislacao/constituicao/ce_titulo6.html>.</p> <p>Acesso em: 24/02/2005</p>					
Alagoas	<p>Capítulo III - Da Educação, da Cultura, da Comunicação Social e do Desporto</p> <p>SEÇÃO II - DA EDUCAÇÃO</p> <p>(...)</p> <p>Art. 201- A Educação Religiosa constituirá área de ensino de oferta obrigatória pelas escolas públicas estaduais e municipais, guardados os seguintes princípios:</p> <p>I - facultatividade da matrícula;</p> <p>II- compatibilidade do conteúdo programático aos diferentes credos e cultos;</p> <p>III - docência, em relação a cada credo, por professores credenciados pela autoridade religiosa correspondente.</p> <p>Disponível em:</p> <p><http://www.sefaz.al.gov.br/legislacao/constituicao/>.</p> <p>Acesso em: 19/12/2004</p>		X		X	
Amapá	<p>CAPÍTULO III</p> <p>DA EDUCAÇÃO</p> <p>(...)</p> <p>Art. 283 - É dever do Estado garantir:</p> <p>(...)</p> <p>§ 5º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>Disponível em:</p> <p><http://www.redegoverno.gov.br/defaultCab.asp?idservinfo=35913&url=http://www.amapa.gov.br/Constitucional.zip>.</p> <p>Acesso em: 19/12/2004</p>	X				
Amazonas	<p>CAPÍTULO VII</p> <p>DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO</p> <p>SEÇÃO I</p> <p>ART. 199. O Sistema Estadual de Educação, integrado por Órgãos e estabelecimentos de ensino estaduais e municipais e por escolas particulares, observará, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República, os seguintes preceitos:</p> <p>I - de observância obrigatória por todos os integrantes do Sistema:</p> <p>(...)</p> <p>m) o ensino religioso nas escolas de ensino fundamental;</p> <p>(...)</p> <p>II – em relação ao ensino público;</p> <p>(...)</p> <p>j) o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina nas escolas públicas de ensino fundamental, aberto a todos os credos;</p> <p>Disponível em:</p> <p><http://www.aleam.gov.br/documentacao/biblioteca/Constitui%20do%20Estado%20do%20Amazonas%202003.pdf>.</p> <p>Acesso em: 19/12/2004</p>		X		X	

Unidades da Federação	Texto da Constituição Estadual e Lei Orgânica do Distrito Federal	Mantido o dispositivo da Carta Magna	Com nova redação	Acrescentado no Ensino Médio	Especificando a modalidade	Abstenção
Bahia	<p>CAPÍTULO XII Da Educação (...)</p> <p>Art. 254 - Serão buscados conteúdos mínimos para o ensino, de modo a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.</p> <p>§ 1º- O ensino religioso de caráter interconfessional, partindo da realidade cultural e religiosa do Estado, constituirá matéria obrigatória, nos horários normais de todos os estabelecimentos de ensino, respeitando a confissão religiosa dos pais dos alunos ou destes, após os dezoito anos, sendo a matrícula facultativa.</p> <p>Disponível em <http://www.bahia.ba.gov.br/asssemb/>. Acesso em: 19/12/2004</p>		X		X	
Ceará	<p>CAPÍTULO II Da Educação (...)</p> <p>Art. 215. A educação, baseada nos princípios democráticos, na liberdade de expressão, na sociedade livre e participativa, no respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, contemplando o ensino as seguintes diretrizes básicas:</p> <p>* Regulamentado pela Lei nº 13.367, de 18 de novembro de 1994 - D.O. de 6.12.1994.</p> <p>(...)</p> <p>XI - ensino religioso facultativo;</p> <p>Disponível em: <http://www.al.ce.gov.br/publicacoes/constestatal/215_232.html>. Acesso em: 19/12/2004</p>		X			
Distrito Federal	<p>LEI ORGÂNICA DO DISTRITO FEDERAL - BRASÍLIA 1993 CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO Seção I – Da Educação (...)</p> <p>Art. 234. - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>(...)</p> <p>Lei Orgânica do Distrito Federal. Câmara Legislativa do Distrito Federal Brasília, 2ª edição, atualizada e revisada, 2000 Cf. também em http://www.cl.df.gov.br</p>	X				
Espírito Santo	<p>DA EDUCAÇÃO; DA CULTURA; DO ESPORTO E LAZER; DO MEIO AMBIENTE; E DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA Seção I - Da Educação</p> <p>Art. 175º O ensino religioso interconfessional, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio e será ministrado por professor qualificado em formação religiosa, na forma da lei.</p> <p>Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/>. Acesso em: 19/12/2004</p>		X	X	X	
Goiás	<p>CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTO E DO LAZER SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 162º Serão fixados pelo Conselho Estadual de Educação conteúdos</p>		X	X	X	

Unidades da Federação	Texto da Constituição Estadual e Lei Orgânica do Distrito Federal	Mantido o dispositivo da Carta Magna	Com nova redação	Acréscimo no Ensino Médio	Especificando a modalidade	Abstenção
	<p>mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, para assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, observada a legislação federal.</p> <p>1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina do horário normal das escolas públicas de 1º e 2º graus.</p> <p>§ 2º Serão fixados por Comissão Interconfessional e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação os conteúdos mínimos para o ensino religioso de 1º e 2º graus.</p> <p>§ 3º As aulas de ensino religioso serão remuneradas como qualquer outra disciplina de 1º e 2º graus.</p> <p>§ 4º Os professores de ensino religioso serão credenciados pela Comissão referida no § 2º, dentre os já integrantes do quadro do Magistério da Secretaria de Educação, obedecido ao princípio constitucional da investidura em cargo público e as disposições gerais do ensino no País e no Estado.</p> <p>Disponível em: <http://www.assembleia.go.gov.br>. Acesso em: 19/12/2004</p>					
Maranhão	<p>CAPÍTULO VI - Da Educação, da Cultura e do Desporto</p> <p>Seção I - Da Educação</p> <p>(...)</p> <p>Art. 218º Os conteúdos do ensino fundamental, para a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos regionais, atenderão aos aspectos sociais, históricos e geo-econômicos do Estado.</p> <p>(...)</p> <p>§ 3º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas e privadas em todos os níveis.</p> <p>Disponível em: <http://www.pge.ma.gov.br/constituicaooma.doc>.</p> <p>Acesso em: 20/12/2004</p>		X	X		
Mato Grosso	<p>CAPÍTULO II</p> <p>Da Ação Cultural</p> <p>SEÇÃO I</p> <p>Da Educação</p> <p>(...)</p> <p>Art. 243º</p> <p>(...)</p> <p>III - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental e segundo grau;</p> <p>(...)</p> <p>Disponível em: <http://www1.sefaz.mt.gov.br:8080/Sistema/Legislacao/ConstituicaoE.nsf>. Acesso em: 24/02/2005</p>	X		X		
Mato Grosso do Sul	<p>VI – Da Ordem Social e Econômica</p> <p>Art. 190. É dever do Estado garantir:</p> <p>(...)</p> <p>§ 5º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais de todas as séries das escolas públicas de ensino fundamental e médio.</p> <p>Disponível em <">http://www.al.ms.gov.br/legislacao/index2.htm?le_pai=24&le_id=24&cat_id=>>. Acesso em: 19/12/2004</p>	X		X		

Unidades da Federação	Texto da Constituição Estadual e Lei Orgânica do Distrito Federal	Mantido o dispositivo da Carta Magna	Com nova redação	Acrescentado no Ensino Médio	Especificando a modalidade	Abstenção
Minas Gerais	<p>Seção III - Da Educação</p> <p>Art. 196 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)</p> <p>Art. 200 - Respeitado o conteúdo mínimo do ensino fundamental estabelecido pela União, o Estado lhe fixará conteúdo complementar, com o objetivo de assegurar a formação política, cultural e regional.</p> <p>Parágrafo único - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>Disponível em: <http://www.almg.gov.br/coes/coes.asp>. Acesso em: 19/12/2004</p>	X				
Pará	<p>CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO DESPORTO E DO LAZER</p> <p>SEÇÃO I - Da educação</p> <p>Art. 277. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar, além do exigido no artigo 210 da Constituição Federal, o seguinte:</p> <p>§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas, podendo versar sobre quaisquer religiões, inclusive afro-brasileiras, estrangeiras ou indígenas.</p> <p>Disponível em: <http://www.alepa.pa.gov.br/pdf/ce/Constituição%20Estadual.pdf>. Acesso em: 19/12/2004</p>		X		X	
Paraíba	<p>Seção I - Da Educação</p> <p>Art. 207º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, objetivando a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, com base nos seguintes princípios:</p> <p>§ 1º Para atingir estes objetivos, o Estado e Municípios, em regime de colaboração com o Governo Federal, organizarão os seus sistemas de educação, assegurando:</p> <p>IV - oferta obrigatória de ensino religioso nas escolas, de matrícula facultativa aos alunos;</p> <p>Disponível em <http://alpb.codata.pb.gov.br/>. Acesso em: 19/12/2004</p>		X			
Paraná	<p>CAPÍTULO II</p> <p>DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO</p> <p>SEÇÃO I</p> <p>DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 178º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)</p> <p>VI - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e religiosas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...)</p> <p>Art. 183º Compete ao Poder Público estadual normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental, médio e de educação especial, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais.</p> <p>§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa e de natureza interconfessional, assegurada a consulta aos credos interessados sobre o conteúdo programático, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>Disponível em</p>		X		X	

Unidades da Federação	Texto da Constituição Estadual e Lei Orgânica do Distrito Federal	Mantido o dispositivo da Carta Magna	Com nova redação	Acrescentado no Ensino Médio	Especificando a modalidade	Abstenção
	<p><http://www.pr.gov.br/dioe/pdf/constituic_parana.pdf>. Acesso em: 20/12/2004</p>					
Pernambuco	<p>Art. 251º O ensino religioso será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, por ele manifestada, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.</p> <p>Parágrafo Único - A designação de professores de ensino religioso, de qualquer crença, fica condicionada à obtenção prévia de credenciamento fornecido pela autoridade religiosa respectiva, sendo o seu provimento efetuado em comissão.</p> <p>Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: 20/12/2004</p>		X		X	
Piauí	<p>Art. 218º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas.</p> <p>Disponível em: <http://www.alepi.pi.gov.br/legislacao_interna.asp?codTipo=2&codigo=74>. Acesso em: 20/12/2004</p>		X			
Rio de Janeiro	<p>Capítulo III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 313º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.</p> <p>Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo6.htm>. Acesso em: 20/12/2004</p>	X				
Rio Grande do Norte	<p>CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO Seção I - Da Educação</p> <p>Art. 137º São fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, cívicos e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p>§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino de primeiro e segundo graus.</p> <p>Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/constituicaoatualizada/originalconstituicaoestadual.pdf>. Acesso em: 20/12/2004</p>		X	X		
Rio Grande do Sul	<p>Capítulo II - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTO, DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DA COMUNICAÇÃO SOCIAL E DO TURISMO Seção I - DA EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 209º O Conselho Estadual de Educação assegurará ao sistema estadual de ensino flexibilidade técnico-pedagógico-administrativa, para o atendimento das peculiaridades socioculturais, econômicas ou outras específicas da comunidade.</p> <p>§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio.</p> <p>Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/frameset.asp?txtURL=Prop/Legislacao/constituicao.htm>. Acesso em: 20/12/2004</p>	X		X		
Rondônia	<p>Título VII - DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS GERAIS (...)</p> <p>Art. 258º Nos currículos de ensino serão obrigatoriamente oferecidos como disciplinas facultativas:</p> <p>I - no ensino fundamental, o Ensino Religioso aconfessional com princípios bíblicos;</p>		X		X	

Unidades da Federação	Texto da Constituição Estadual e Lei Orgânica do Distrito Federal	Mantido o dispositivo da Carta Magna	Com nova redação	Acrescentado no Ensino Médio	Especificando a modalidade	Abstenção
	Disponível em: < http://www.ale.ro.gov.br/constest.asp >. Acesso em: 20/12/2004					
Roraima	CAPÍTULO III - Da Educação, Cultura e Desporto SEÇÃO I - Da Educação Art. 145º A Educação, direito de todos e dever da família e do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, fundamentada na democracia, no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e à cultura, visa preparar a pessoa para o trabalho e para os valores espirituais e o exercício pleno da cidadania. Disponível em: < http://www.al.rr.gov.br/ > Acesso em: 19/12/2004					X
Santa Catarina	DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO SEÇÃO 1 - DA EDUCAÇÃO § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: < http://200.192.66.7/alesc/docs/especial/constituicao.doc >. Acesso em: 20/12/2004	X				
São Paulo	CAPÍTULO III - Da Educação, da Cultura e dos Esportes e Lazer SEÇÃO I - Da Educação ARTIGO 244º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/ldo/constsp.pdf >. Acesso em: 20/12/2004	X				
Sergipe	TÍTULO VII - DA ORDEM SOCIAL CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO SEÇÃO I - DA EDUCAÇÃO Art. 222º O ensino religioso e o de música, de matrícula facultativa, constituirão disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: < http://www.al.se.gov.br/constituicao_estadual_titVII_capIII_secl.asp >. Acesso em: 20/12/2004		X			
Tocantins	TÍTULO XIV - Da Educação, Cultura, Saúde, Ciência e Tecnologia CAPÍTULO I - Da Educação, da Cultura e do Desporto SEÇÃO I - Da Educação § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Disponível em: < http://www.al.to.gov.br/legestadual.php >. Acesso em: 20/12/2004	X		X		

ANEXO B - Primeras Leyes Brasileñas que reglamentan la ER en las Escuelas

Anexo B.1 - Primeras Leyes Brasileñas que Reglamentan la ER en las Escuelas

a) Primeira vez que o ER é incluído em Lei de Ensino no Brasil.

Em 15 de outubro de 1827, é sancionada lei regulamentar do inciso nº 32, do artigo 179 da Carta Magna Imperial (...) Artigo 6º:

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional e os principios da moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e Historia do Brazil.”⁶

b) Decreto nº 2006 de 24/10/1857, que regulamenta os colégios públicos de instrução secundária no município da Corte:

*“Artigo 12: O ensino da doutrina cristã, além do 1º anno, e o da historia sagrada, compete ao capellão; o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor”.*⁷

c) Decreto nº 2.434 de 22/06/1859, cria no colégio Pedro II uma cadeira para o ensino religioso, *“com a dupla função de bacharelar em letras e habilitar os alunos à matrícula nas faculdades do país, formando humanistas e candidatos às profissões liberais”.*

“Art. 1º: Para o ensino da doutrina christã e da historia sagrada do Imperial Collegio de Pedro Segundo, de que trata o parágrafo 3º do art. 48 do decreto 2006 de 24 de outubro de 1857, fica creada huma cadeira especial.

Art. 2º: A regencia desta cadeira competirá a hum dos cappelães do estabelecimento do dito Collegio.

Art. 3º: O capellão que fôr nomeado terá direito somente aos vencimentos marcados na ultima parte do art. 97 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854.

*Art. 4º: Ficarão revogadas as disposições em contrário”.*⁸

⁶ BRASIL. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1851. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1852.

⁷ BRASIL. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1857, tomo XVIII, parte 1. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857.

⁸ BRASIL. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1859, tomo XX, parte 1. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1859.

d) O Projeto de Reforma da Instrução Publica de Leôncio de Carvalho, nº 7247 de 19/04/1879 traz os seguintes dispositivos:

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

*Parágrafo 1º: os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. (...)*⁹

*Art. 9º (...) Parágrafo 8º: Os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso”.*¹⁰

Anexo B.2 - Leyes que garantizan la Enseñanza Religiosa en Brasil, a partir del Régimen Republicano

a) Decreto nº 119 “A” – de 7 de janeiro de 1890.¹¹

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, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, decreta:

Art. 1º É proibido 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 extincto 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

⁹ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: Obras Completas, vol. IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro, 1942, p. 276.

¹⁰ Ibidem, p. 281.

¹¹ CAMPANHOLE A. & CAMPANHOLE, H. L., Ibidem, p. 604-605.

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 Provisório, 7 de janeiro de 1890, 2º da Republica. ¼ Manoel Deodoro da Fonseca. ¼ Aristides da Silveira Lobo. ¼ Ruy Barbosa. ¼ Benjamim Constant Botelho de Magalhães. ¼ Eduardo Wandenkolk. ¼ M. Ferraz de Campos Salles. ¼ Demetrio Nunes Ribeiro. ¼ Q. Bocayuva.

b) Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931.

“O chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta:

Art. 1º Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de ensino religioso 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 de 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 à 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 aos alunos o cumprimento exato dos 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 permitindo 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.

Art. 10 Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência das famílias 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 Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar”.

c) Emendas qualificadas como “Emendas Religiosas”.¹²

A 1ª, Emenda Constitucional nº 9 que altera o § 6º do artigo 72 da Constituição Federal de 1891, porém não aprovada: “(...) conquanto leigo, o ensino obrigatório, ministrado nas escolas oficiais, não exclue das mesmas o ensino religioso facultativo.”

A 2ª, que altera a redação da Constituição em se tratando das relações Estado/Igreja, retirada, antes da votação, mas influenciando na emenda anterior, tendo por conseqüência a sua não aprovação: “Conquanto reconheça que a da Igreja Católica é religião do povo brasileiro, em sua maioria quase totalidade, nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência com o Governo da União ou dos Estados”.

ANEXO C - Enseñanza Religiosa en la Legislación subsiguiente a las Cartas Magnas

Anexo C.1 - La Enseñanza Religiosa en las Leyes Orgánicas¹³

Leis regulamentares da Constituição dos Estados Unidos do Brasil,
decretada em 10 de novembro de 1937

Decreto - Lei nº 4244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário.

¹² BRASIL. Documentos Parlamentares. Revisão Constitucional v. 2. Rio de Janeiro: Typografia Jornal do Comércio, 1927.

¹³ NÓBREGA, Vandich Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro. Impresso nas Oficinas da Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais” Ltda, 1952, p. 260; 251; 276; 302; 307; 317.

Art. 21 O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e segundo ciclo.

Parágrafo único - Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

Decreto - Lei nº 8530/46 - Lei Orgânica do Ensino Normal.

Art. 15 O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos.

Decreto-Lei nº 8529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário.

Art. 13 É lícito aos estabelecimentos de ensino primário ministrarem o ensino religioso. Não poderá, porém, esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de freqüência obrigatória para os alunos.

Decreto-Lei nº 4073/42 - Lei Orgânica do Ensino Industrial

Art. 53 Os estabelecimentos de ensino poderão incluir a educação religiosa entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório.

Decreto-Lei nº 6141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Art. 13 Os alunos dos cursos de formação, ministrados em aulas diurnas, deverão, para efeito de promoção, provar freqüência nas seguintes práticas educativas:

§ 2º O ensino de religião poderá ser incluído, sem caráter obrigatório, entre as práticas educativas.

Decreto-Lei nº 9613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Art. 48 É lícito aos estabelecimentos de ensino agrícola incluir o ensino de religião nos estudos do primeiro e segundo ciclo, sem caráter obrigatório.

Parágrafo único - Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

Anexo C.2 - La Enseñanza Religiosa en la Ley nº 4024 de 1961.¹⁴

Lei regulamentar da Constituição dos Estados Unidos do Brasil,
promulgada em 18 de setembro de 1946

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 independente de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Anexo C.3 - La Enseñanza Religiosa en la Ley nº 5692 de 1971.¹⁵

Lei regulamentar da Constituição Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967,
com redação dada pela Emenda Constitucional nº 1/1969

Art. 7º (...) Parágrafo único - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Anexo C.4 - La Enseñanza Religiosa en el Proyecto nº 1.258-C/1988 (LDBN) “Relatora Diputada Ângela Amim”, y de nº 103/93 - “Relator Cid Saboia”.¹⁶

Lei regulamentar da Constituição da República Federativa do Brasil,
promulgada em 05 de outubro de 1988.

¹⁴ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, (Lei nº 4024, de 20/12/61, comentada e interpretada pelo Professor Afro do Amaral Fontoura). Rio de Janeiro, Aurora, 1962, p. 262.

¹⁵ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. (Lei nº 5.692 de 11/08/71). In: NAGLI, Luiz Theóphilo. *Currículos Plenos de 1º e 2º Graus. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1979.

¹⁶ Após sucessivas redações de diferentes autores, o texto do Projeto de Lei nº 1.258 “C” da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem a redação final, com poucas alterações, num 2º Projeto que passou a tramitar no Congresso Nacional, em abril de 1995. In: FIGUEIREDO, A. P. *Realidade, Poder, Ilusão. Dissertação de Mestrado, (não publicada)*, apresentada à PUC-SP, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião. São Paulo, 1999, p. 43 – 46.

Redação final do Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988 “que fixa diretrizes e bases da educação nacional”.

Art. 46 O ensino religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis:

a) em caráter confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas:

b) em caráter interconfessional, resultante do acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

§ 1º Os sistemas de ensino se articularão com entidades religiosas para efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§ 2º Aos alunos que não optaram pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade.

Nova redação: Substitutivo “Relator Cid Sabóia”, PL nº 101/93, aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça, em 20 de novembro de 1994.

“Art. 38 O currículo do ensino fundamental obedecerá ao disposto no Capítulo VI, acrescidas as seguintes diretrizes: (...).

II - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis:

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

b) em caráter interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.

Anexo C.5 - Enseñanza Religiosa en la Ley de Directrices y Bases en vigor, a partir de 20 de diciembre de 1996.

Lei regulamentar da Constituição da República Federativa do Brasil,
promulgada em 05 de outubro de 1988

Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996.¹⁷

(...)

Capítulo 6 - do Ensino Fundamental

(...)

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, ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.”¹⁸

Anexo C.6 - Ley nº 9475 de 22 de julio de 1997¹⁹

(Alteração do artigo 33 da Lei 9.394/96)

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:

¹⁷ Votado no Senado Federal, em 28 de fevereiro de 1996, recebe o Parecer nº 30, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mantendo o ER no art. 33, acrescido dos parágrafos 4º e 5º, que foram suprimidos mais tarde; o mesmo projeto foi devolvido à Câmara, sendo aprovado em 17 de dezembro de 1996. Na votação final, foi acrescida, à última hora, a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, tendo como resultado o texto que causou completa insatisfação aos Professores. Este ato empreendeu nova mobilização nacional pro alteração do texto, pois, desta forma lhes era negado um direito profissional.

¹⁸ BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO . Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U, Brasília, 20/12/1996, Seção I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2005.

¹⁹ BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997: dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de julho de 1997, seção I. Disponível em: <<http://www.eduline.com.br/eduline/legislacao/Lei9475.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.

“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.7 - La ER en las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Cuadro Comparativo

Tabela 3 - Comparação de aspectos regulamentares do ER

Aspectos presentes nas LDBNs	Lei nº 4.024/61	Lei nº 5.692/71	Lei nº 9.394/96	Lei nº 9.475/97
Mantém o dispositivo da Carta Magna	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Estabelece nova redação	<i>Sim</i>		<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Inclui a disciplina ER nos horários normais	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Especifica modalidade(s) de ER	<i>Sim</i>			<i>Sim</i>
Sem ônus para os cofres públicos (fora do sistema)	<i>Sim</i>		<i>Sim</i>	
Inclui participação das Entidades Religiosas	<i>Sim</i>		<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Institui forma de organização e implantação				<i>Sim</i>
Determina forma de participação das Entidades Religiosas				<i>Sim</i>

Fonte: LDBs de 1961, 1971, 1996 e Lei nº 9475/97

ANEXO D - Resolução nº 02, de 7 de abril de 1998²⁰**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;

²⁰ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CEB nº 02 de 07 de abril de 1998. Publicada no D.O.U. de 15/4/98 – Seção I – p. 31.

Disponível em:

<http://www.seduc.mt.gov.br/gestao/PDE/Resolu%E7%E3o%2002%20e%2003.99_EnsM%E9dio%20e%20Fund..doc> Acesso em: 06 dez. 2004.

Disponível, também, em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0298.pdf>>.

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.

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 1996.²¹

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

²¹ 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** – grifo nosso.

ANEXO E - Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Fundamental (PCNs)

Anexo E.1 - Carta del Presidente de la República presentando los PCNs²²



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 a 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

²² BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Carta aos professores do Ensino Fundamental, encaminhando os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série. Brasília, 01 de setembro de 1998.

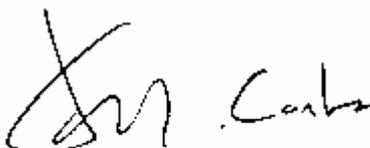
cultural, a ética, a preservação do meio ambiente, a saúde e trabalho e consumo, reforçando a formação de uma cidadania responsável.

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.

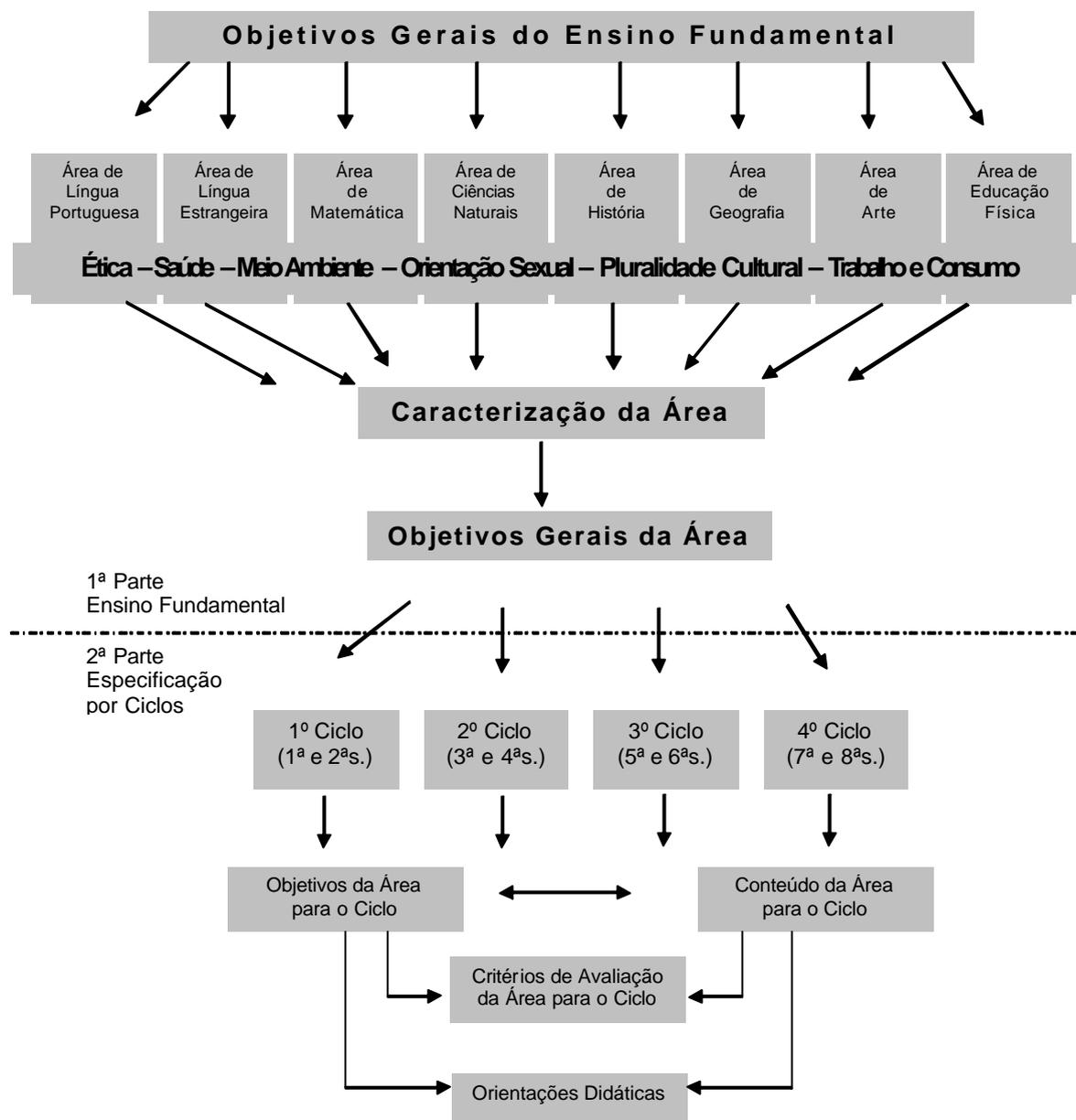
Espero que este conjunto de livros que você recebe hoje seja o símbolo e o embrião das transformações que desejamos que ocorram em nossa sociedade. E que possamos tornar realidade o sonho de um país mais justo, com menos desigualdades, onde o governo e a sociedade sejam co-responsáveis pela Nação.

Um grande abraço,



Fernando Henrique Cardoso
Presidente da República

Anexo E.2 - Apresentação de los componentes de los PCNs²³.



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais

Figura 3 - Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

²³ BRASIL. 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.

ANEXO F - Parecer nº CP 97/99²⁴

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

PARECER nº: CP 97/09

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação

UF: Distrito Federal

ASSUNTO: Formação de Professores para o Ensino Religioso

RELATOR(A) CONSELHEIRO (A): Eunice R. Durham

PROCESSO nº: 23001.000110/99-06

PARECER nº: CP 097/99

CP: Conselho Pleno

APROVADO: 06/04/1999

I - RELATÓRIO

A formação de professores para o ensino religioso se enquadra na questão mais ampla da oferta de formação religiosa para os alunos dos estabelecimentos públicos de ensino e está relacionada à separação entre Igreja e Estado, que tem sido no Brasil, objeto de permanente debate.

De fato, o problema não existiu, nem no Brasil nem outros países, enquanto o Estado reconhecia uma religião oficial. Neste contexto, cabia à Igreja oficial tanto a determinação do conteúdo do ensino religioso, como a formação ou credenciamento dos professores para ministrarem esta disciplina nos estabelecimentos públicos. Esta situação ainda persiste, hoje em dia, em muitos países muçulmanos.

A separação entre Igreja e Estado se generalizou no ocidente durante o século XIX, tanto nos países republicanos como nas monarquias constitucionais e esteve associada ao conhecimento da liberdade e da pluralidade religiosa. A exceção foi constituída, no século XX, pelos países de regime comunista que desencorajaram ou mesmo coibiram as manifestações religiosas.

Nos demais Estados, a questão se colocou de outro modo; orientou-se no sentido de que o Estado não interferisse nos diferentes cultos e não se manifestasse sobre a validade desta ou daquela posição religiosa.

²⁴ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer nº CP 97/99, sobre Formação de Professores de Ensino Religioso nas escolas públicas.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/cp097.rtf>>. Acesso em 06 dez. 2004.

Disponível também, em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>>.

A questão, no Brasil, tem se revelado particularmente espinhosa no que tange ao ensino religioso nas escolas públicas e o Estado tem se orientado em sentidos diversos, de acordo com diferentes constituições.

A Constituição Brasileira de 1988 trata a questão geral da separação entre Igrejas e Estado no artigo 19:

“Art. 19. É vedada à União, aos Estados e aos municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”.

Por sua vez, o artigo 210 estabelece, no seu parágrafo 1º:

“§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

A versão original do artigo 33 da LDB, regulamentava a matéria de forma a evitar qualquer interferência do Estado no conteúdo do ensino religioso, ou na preparação de professores para esta área, dispondo:

“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; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.

Como se pode facilmente constatar da leitura do artigo, a orientação do ensino religioso é de decisão dos alunos ou responsáveis, seu conteúdo depende das organizações religiosas que foram objeto de opção (Igrejas ou associação de Igrejas, no caso do ensino interconfessional), organizações estas responsáveis, inclusive, pela preparação dos professores ou orientadores religiosos.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 05/97, baseado nesta versão original da LDB, assim manifestou:

“A Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum no período de maturação da criança e do adolescente que

coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando a matrícula facultativa e opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de tal ensino na escola.

Por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. Foi a interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33.

A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. À escola cabem duas obrigações:

1. garantir a “matricula facultativa”, o que supõe que a escola, em seu projeto pedagógico, ofereça com clareza aos alunos e pais quais são opções disponibilizadas pelas Igrejas, em caráter confessional ou interconfessional;

2. deixar horário e instalações físicas vagas para que os representantes das Igrejas os ocupem conforme sua proposta pedagógica, para os estudantes que demandarem o ensino religioso de sua opção”.

A lei n.º 9475, de 22 de julho de 1997, alterou a formulação original do Artigo 33 da Lei n.º 9394 e exige uma nova posição do conselho. As alterações cruciais residem nos parágrafos primeiro e segundo da referida lei, os quais estabelecem:

“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, assegurando 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.”

Nesta formulação, 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.

Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho e, especialmente, para esta Câmara, no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino.

Têm chegado ao Conselho solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura em ensino religioso.

Como a Lei n.º 9.475 não se refere especificamente a esta questão, o problema precisa ser resolvido à luz da legislação maior, da própria Constituição Federal, dentro das limitações estabelecidas pela lei acima referida e pela própria Lei 9394, nos artigos e parágrafos não alterados pela legislação posterior.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que, atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais, e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções.

Em segundo lugar, precisamos reconhecer que a Lei n.º 9475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Supõe-se portanto que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que a formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas.

Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. Devemos considerar que, se o Governo Federal determinar o tipo de formação que devem receber os futuros professores responsáveis pelo ensino religioso, ou estabelecer diretrizes curriculares para curso específico de licenciatura em ensino religioso, estará determinado, em grande parte, o conteúdo do ensino religioso a ser ministrado.

Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas

ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação.

Por estas razões, parece-nos impossível, sem ferir a necessária independência entre Igreja e Estado, estabelecer uma orientação nacional uniforme que seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento.

II - VOTO DOS RELATORES

Ante o anteriormente exposto e considerando:

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, freqüentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;

- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;

- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino,

concluimos que:

- Não cabendo a União definir, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientem 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;

- 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 de 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 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.

Brasília-DF, 06 de Abril de 1999

EUNICE R. DURHAM
LAURO RIBAS ZIMMER
JACQUES VELLOSO
JOSÉ CARLOS ALMEIDA DA SILVA

III - DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno acompanha o voto dos Relatores

Plenário, 6 de abril de 1999

Conselheiro ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO
Presidente

ANEXO G - Leyes Reglamentares de la ER en algunos de los Estados Brasileños

Anexo G.1 - Rio de Janeiro²⁵

a) Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000

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 frequentem 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.

²⁵ IGREJA CATÓLICA. ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO. Diretório Pastoral do Ensino Religioso. Rio Janeiro, 2004, p. 29-32.

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

(Projeto de Lei votado na Assembléia Legislativa nº 1.233/00; Aatoria: Deputado Carlos Dias)

b) 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.

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 as 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

ANTHONY GAROTINHO

c) Registro de Professor da Educação Religiosa²⁶

Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso

SERVIÇO DE PROCESSAMENTO E CONCESSÃO DE REGISTRO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA

“Cabe ao DAER ¼ Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso ¼ credenciar e regulamentar a situação de quantos estejam exercendo ou vierem a exercer o Magistério, as funções de chefia, supervisão, coordenação e/ou atividade técnica em Educação Religiosa.”

Conforme Regulamento para Registro de Professores de Educação Religiosa ¾ Cap. IV ¾ Art. 12 a14:

Condições:

- Para obtenção do Certificado em Educação Religiosa, o candidato deverá se comprometer a transmitir, através de seu ensino e de seu testemunho, a Doutrina e a vida de Jesus Cristo, como é apresentada pelo Magistério da Igreja.
- Para efeito do exercício do Magistério em Educação Religiosa, o certificado deverá ser acompanhado da autorização atualizada a cada dois anos, pelo Diretor do DAER. O certificado perderá sua validade se o seu portador não corresponder ao compromisso assumido em Doutrina, fidelidade e testemunho de Vida Cristã. Neste caso, o referido certificado será recolhido e o fato comunicado a quem de direito: Autoridade competente — particular ou oficial.

Documentação:

1. Atestado de idoneidade cristã e moral, firmada pelo Pároco do território paroquial onde o requerente vive e/ou participa, com o visto do Vigário Episcopal;
2. Requerimento dirigido ao Diretor do DAER (impresso em anexo);
3. *Curriculum Vitae* (anexo, para ser preenchido);
4. Comprovante de habilitação e histórico escolar (cópias xerox):
 - a) Diploma de habilitação para o Magistério em nível Normal, para a docência na Educação Infantil e nas séries de CA a 4ª séries do Ensino Fundamental;
 - b) Formação Pedagógica em docência, nos termos da Resolução nº 02/97 do Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior de algumas graduações ministrarem disciplinas afins, nas 4 séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
 - c) Diploma de licenciatura em qualquer área de conhecimento, para o Magistério de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio (Parecer 97/99 do CNE);
 - d) Curso de Religião indicado pelo DAER/RJ (autoridade eclesiástica competente).
5. 2 Fotos 2 x 2;
6. Atestado de sanidade física e mental.

d) Curriculum Vitae do Professor de Ensino Religioso de Confissão Católica

Rio de Janeiro²⁷

²⁶ Documentação exigida para a função de professor de Ensino Religioso na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. Cf. In Arquidiocese do Rio de Janeiro. Diretório Pastoral do Ensino Religioso, p. 24-28.

e) Formulário para Requerimento de Registro de Professor de ER no RJ²⁸

Rev.^{mo} Sr. Diretor do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso

_____ (nome completo),
nascido(a) aos _____ de _____ de 19_____, em
_____ (cidade), _____ (Estado), _____ (país), requer
se digne V. Rev.^{ma} mandar expedir Registro de PROFESSOR DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA NA
IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA, para o que junta ao presente toda a documentação
necessária.

Outrossim, compromete-se a transmitir através de seu ensino e de seu testemunho, a
Doutrina e a Vida de Jesus Cristo como é apresentada pelo Magistério da Igreja.

Compromete-se também a assumir o cancelamento do seu respectivo Registro, se mudar de
confissão religiosa e/ou se encontrar impedido(a) de permanecer coerente no testemunho do que ora
promete.

Nestes termos
Pede deferimento

Rio de Janeiro, _____

Assinatura

f) Município do Rio de Janeiro²⁹

Lei nº 3.228, de 30 de abril de 2001

César Maia

O Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, nos termos do Artigo 79 §
7º, da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, de 5 de abril de 1990, não exercida
a disposição do § 5º do artigo acima, promulga a Lei nº 3.228, de 26 de abril de 2001,
oriunda do Projeto da Lei nº 2.157-A, de 2000, de autoria do Senhor Vereador Jorge
Mauro.

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.

²⁸ Ibidem, p. 28.

²⁹ Ibidem, p. 33-34.

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, pelos próprios alunos a partir de sete 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 tenham 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 estabelecido que o conteúdo do Ensino Religioso é atribuição específica das autoridades religiosas, cabendo ao Município o dever de apoiá-lo integralmente.

Art. 4º A carga horária mínima da disciplina de Ensino de Ensino Religioso será estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, dentro das horas-aulas 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 reeducação, 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 ao atendimento das despesas decorrentes do disposto nesta Lei.

§ 2º A remuneração dos professores concursados obedecerá aos mesmos padrões remuneratórios do 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

Anexo G.2 - Bahia

a) Lei n.º 7.945 de 13 de novembro de 2001

Dispõe sobre o Ensino Religioso Confessional pluralista nas Escolas da rede pública de ensino do Estado da Bahia e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, cumprindo ao Estado ministrá-lo nos horários normais de funcionamento das escolas públicas estaduais de educação básica, especial, profissional e reeducação, nas unidades escolares vinculadas à Secretaria de Educação e da Justiça e Direitos Humanos.

§ 1º A disciplina instituída por esta Lei é de matrícula facultativa, sendo disponível na forma confessional pluralista, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedada quaisquer formas de proselitismo.

§ 2º No ato da matrícula os alunos com idade igual ou superior a 16 (dezesesseis) anos, ou os pais ou responsáveis por aqueles de idade inferior a esta, deverão expressar, se o desejarem, a opção pela frequência ao Ensino Religioso, especificando, neste caso, a preferência do credo.

§ 3º A formação de turmas de Ensino Religioso independe da série que o aluno esteja cursando, cumprindo observar as disponibilidades de recursos humanos e materiais.

Art. 2º Para ministrar o Ensino Religioso o professor deverá ter formação específica, comprovada pôr certificado fornecido pela respectiva igreja ou entidade por ela mantida ou credenciada.

Art. 3º O programa da disciplina instituída por esta Lei será estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado, conjuntamente com as instituições religiosas competentes credenciadas junto à Secretaria.

Art. 4º A carga horária mínima da disciplina Ensino Religioso será estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo do Estado da Bahia, em 13 de novembro de 2001.

CÉSAR BORGES

Governador
SÉRGIO FERREIRA
Secretário de Governo
ERALDO TINOCO
Secretário de Educação
HERALDO EDUARDO ROCHA
Secretário da Justiça e Direitos Humanos

Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>> . Acesso em 24/11/2003.

b) Município de Barreiras

RESOLUÇÃO CME 02/2004

Aprova a Proposta Curricular para o Ensino Religioso, do Departamento de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras - BA, para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Conselho Municipal de Educação de Barreiras -BA, no uso das atribuições que lhe confere a lei e de acordo com o Parecer do CME 02/2004, exarado no Processo CME 076/03.

Resolve:

Art. 1º Considerar aprovada a Proposta Curricular do Ensino Religioso, inserindo a disciplina na matriz curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único: as escolas da rede particular de ensino, na modalidade Educação Infantil, podem optar pela proposta Curricular de Ensino Religioso da rede municipal de ensino ou construir a sua própria proposta, desde que esteja de acordo com o que estabelece a Lei nº 9.475/97, nova redação do art.33 da LDBEN nº 9394/96.

Art. 2º Fica determinado que a disciplina Ensino Religioso é obrigatória para as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e para as escolas da rede particular na modalidade Educação Infantil, devendo fazer parte do núcleo comum do currículo, sendo de matrícula facultativa para o aluno.

Parágrafo único: O Ensino Religioso assegurará o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer forma de proselitismo.

Art. 3º A avaliação deve ser processual e formativa, não devendo constituir-se em instrumento de reprovação.

Art. 4º A disciplina Ensino Religioso será ministrada por professores com habilitação ao exercício do magistério e preferencialmente por portadores de certificação em:

Licenciatura ou Bacharelado em Ensino Religioso, em Ciências da Religião, Curso de Especialização ou Pós-Graduação na área, e/ou Curso de Capacitação Docente em Ensino Religioso na modalidade presencial ou à distância.

Parágrafo único: O Sistema Municipal de Ensino de Barreiras fará a admissão do professor por concurso e promoverá a capacitação docente seguindo as orientações da Lei nº 9.475/97, nova redação do art.33 da LDBEN nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso para os professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Esta resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Barreiras, 24 de junho de 2004.
CORACY DO NASCIMENTO SILVA LOPES
Presidente do C.M.E.

Anexo G.3 - São Paulo

a) Conselho Estadual de Educação

DELIBERAÇÃO³⁰ CEE nº 16/2001

Regulamenta o art. 33 da Lei 9394/96.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei Estadual 10.403, de 06-7-71, e considerando as disposições do art. 33 da Lei 9394/96, do art. 242 da Constituição Estadual e da Indicação CEE nº 07/2001,

Delibera:

Art. 1º O ensino religioso a ser ministrado no ensino fundamental das escolas públicas do sistema estadual de ensino obedecerá ao disposto na presente Deliberação e se fundamentará no contido na Indicação CEE nº 07/2001.

Art. 2º Consideram-se habilitados para o exercício do magistério de ensino religioso, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental:

a) os portadores de diploma de magistério em normal médio;

³⁰ A Deliberação final do Conselho Pleno e das Câmaras depende da homologação do Ministro da Educação, o qual poderá devolvê-lo para reexame. Em caso de Estados compete a autoridade correspondente em nível estadual. Nota disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>>.

b) os portadores de licenciatura em Pedagogia, com habilitação no magistério de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.

Art. 3º Consideram-se habilitados para o exercício do magistério de ensino religioso nas séries finais - 5ª à 8ª - do ensino fundamental, os licenciados em História, Ciências Sociais ou Filosofia.

Art. 4º Nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas da rede estadual, os conteúdos de ensino religioso serão ministrados pelos próprios professores responsáveis pela classe.

Parágrafo único - Os conteúdos serão trabalhados transversalmente sob a responsabilidade e organização do professor.

Art. 5º Na rede estadual de ensino, o ensino religioso deve ser ministrado no mínimo em uma das séries finais do ensino fundamental.

Parágrafo único - A inclusão do ensino religioso deverá estar prevista na proposta pedagógica da escola e sua carga horária será acrescida à carga mínima anual existente.

Art. 6º Os conteúdos do ensino religioso obedecem aos definidos na Indicação CEE nº 07/2001, ouvindo-se as entidades civis, tal como prescrito no § 2º do Art. 33 da Lei 9394/96.³¹

Parágrafo único - Para fins do disposto no caput, o Conselho Estadual de Educação organizará encontro anual no mês de setembro que proporá orientações a serem implementadas no ano letivo subsequente.

Art. 7º A Secretaria de Estado da Educação desenvolverá projetos de capacitação de docentes, tendo em vista o trabalho com os conteúdos de ensino religioso, introduzidos pela Indicação CEE nº 07/2001.

Art. 8º As escolas estaduais disponibilizarão, ainda, às instituições religiosas das mais diversas orientações, horário para oferta de ensino confessional, de caráter facultativo para os alunos.

§ 1º As atividades a serem desenvolvidas ficarão a cargo de representantes das diferentes instituições, na forma de trabalho voluntário.

³¹ Grifo nosso: O artigo 33 da Lei nº 9394/96, aqui citada, foi alterado pela Lei nº 9475/97, sendo que a entidade civil a ser ouvida consta do texto da redação dada por esta Lei.

§ 2º Autorização para o uso de espaço do prédio escolar para o ensino religioso de natureza confessional será feita sob responsabilidade da escola, a partir de programação elaborada pela instituição interessada e aprovada pelo Conselho da Escola.

§ 3º A matrícula facultativa dos alunos em turmas de ensino religioso confessional somente será realizada mediante conhecimento dos pais sobre a natureza do conteúdo e autorização expressa dos mesmos.

Art. 9º Esta deliberação entrará em vigor após a homologação pela Secretaria de Estado da Educação.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Os Conselheiros Flávio Fava de Moraes, Vagner José Oliva e Bahij Amin Aur votaram com restrições.

Sala "Carlos Pasquale", em 25 de julho de 2001.

ARTHUR FONSECA FILHO

Presidente

Homologada por Resolução SE de 27/7/01, publicada no DOE em 28/7/01, p.17.

b) Indicação³² CEE nº 07/2001 - Aprovada em 25/07/2001³³

PROCESSO CEE nº: 408/2001

INTERESSADO : Conselho Estadual de Educação

ASSUNTO : Regulamenta o art. 33 da Lei nº 9394/96

RELATOR : Conselheiro Francisco José Carbonari

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

³² Ato propositivo subscrito por um ou mais conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE. Em caso de Estado, compete ao Conselho Estadual. Nota disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>>.

³³ BRASIL/SP. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – Conselho Pleno. Regulamenta o art. 33 da Lei nº 9394/96. Homologada por Resolução SE de 27/7/01, publicada no DOE, em 28/7/01, p. 17.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece no § 1º do art. 210 a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas:

"§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental".

Na mesma linha, a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que deu nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/96, prevê sua organização, atribuindo a regulamentação aos respectivos sistemas de ensino:

"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 de professores.

§ 2º os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso."

O ensino religioso como disciplina obrigatória nas escolas públicas brasileiras consta de nossa legislação educacional de longa data. Atendo-se às normas mais recentes, as Leis nº 4024/61 e 5692/71 já estabeleciam sua presença como obrigatória no horário das escolas oficiais brasileiras.

No Estado de São Paulo, há décadas ele consta do currículo das escolas estaduais, apresentando, no entanto, posições divergentes e desafios à sua efetiva implementação, que ainda estão a exigir uma normatização por parte dos órgãos do sistema.

A Lei nº 9394/96 estabelece como atribuição dos Conselhos Estaduais a regulamentação da matéria. O Conselho Nacional de Educação já havia se manifestado sobre o assunto no Parecer nº 97/99: "(...) a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitações e admissão de professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino".

Resta claro que a regulamentação dos conteúdos e o estabelecimento das normas para habilitação e admissão dos professores de ensino religioso nas escolas públicas do sistema estadual é atribuição do Conselho Estadual de Educação.

A presente Indicação, com o Projeto de Deliberação que a acompanha, pretende estabelecer as diretrizes gerais para a implementação do ensino religioso nas escolas estaduais de São Paulo.

I - Considerações Gerais sobre o ensino religioso e sua implementação

A Constituição Brasileira de 1988, reconhecendo os direitos sociais dos cidadãos, estabelece a promoção da cidadania e da dignidade como dever do Estado e da sociedade. Particularmente, no que diz respeito à função social da educação em geral - e da escola em particular -, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), reforça este princípio constitucional, ao definir estes mesmos objetivos como deveres da escola e da comunidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também, enfatizam a necessidade de projetos pedagógicos capazes de introduzir a reflexão sobre a cidadania, bem como as práticas a ela pertinentes, no próprio cotidiano escolar.

Entende-se que o ensino religioso deve ser focado nessa perspectiva, considerando-se algumas especificidades da educação e da escola contemporâneas.

Em primeiro lugar, releve-se que o pensar contemporâneo sobre a educação tem insistido na descompartmentalização tradicional dos conhecimentos. O currículo marcado pela setorização dos conteúdos e pelo ensino fragmentado, tal como ocorria nas escolas no último século, vem cedendo lugar a uma concepção interdisciplinar de conhecimento. Resposta à demanda profissional, econômica e social contemporâneas pela competência de estabelecer relações, conectar fatos, fenômenos e dados, a interdisciplinaridade tem se afirmado como princípio curricular e de avaliação. Dessa forma, é preciso evitar a introdução de disciplinas estanques; contrariamente, se deve cuidar da articulação entre os saberes, priorizar a rede entre os conhecimentos e a polivalência das informações.

Paralelamente a este princípio, outro sobressai na pedagogia atual: a necessidade de contextualização do conhecimento. O significado dos conteúdos emerge da relação essencial entre informação e realidade, entre conhecimento prévio e conhecimento novo, entre teoria e aplicabilidade. Portanto, o planejamento de qualquer conteúdo ou disciplina deve ser feito levando-se em consideração as características, expectativas, conhecimentos e necessidades dos alunos a quem se destina.

Finalmente, tão fundamental quanto o papel da escola de desenvolver as competências de âmbito cognitivo, é o de trabalhar com seus alunos no sentido de

explicitar que não há conhecimento, futuro e vida sem a competência de conviver com as diferenças (cultural, social, sexual, religiosa). As sociedades globalizadas, mas profundamente marcadas por desigualdades de condições de acesso a bens essenciais, encontram-se, em pleno século XXI, a mercê da violência urbana, dos conflitos étnicos e religiosos, do desemprego e da fome, da falência do núcleo familiar tradicional, da poluição que destrói o meio ambiente e a saúde. Somem-se a isso as juventudes desassistidas que buscam um projeto futuro e um sentido para a própria vida e de seus semelhantes, em meio a uma sociedade competitiva e consumista. Portanto, são bem-vindos todos os projetos educacionais (aí se podendo incluir o ensino religioso) que visam, direta ou indiretamente, o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social e que estimulem e restaurem os valores humanos, de compromisso moral e ético, auxiliando a compreensão do homem e o auto-conhecimento.

"Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro a fim de melhor se compreender." (Jacques Delors, Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - UNESCO). Ou nas palavras de Dom Lourenço de Almeida Prado: *"(...) este direito universal à educação não será plenamente atendido se não for oferecido a cada um a educação que corresponda à sua vocação própria, a sua índole, a sua tradição e cultura, a sua participação na vida da sociedade..."*

Dentro desta perspectiva, o ensino religioso pode vir a contribuir com os projetos pedagógicos das escolas e até rediscuti-los, à luz de uma concepção essencialmente formativa da educação.

II - O conteúdo

O ensino religioso nas escolas deve, antes de tudo, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro. O conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem associado à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo. As religiões são corpos doutrinários de construção histórica, têm contextos vinculados à etnologia, história

social, geografia, arte, política, economia etc... Conhecê-las e desvendá-las significa ampliar a rede de conhecimentos dos estudantes sobre o patrimônio cultural humano e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes suporte emocional e social do ponto de vista do binômio: autoconhecimento / alteridade (aprender a ser / aprender a conviver).

Nesse sentido, as propostas de ensino religioso devem enfatizar o respeito pelo outro, o trabalho com aqueles que se encontram em situação de exclusão social, promovendo formas voluntárias e autônomas de participação e levando a um compromisso com as questões sociais e a uma possibilidade de intervenção: tais práticas são caminhos viáveis para a promoção da cidadania. Do mesmo modo, o compromisso com valores como honestidade, justiça, amor ao próximo, bondade e solidariedade, devem ser incentivados. Estes valores ligados a uma ética que, específica para cada grupo social e religioso, apresenta elementos que podem ser vistos como universais, devem ser assumidos na organização dos temas.

Visto sob a perspectiva histórica, o ensino religioso pode promover o reconhecimento daquilo que diferencia grupos sociais e estilos de vida, sem quaisquer formas de discriminação ou hierarquização dos mesmos. Com o auxílio de outros campos de produção de conhecimento - história, antropologia, geografia, sociologia, literatura e arte, entre outros, pode-se combater o estranhamento tão freqüente em relação às práticas culturais diferentes, uma vez que a promoção deste conhecimento é condição determinante para o combate à ignorância e aos preconceitos dela resultantes. Dito por outras palavras, o ensino religioso entendido como um dado da cultura e da identidade, é capaz de contribuir para uma visão mais filosófica da existência, presente em todas as formas de crença.

Tratada a partir de suas perspectivas antropológicas e históricas, as religiões podem promover, pelo conhecimento, o respeito e a valorização da identidade cultural. Assim, podem ser uma porta de acesso para outros valores e práticas culturais, identificáveis na arte de seus templos, nos cantos e nos rituais, nos textos sagrados (no caso das sociedades letradas), nas concepções de tempo que as orientam, nas permissões e proibições estabelecidas, entre tantas outras possibilidades. Para isto, seu estudo deve ter como premissa fundamental a idéia da tolerância para com a diversidade, sem que isto signifique a negação da própria crença ou o direito de apregoá-la. Pelo contrário, a tolerância implica ver o outro como um igual, cujo pensamento religioso, do mesmo modo, é um esforço por dotar a vida de significados. Este é um aspecto fundamental quando se considera a história do Brasil e

particularmente, do Estado de São Paulo, tão marcado por sincretismos religiosos e culturais. Aqui se encontram desde as concepções animísticas dos indígenas, passando pela tradição cristã católica romana trazida pelos primeiros colonizadores, até os cultos afro-brasileiros ligados à existência da escravidão, bem como os diversos ramos do catolicismo e os diversos ramos do protestantismo, o judaísmo, o islamismo, o budismo e outras religiões orientais, todos eles consequência de séculos de movimentos migratórios internos e externos. Somente a ênfase nos aspectos culturais dessas religiões, nos grupos étnicos aos quais elas se relacionam e no diálogo entre diferentes culturas poderá garantir que o ensino religioso, de fato, leve a um convívio respeitoso entre os divergentes. Deste modo, também, ele estará não apenas atendendo às diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, particularmente no tocante aos chamados "temas transversais", mas principalmente indicando um modo possível - e adequado - para o tratamento destes temas.

Isto posto, fica claro que o ensino religioso deve ser tratado como área de conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania, como saúde, sexualidade, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, arte etc.

O ensino religioso, nesta concepção, articula-se substancialmente com os princípios legais vigentes, seja na proibição de qualquer tipo de proselitismo, seja na coerência com os princípios e fins da educação nacional que apregoa: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Nesse sentido, nunca é demais ressaltar a necessidade das escolas observarem, na formulação dos conteúdos e procedimentos didáticos, o respeito à pluralidade cultural e religiosa dos alunos, como já ressaltamos anteriormente, e da não discriminação de minorias religiosas, assim como dos que não professem nenhum credo. É preciso, na organização dos temas a serem tratados, dar conta de uma escolha que abranja a vários credos, cristãos ou não cristãos. Para concretização desta proposta, recomendamos a organização de atividades supraconfessionais, com projetos interdisciplinares que façam sentido para todos os alunos. Recomendamos também o tratamento do ensino religioso como tema transversal, o que permitiria implementar a proposta de uma abordagem filosófica, com lugar para a reflexão sobre valores e princípios éticos e o conhecimento da história das religiões. Isso poderia trazer a possibilidade de um efetivo diálogo entre várias áreas do conhecimento, como língua

portuguesa e literatura, história, geografia, artes etc, trazendo para a reflexão coletiva, de forma contextualizada, as religiões e suas práticas, percursos, crenças e experiências individuais.

A Secretaria de Estado da Educação deverá promover encontros e atividades que incentivem a discussão entre as várias instâncias das escolas estaduais, no sentido de implementar as diretrizes propostas nesta Indicação. Deve também promover a capacitação de seus professores e elaborar manuais com textos e orientações que os auxiliem no desenvolvimento dos temas a serem tratados.

III - Professores Habilitados

Com base nas diretrizes expostas no item anterior, que propõe os conteúdos a serem desenvolvidos e a forma de tratá-los, consideramos que a habilitação e os profissionais adequados para conduzir este projeto sejam:

- de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, os próprios professores das respectivas classes, tradicionalmente polivalentes, com competência para introduzir transversalmente em seus conteúdos os temas relativos ao conhecimento religioso, o respeito ao outro e os valores morais e éticos;

- de 5ª à 8ª séries, as aulas de ensino religioso poderão constar especificamente dos horários e ser atribuídas a professores que possuam habilitação em História, Filosofia e Ciências Sociais que, pela graduação que cursaram, devem ter formação para abordar os conteúdos da forma como foram propostos, ou seja, vinculados às demais áreas de conhecimento e em conformidade com o indicado no presente texto.

Recomenda-se a inclusão do ensino religioso de 5ª à 8ª em, pelo menos, em uma das séries com carga horária mínima de uma aula semanal, acrescida ao que atualmente vem sendo ministrado.

IV - Considerações finais

Respeitadas as diretrizes desta Indicação, caberá à Secretaria de Estado da Educação implementar as ações que concretizarão a presente proposta. Isto significa, entre outras atividades, orientar professores e equipe escolar na adequação do projeto pedagógico, quando for o caso, contemplando o ensino religioso; determinar a forma como constará o ensino religioso nos horários da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, assim como sua respectiva carga horária no conjunto das séries; atribuir aula aos professores habilitados.

Nada impede que as escolas, se a comunidade escolar assim o desejar, disponibilizem seu espaço físico para o ensino religioso confessional, de caráter facultativo e fora do horário regular de aulas. As atividades a serem desenvolvidas nestes espaços ficarão a cargo de representantes das diversas instituições religiosas na forma de trabalho voluntário. Os horários das atividades, bem como a programação, deverão ser do conhecimento da Direção, aprovados pelo Conselho de Escola e contar com a autorização expressa dos pais para a participação de seus filhos.

Cabe ao Conselho Estadual de Educação, em atendimento ao § 2º do Art 33 da Lei nº 9394/96 organizar, no mês de setembro de cada ano, encontro para propor orientações a serem implementadas no ano letivo subsequente.

2. CONCLUSÃO

Com base nestes pressupostos, propomos o anexo Projeto de Deliberação. São Paulo, 24 de julho de 2001.

Conselheiro Francisco José Carbonari
Relator

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala "Carlos Pasquale", em 25 de julho de 2001.

ARTHUR FONSECA FILHO

Presidente

Homologada por Resolução SE de 27/7/01, publicada no DOE em 28/7/01, p.17.

c) Lei nº 10.783 de 9 de março de 2001

LEI nº 10.783 DE 9 DE MARÇO DE 2001

(Projeto de lei nº 1936/99, do Deputado José Carlos Stangarlini – PSDB)

Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino fundamental

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a /Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º O ensino religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas da rede pública estadual de ensino fundamental, ficando assegurado o respeito à

diversidade cultural religiosa, vedado o proselitismo ou o estabelecimento de qualquer primazia entre as diferentes doutrinas religiosas.

Art. 2º A matrícula nas aulas de ensino religioso é facultativa.

Art. 3º Vetado.

Art. 4º Vetado.

Art. 5º O poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias contados de sua publicação.

Art. 6º Vetado.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 9 de março de 2001.

GERALDO ALCKMIN

TERESA ROSERLEY NEUBAUER DA SILVA

Secretária da Educação

JOÃO CARAMÉZ

Secretário-Chefe da Casa Civil

ANTONIO ANGARITA

Secretário do Governo e Gestão Estratégica.

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 9 de março de 2001.

Cf. D.O.E.; Poder Executivo, /seção I, São Paulo, 111 (46), sábado, 10 de março de 2001

d) Nova Ferramenta: Regulamentação do ERE em São Paulo

Em decisão conjunta, a Secretaria da Educação e o Conselho Estadual de Educação publicaram a Resolução de homologação, a Indicação nº 07/2001 e a deliberação – 16 de 27/07/2001 que regulamentam o ERE no Estado de São Paulo.

GABINETE DA SECRETÁRIA

DELIBERAÇÃO

Resolução de 27/07/2001

Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE-16/2001, aprovada em sessão plenária do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta o Artigo 33 da lei 9394/96.

Deliberação CEE – 16 de 27/7/2001

Regulamenta o Art. 33 da Lei 9394/96

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento na Lei Estadual 10.403, de 06/07/71, considerando as disposições do Art. 33 da Lei 9394/96, do Art. 242 da Constituição Estadual e a Indicação CCE nº 07/2001,

Delibera:

Art. 1º O ensino religioso a ser ministrado no ensino fundamental das escolas públicas do sistema estadual de ensino obedecerá ao disposto na presente Deliberação e se fundamentará no contido na Indicação CEE nº 07/2001.

Art. 2º Consideram-se para o exercício do magistério de ensino religioso, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental:

- os portadores de diploma de magistério em normal médio;
- os portadores de licenciatura em Pedagogia, com habilitação no magistério de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Art. 3º Consideram-se habilitados para o exercício do magistério do ensino religioso nas séries finais – 5ª à 8ª do ensino fundamental – os licenciados em História, Ciências Sociais ou Filosofia.

Art. 4º Nas séries iniciais do ensino fundamental, das escolas da rede estadual, **os conteúdos** de ensino religioso serão ministrados pelos próprios professores responsáveis pela classe.

Parágrafo único – Os conteúdos serão trabalhados transversalmente sob a responsabilidade e organização do professor.

Art. 5º Na rede estadual de ensino religioso deve ser ministrado no mínimo em uma das séries finais do ensino fundamental.

Parágrafo único – A inclusão do ensino religioso deverá estar prevista na proposta pedagógica da escola e sua carga horária será acrescida à carga mínima anual existente.

Art. 6º Os conteúdos do ensino religioso obedecem aos definidos na Indicação CEE nº 07/2001, ouvindo-se as entidades civis, tal como prescrito no § 2º do Art. 33 da Lei 9394/96.

Parágrafo único – Para fins do disposto no caput, o Conselho Estadual de Educação organizará encontro anual no mês de setembro que proporrá orientações a serem implementadas no ano letivo subsequente.

Art. 7º A Secretaria de Estado da Educação desenvolverá projetos de capacitação de docentes, tendo em vista o trabalho com conteúdos de ensino religioso, introduzidos pela Indicação CEE nº 07/2001.

Art. 8º As escolas estaduais disponibilizarão, ainda, às instituições religiosas, das mais diversificadas orientações, horário para oferta de ensino confessional, de caráter facultativo para os alunos.

§ 1º As atividades a serem desenvolvidas ficarão a cargo de representantes das diferentes instituições, na forma de trabalho voluntário.

§ 2º Autorização para o uso do espaço do prédio escolar para o ensino religioso de natureza confessional será feita sob a responsabilidade da escola, a partir de programação elaborada pela instituição interessada e aprovada pelo Conselho da Escola.

§ 3º A matrícula facultativa dos alunos em turmas de ensino religioso confessional somente será realizada mediante conhecimento dos pais sobre a natureza do conteúdo e autorização expressa dos mesmos.

Art. 9º Esta deliberação entrará em vigor após a homologação pela Secretaria de Estado da Educação.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA – O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente deliberação.

e) Decreto nº 46.802, de 5 de junho de 2002

Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e dá providências correlatas

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando o disposto nos artigos 210 da Constituição Federal e nos artigos 242 e 244 da Constituição Estadual, na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei Estadual nº 10.783, de 9 de março de 2001; e

Considerando a Deliberação CEE nº 16, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e homologada por Resolução SE, de 27 de julho de 2001,

Decreta:

Art. 1º O Ensino Religioso, parte integrante da proposta pedagógica da escola pública de ensino fundamental, será ministrado nas escolas estaduais de acordo com o disposto no presente decreto.

Art. 2º O Ensino Religioso a ser ministrado no horário normal das aulas das escolas estaduais terá caráter confessional, devendo assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e fundamentar-se em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais presentes em todas as religiões.

Parágrafo único - Não será admitido nas escolas públicas, qualquer tipo de proselitismo religioso, preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual dos alunos e de suas famílias de professar um credo religioso ou mesmo o de não professar nenhum.

Art. 3º As diretrizes curriculares a serem observadas e os conteúdos a serem ministrados nas aulas de Ensino Religioso são os definidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único - Ao Conselho Estadual de Educação compete avaliar a implementação do Ensino Religioso nas escolas estaduais de ensino fundamental, ouvindo-se o Conselho de Ensino Religioso do Estado de São Paulo - CONER e outras entidades civis representativas das diferentes denominações religiosas, além de representantes da Secretaria da Educação e das entidades do magistério.

Art. 4º Fica a Secretaria da Educação autorizada a expedir as orientações necessárias para o processo de atribuição de aulas de Ensino Religioso para os professores pertencentes ao quadro do magistério da Secretaria da Educação.

Parágrafo único - As exigências relativas à habilitação do professor para ministrar as aulas devem estar em conformidade com a Deliberação nº 16/2001, do Conselho Estadual de Educação, órgão normativo do sistema de ensino.

Art. 5º A Secretaria da Educação adotará as medidas necessárias para a implementação gradativa deste decreto.

Art. 6º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 12.323, de 25 de setembro de 1978 e o Decreto nº 38.570, de 27 de abril de 1994.

Palácio dos Bandeirantes, 5 de junho de 2002

GERALDO ALCKMIN

Governador

GABRIEL BENEDITO ISSAAC CHALITA

Secretário da Educação

RUBENS LARA SECRETÁRIO

Chefe da Casa Civil

DALMO NOGUEIRA FILHO

Secretário do Governo e Gestão Estratégica

Publicada na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, aos 5 de junho de 2002. In D.O.E. de 06/06/2002, pág. 2.

e) Município de São Paulo

PROJETO DE LEI : 144/01

AUTOR : CARLOS GIANNAZI

SESSÃO : 019-SO

D.O.M. de : 30/03/01

DESCRIÇÃO : "Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas de ensino fundamental na rede pública municipal".

A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO decreta:

Art. 1º O ensino religioso constitui disciplina no currículo das escolas municipais de ensino fundamental, a ser ministrada nos horários normais de funcionamento das escolas.

Art. 2º Fica assegurado, no âmbito de cada escola, o respeito à diversidade cultural religiosa brasileira, sem no entanto estabelecer-se primazia entre as doutrinas, e vedada qualquer forma de proselitismo.

Parágrafo primeiro: A Secretaria Municipal da Educação adotará medidas para a definição do conteúdo programático do ensino religioso, podendo ouvir entidades civis e religiosas que tenham propostas para a ordenação desse conteúdo.

Parágrafo segundo: A admissão de regentes habilitados para as aulas do ensino religioso será feita consoante perfil levantando pela Diretoria de Orientação Técnica - DOT/SME, considerando-se o conteúdo programático de que fala o parágrafo anterior.

Art. 3º A matrícula dos alunos para as aulas do ensino religioso é facultativa.

Art. 4º As despesas decorrentes com a execução da presente lei, correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias contados de sua publicação.

Art. 6º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Publicada no D.O.M. de 30/03/2001

Anexo G.4 - Minas Gerais

a) Resolução 465, de 18 de dezembro de 2003.

Estabelece critérios para a oferta da Educação Religiosa nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

A Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no artigo 200, no parágrafo 1º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997, e considerando:

- o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania;
- a necessidade da definição de diretrizes para viabilização da Educação Religiosa nas escolas estaduais;
- o disposto no caput do artigo 29 do Estatuto do Conselho de Educação Religiosa do Estado de Minas Gerais - CONER/MG, que prevê a criação de Comissões de Educação Religiosa junto às Superintendências Regionais de Ensino, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação,

RESOLVE:

Art. 1º A Educação Religiosa constitui disciplina de oferta obrigatória no currículo do Ensino Fundamental, nos horários normais de funcionamento das escolas públicas de Minas Gerais, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, sendo a matrícula facultativa para o aluno.

Art. 2º A opção pelas aulas de Educação Religiosa deverá ser feita no ato da matrícula, ou em qualquer época do ano, por escrito, pelo aluno, quando maior, ou pelo pai ou responsável, quando menor.

Parágrafo único. Aos alunos que não optarem pelas aulas de Educação Religiosa, será garantida a oferta de atividades alternativas, no próprio turno e horário, incluídas no Projeto Pedagógico da escola.

Art. 3º Compete à Secretaria de Estado da Educação:

I - constituir a Comissão Central de Educação Religiosa - COMCER, ouvindo o CONER.

II - criar, em parceria com o CONER/MG, a Comissão Regional de Educação Religiosa - CRER, composta de até 3 representantes da SRE e um representante por Denominações Associadas ao CONER/MG.

Parágrafo único. A indicação dos representantes delegados de uma Denominação Associada far-se-á através de ofício da presidência do CONER/MG, encaminhado aos presidentes da COMCER e CRER.

Art. 4º Constituem atribuições do CONER/MG:

I - cooperar na criação da COMCER;

II - promover, em parceria com a COMCER/MG, a formação de Comissões Regionais de Educação Religiosa - CRER, nas Superintendências Regionais de Ensino, observado o disposto no artigo 3º, desta Resolução, delegando a competência necessária para representá-lo.

III - elaborar e executar, em parceria com a COMCER e CRER, programas de formação e qualificação de professores de Educação Religiosa, promovidos pela SEE ou CONER;

Art. 5º Compete às Comissões Regionais de Educação Religiosa - CRER:

I - acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes para a Educação Religiosa no Estado de Minas Gerais, no âmbito de sua jurisdição.

II - expedir documento próprio de credenciamento, para candidatos ao exercício da docência observados os critérios definidos pela COMCER.

Art. 6º Poderão ministrar aulas de Educação Religiosa o professor efetivo excedente e o candidato à função pública, detentores de credenciamento emitido pela CRER.

Art. 7º Serão convocados, em primeira chamada os candidatos efetivos excedentes e em seguida os candidatos à função pública, observando-se, em ambos os casos, a ordem de classificação:

I - Curso de licenciatura plena em Ensino Religioso ou Educação Religiosa ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, acrescido do curso de especialização strictu sensu de Educação Religiosa;

II - Curso de licenciatura plena em Ensino Religioso ou Educação Religiosa ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, acrescido do curso de especialização lato sensu de Educação Religiosa;

III - Curso de licenciatura plena em Ensino Religioso ou Educação Religiosa ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso;

IV - Curso de licenciatura plena, acrescido do curso de especialização strictu sensu de Educação Religiosa;

V - Curso de licenciatura plena, acrescido do curso de especialização lato sensu de Educação Religiosa;

VI - Curso de licenciatura plena, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 120 horas;

VII - Curso de licenciatura plena, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 80 horas;

VIII - Curso de licenciatura plena, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 40 horas;

IX - Curso de licenciatura curta, acrescido do curso de especialização lato sensu de Educação Religiosa;

X - Curso de licenciatura curta, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 120 horas;

XI - Curso de licenciatura curta, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 80 horas;

XII - Curso de licenciatura curta, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 40 horas;

XIII - Curso Normal de nível médio, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 120 horas;

XIV - Curso Normal de nível médio, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 80 horas;

XV - Curso Normal de nível médio, acrescido do curso de metodologia e filosofia do Ensino Religioso de 40 horas;

Parágrafo único. Para efeito de classificação, serão considerados apenas os certificados dos cursos de capacitação reconhecidos pelo CONER/MG, obedecidas as normas vigentes.

Art. 8º Não havendo candidato que atenda ao disposto no Artigo 10, poderá ser autorizado a ministrar aulas de Educação Religiosa, o candidato que apresentar comprovante de:

I - matrícula e freqüência em curso superior de Ciências da Religião ou Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, com prioridade para a comprovação de freqüência em período mais avançado;

II - autorização para lecionar qualquer conteúdo, obedecida a ordem dos grupos de classificação, acrescida de atestado de matrícula e freqüência em curso de capacitação e atualização, ou Curso de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso aprovado e/ou reconhecido pelo CONER e pela COMCER, com carga horária mínima de 40 horas.

Art. 9º Na hipótese de empate entre dois ou mais candidatos, o desempate será feito obedecida a seguinte ordem:

I - Candidato que comprove maior tempo como professor de Educação Religiosa, em escola estadual, como designado;

II - Candidato com maior idade;

Parágrafo único. No caso do professor excedente, o desempate será feito pelo maior tempo de professor de Educação Religiosa, seguido pelo candidato com maior idade.

Art. 10 O professor efetivo, excedente em quaisquer dos conteúdos do currículo do Ensino Fundamental e médio, poderá ministrar Educação Religiosa, mediante opção manifestada por escrito à Superintendência Regional de Ensino e respeitado os critérios desta Resolução.

Art. 11 A Educação Religiosa será ministrada nas escolas estaduais, obrigatoriamente de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, podendo ser oferecida nas séries iniciais, quando houver, na localidade, disponibilidade de professores efetivos excedentes, devidamente credenciados.

Art. 12 A renovação do credenciamento dos professores para ministrar aulas de Educação Religiosa dar-se-á a cada ano letivo, mediante listagem única organizada pelo CONER, ou por autoridade religiosa que o represente junto à CRER, tendo em vista a avaliação de desempenho feita pela escola.

Parágrafo único. A escola deverá encaminhar, ao final do ano letivo, avaliação de desempenho dos professores de Educação Religiosa, ao CONER e ao seu representante regional, obedecidas às orientações dadas pela SEE, órgão central.

Art. 13 Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, ouvida a Comissão Central de Educação Religiosa.

Art. 14 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, aos 18 de dezembro de 2003.

(a) VANESSA GUIMARÃES PINTO

Secretária de Estado de Educação

(Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, em 19 de dezembro de 2003)

b) Parecer nº 299/02

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

APROVADO em: 24.04.2002

PROCESSO nº 30.251

Responde consulta formulada pelo Presidente da Comissão Central de Educação Religiosa - COMCER/SEE-MG.

1. HISTÓRICO

1.1 Em 02.10.2001, o Senhor Presidente de Comissão Central de Educação Religiosa (COMCER) dirige-se a Sua Excelência o Senhor Secretário de Estado da Educação, Professor Murilo de Avellar Hingel, solicitando-lhe apresentar a este Conselho consulta sobre a validade de cursos de especialização oferecidos por Universidades públicas ou privadas, Centros Universitários e Faculdades públicas ou privados, assim como sobre a validade de cursos de "Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso ou similar" oferecidos por instituições de ensino superior de outras Unidades da Federação, face ao disposto na Resolução 16/2000, da Secretaria de Estado da Educação, que regulamenta a matéria.

1.2 Em 16.10.2001, o Senhor Secretário de Estado da Educação, ciente da consulta, encaminha-a ao Conselho Estadual de Educação, para análise e parecer.

1.3 Em 24.10.2001, o Senhor Presidente do Conselho Estadual de Educação encaminha a matéria à Superintendência Técnica, para exame preliminar e, em seguida, à Câmara de Ensino Superior.

1.4 Em 28.11.2001, o processo, contendo exame prévio da Superintendência Técnica, é por esta encaminhado a Câmara de Ensino Superior que, por sua vez, em 17.12.2001, envia-o à Câmara de Planos e Legislação.

1.5 Em 28.02.2002, sou designado relator pelo Presidente da Câmara de Planos e Legislação.

Constam do processo o ofício 02/2001, da Comissão Central de Educação Religiosa, e documento da Superintendência Técnica contendo análise prévia da matéria.

2. Mérito

2.1 Da consulta

A consulta do Conselho de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais refere-se a dois temas: o primeiro, “sobre a validade dos cursos de especialização na área da educação religiosa”, conforme se lê no ofício enviado ao Sr. Secretário de Estado da Educação, *verbis*: “Tendo em vista muitos pedidos de informações a respeito do reconhecimento ou validade de diversos Cursos de Especialização na área de Educação Religiosa (Ensino Religioso) e considerando o disposto na alínea” b”, inciso “II” do artigo “6º” da Resolução SEE nº 16, de 23 de fevereiro de 2000, solicitamos V. Exa. apresentar esta questão ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

Esclarecemos a V. Exa. que por todo o Estado de Minas Gerais estão sendo realizados (ou foram realizados), em Universidades Federais, cursos de especialização em Universidades ou Centros Universitários ligados à iniciativa privada, cursos realizados (ou em andamento) por Faculdades ligadas à iniciativa privada”.

O segundo tema está assim formulado, *verbis*: “Solicitamos outrossim, que nos possa esclarecer se são válidos cursos de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso, ou similar, promovidos por Universidade ou Faculdade de outras unidades da Federação, considerando que os mesmos não foram aprovados pela COMCER/CRER/CONER, conforme o disposto na alínea ”c”, inciso “II” do artigo “6º” da Resolução SEE nº16, de 23 de Fevereiro de 2000”.

2.2 Da relação do Estado com o Ensino Religioso

A matéria sugere reflexão sobre as relações do Estado com o ensino religioso - aspecto discutido por Comissão do Conselho Nacional de Educação formada pelos Professores: Eunice Durham (Relatora), Lauro R. Zimmer, Jacques Velloso e José Carlos Almeida da Silva, em parecer sobre “Formação de professores para o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental” (Parecer CNE/CP/097/99), do qual extraio alguns pontos.

Começa a Comissão por assinalar sobre o carácter geral da relação do Estado com a questão religiosa e seu vínculo com a educação religiosa, *verbis*:

“A formação de professores para o ensino religioso se enquadra na questão mais ampla da oferta de formação religiosa para os alunos dos estabelecimentos públicos de ensino e está relacionada à separação entre Igreja e Estado, que tem sido, no Brasil, objeto de permanente debate”. E continua:

“A questão , no Brasil, tem se revelado particularmente espinhosa no que tange ao ensino religioso nas escolas públicas e o Estado tem se orientado em sentidos diversos, de acordo com diferentes constituições.”

“A constituição brasileira de 1988 trata a questão geral da separação entre Igrejas e Estado no artigo 19:”

“Art. 19 É vedada à União, aos Estados e aos municípios”:

1 - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.”

Já o artigo 210 fala do ensino religioso e estabelece, no seu parágrafo 1º:

“Parágrafo 1º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas fundamentais”.

O ensino religioso foi regulamentado pelo artigo 33 da LDB e, até 1997, tinha a seguinte redação:

“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 carácter”:

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

II - interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.

Comenta a comissão no citado Parecer: “Como se pode facilmente constatar da leitura do artigo, a orientação do ensino religioso é de decisão dos alunos ou responsáveis, seu conteúdo depende das organizações religiosas que foram objeto de

opção (igrejas ou associação de igrejas, no caso do ensino interconfessional), organizações estas responsáveis inclusive, pela preparação dos professores ou orientadores religiosos”.

Ocorre que o art. 33 da LDB foi modificado posteriormente pela Lei 9475, de 22 de julho de 1997, que estabelece o seguinte:

“Art. 1º O art. 33 da Lei nº 9394, 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, vedada quaisquer formas de proselitismo.”

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para 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.”

No parecer a que nos referimos, a Comissão do CNE compara a formulação da LDB e da Lei 9475/97 e conclui não ser matéria da competência do Conselho Nacional de Educação, mas dos diferentes sistemas de ensino. Verbis:

“Nesta formulação, 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”

Não obstante, o Plenário do Conselho Nacional de Educação aprovou voto da Comissão, formulado nos termos abaixo, verbis:

“Ante o anteriormente exposto e considerando:

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, freqüentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;

- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, das quais não resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;

- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino, concluímos que:

- 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 o como nas decisões de Estado 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;

- 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 a 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, com condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;

- Preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário do Conselho Nacional 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.”

Cabem, desde logo, a partir dessa reflexão, as seguintes conclusões:

a) a matéria é da alçada deste Conselho Estadual de Educação;

b) há necessidade de formação pedagógica para habilitação e admissão de professores para o ensino religioso;

c) há necessidade de o sistema estadual de educação ouvir entidade civil representativa das diferentes denominações religiosas para definir conteúdos do ensino religioso.”

2.3 Sobre a validade dos cursos de especialização na área da Educação Religiosa.

Examinemos, agora, as questões específicas, começando pela pós-graduação lato sensu, organizados de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução CNE/CES/1/2001; têm validade nacional (parágrafo 3º do artigo 12: “Os certificados de conclusão dos cursos de pós-graduação lato sensu, que se enquadram nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional”)

Ao verificarmos essas normas, iremos constatar que elas tratam, entre outros aspectos, da definição de requisitos para obtenção do título nesse nível de pós-graduação, especialmente credenciada para esse fim; quanto ao pós-graduado: ser portador de diploma de ensino superior; de haver cumprido frequência mínima; de ter cursado uma dada carga horária, segundo lista de disciplinas, em período e local declarados; de ser apresentado monografia, etc.

Já o Conselho Estadual de Educação condiciona a validade dos certificados de conclusão de curso de especialização à aprovação de projeto correspondente (artigo 6º).

Assim, as normas sobre a pós-graduação lato sensu, emanadas tanto do Conselho Nacional de Educação quanto do Conselho Estadual de Educação, são de caráter genérico, isto é, não se referem especificamente a cursos destinados à educação religiosa, sobre cuja oferta há Lei Federal específica.

Para estabelecer ponto de vista sobre a validade nacional dos certificados de pós-graduação lato sensu para educação religiosa, consideremos primeiro o que a Comissão do Conselho Nacional de Educação considerou ao estudar a formação de professores para educação religiosa em cursos de graduação. Daí, faremos comparação entre as duas situações.

Começemos, pois, com a manifestação da Comissão do CNE sobre o ensino de graduação, *verbis*:

“Têm chegado ao Conselho solicitações de autorização e reconhecimento se cursos de licenciatura em ensino religioso.”

“Como a Lei nº 9475 não se refere especificamente a esta questão, o problema precisa ser resolvido à luz da legislação maior, da própria Constituição Federal, dentro das limitações estabelecidas pela lei acima referida e pela própria Lei 9394, nos artigos e parágrafos não alterados pela legislação posterior.”

“Em primeiro lugar, deve-se considerar que, atribuindo a lei diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções.”

“Em segundo lugar, precisamos reconhecer que a lei 9475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Supõe-se portanto que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que formação pode ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas.”

“Considerando estas questões, é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. Devemos considerar que, se o Governo Federal determinar o tipo de formação que devem receber os futuros professores responsáveis pelo ensino religioso, ou estabelecer diretrizes curriculares para curso específico em ensino religioso, está determinado, em grande parte, o conteúdo do ensino religioso a ser ministrado.”

“Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição se arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação”.

Ora, os argumentos levantados pela Comissão do Conselho Nacional de Educação para formação de professores para o ensino religioso em nível de graduação podem também ser considerados para os cursos de especialização em educação religiosa.

Havendo uma Lei Federal específica sobre a educação religiosa, não me parecem aplicáveis normas administrativas de caráter genérico. Em especial quando se trata de garantir a liberdade religiosa, e, portanto, a não interferência do Estado em seu exercício.

Isto posto, penso não ser obrigatória ao sistema de ensino de Minas Gerais a aceitação da validade nacional dos certificados de cursos de especialização prevista na Resolução CNE/CES/1/2001, quando se referir à formação de professores para educação religiosa.

2.4 Sobre a validade de Cursos de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso, ou similar, promovidos por Universidade ou Faculdade de outras Unidades da Federação.

De tudo o que já foi exposto e considerada a diversidade de denominações religiosas nas diversas regiões do País, também não se pode obrigar um Estado a reconhecer cursos de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso oferecidos por instituições de ensino superior, mesmo que aceitos por outros.

Com efeito, do que se depreende da Lei 9475, de 22 de julho de 1997, não é possível falar-se da validade nacional de cursos de Metodologia ou Filosofia de ensino religioso, e normas sobre a educação religiosa são atribuições dos respectivos sistemas estaduais ou municipais de ensino.

Em adição, cabe ressaltar que sistema de ensino e entidade civil formada pelas diversas denominações religiosas definem, conjuntamente, os conteúdos do ensino religioso; e ao sistema de ensino, incube estabelecer normas para habilitação e admissão dos professores. Sendo assim, professores formados em conformidade com “conteúdos” definidos por um sistema pode não coincidir com o que for definido por outro. Nesse caso, a formação do professor, perde o caráter unificador que soem ter as diretrizes nacionais para formação de professores para outras áreas do conhecimento.

Dito de outra maneira, como os conteúdos do ensino religioso são os próprios de cada sistema de ensino, a fim de que seja respeitada a diversidade religiosa de cada região (Estado), não há como se considerar com validade nacional os cursos relativos a Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso - mesmo que o Estado republicano pudesse intervir, ilegalmente, nas dinâmicas próprias das mais diversas manifestações religiosas de nossa sociedade.

2.5 Finalmente, convém atentarmos para essa realidade específica da educação em Minas Gerais e sugerirmos que se abra uma discussão ampla com as diferentes denominações religiosas sobre o ensino religioso em nosso Estado, tomando como ponto de partida a Resolução 16/2000, da Secretaria de Estado da Educação.

3. Conclusão

Face ao exposto, sou por que se responda ao Consultante nos termos deste parecer.

Belo Horizonte, 8 de abril de 2002
TOMAZ AROLDO DA MOTA SANTOS
Relator

(Publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, 07/05/2002)

c) Parecer de Redação Final do Projeto de Lei nº 43/2003, de autoria do Deputado Miguel Martim – PSB, MG

COMISSÃO DE REDAÇÃO

O Projeto de Lei nº 43/2003, de autoria do Deputado Miguel Martini, que dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino, foi aprovado no 2º turno, com a Emenda nº 1 ao vencido no 1º turno.

Vem agora o projeto a esta Comissão, a fim de que, segundo a técnica legislativa, seja dada à matéria a forma adequada, nos termos do § 1º do art. 268 do Regimento Interno.

Assim sendo, opinamos por se dar à proposição a seguinte redação final, que está de acordo com o aprovado.

PROJETO DE LEI Nº 43/2003

Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino.

A Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta:

Art. 1º O ensino religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, é componente curricular de todas as séries ou todos os anos dos ciclos do ensino fundamental.

Parágrafo único – O ensino religioso, de matrícula facultativa, respeitará a diversidade cultural e religiosa, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo e de abordagens de caráter confessional.

Art. 2º O ensino religioso será ministrado de forma a incluir aspectos da religiosidade em geral, da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica e da formação ética.

Parágrafo único – Cabe ao órgão competente do Sistema Estadual de Ensino estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino religioso, ouvidas entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, cultos e filosofias de vida e entidades legais que representem educadores, pais e alunos.

Art. 3º Compete ao colegiado de cada escola deliberar sobre a inclusão do ensino religioso no ensino médio.

Art. 4º O ensino religioso será ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará as oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo.

Parágrafo único – Ao aluno que não optar pelo ensino religioso serão oferecidos, nos mesmos turnos e horário, conteúdos e atividades de formação para a cidadania, incluídos na programação curricular da escola.

Art. 5º O exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:

I – conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;

II – conclusão de curso superior 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 – conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação "lato sensu" em ensino religioso ou ciências da religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, oferecido até a data de publicação desta lei;

IV – conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido até a data de publicação desta lei por entidade credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º Fica assegurada isonomia de tratamento entre os professores de ensino religioso e os demais professores da rede pública estadual de ensino.

§ 2º É garantido ao profissional que satisfizer requisito definido em inciso do "caput" deste artigo o direito de participar de concurso público para docência de ensino religioso na rede pública estadual de ensino.

Art. 6º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Comissões, 14 de dezembro de 2004.

MARIA OLÍVIA

Presidente

DJALMA DINIZ

Relator

DIMAS FABIANO

d) Lei nº 15.434 de 05 de janeiro de 2005

Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, é componente curricular de todas as séries ou todos os anos dos ciclos do ensino fundamental.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, respeitará a diversidade cultural e religiosa, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo e de abordagens de caráter confessional.

Art. 2º O ensino religioso será ministrado de forma a incluir aspectos da religiosidade em geral, da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica e da formação ética.

Parágrafo único. Cabe ao órgão competente do Sistema Estadual de Ensino estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino religioso, ouvidas entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, cultos e filosofias de vida e entidades legais que representem educadores, pais e alunos.

Art. 3º (Vetado).

Art. 4º O ensino religioso será ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará as oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo.

Parágrafo único. Ao aluno que não optar pelo ensino religioso serão oferecidos, nos mesmos turnos e horário, conteúdos e atividades de formação para a cidadania, incluídos na programação curricular da escola.

Art. 5º O exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:

I - conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;

II - conclusão de curso superior 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 - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação lato sensu em ensino religioso ou ciências da religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, oferecido até a data de publicação desta Lei;

IV - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido até a data de publicação desta Lei por entidade credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º Fica assegurada isonomia de tratamento entre os professores de ensino religioso e os demais professores da rede pública estadual de ensino.

§ 2º É garantido ao profissional que satisfizer requisito definido em inciso do caput deste artigo o direito de participar de concurso público para docência de ensino religioso na rede pública estadual de ensino.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 5 de janeiro de 2005;
217º da Inconfidência Mineira e 184º da Independência do Brasil.

AÉCIO NEVES

Governador

(Publicada no D.O.E. 06 jan. 2005)

Anexo G.5 - Alagoas

a) Parecer nº 006/2002

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS

Processo nº 0014450-5/2001-SEE e 122/2001-CEE

Interessado: SECRETARIA DE ESTADO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.

Assunto: Regulamentação do Art. 33 da Lei nº 9.394/96 reformulado pela Lei nº 9.475 de 22/07/97. Parecer nº 006/2002-CEE .³⁴

I - RELATÓRIO

1.1. Histórico.

A Secretaria do Estado da Educação encaminha e solicita a regulamentação do Ensino Religiosos no Sistema Estadual de Ensino nos termos da lei 9475/97.

A Constituição que atualmente rege as práticas e os destinos de tudo o que pode e deve ter lugar na vida brasileira foi assentada no reconhecimento dos direitos inerentes à vida cidadã, preconizando, desse modo, a promoção da liberdade e o respeito à dignidade de cada habitante do Brasil como dever do Estado e da sociedade.

Particularmente no que tange à função social da educação em geral - e da escola em particular - tanto a Constituição Federal, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 - enfatizam o estatuto da cidadania, atribuindo sua realização também à escola e à comunidade em que esta se encontra inserida. Daí ser válido concluir, de plano, que qualquer atividade educativa institucionalizada em solo brasileiro - dentre as quais se insere também o Ensino Religioso - terá de se reger por esses princípios de liberdade, igualdade, justiça e respeito mútuo, que são a base da cidadania.

³⁴ BRASIL, Estado de Alagoas. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 006, publicado no Diário Oficial do Estado, em 04 de julho de 2002.

Olhando sob o prisma histórico, observa-se que a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas, como disciplina obrigatória, tem feito parte da história da educação brasileira, desde que a atividade escolar foi implantada nas novas terras conquistadas pelos lusitanos. Durante o período colonial, nem mesmo a reforma pombalina, com todo o seu repúdio aos jesuítas, eliminou o ensino da religião oficial do estado português como componente curricular obrigatório e central na escolarização dos que viviam no Brasil.

De igual modo, também ao longo de todo o período imperial, o ensino da religião católica, que permaneceu como credo oficial do estado nacional, seguiu sendo elemento fundante da nossa pedagogia escolar. A religião, como elemento integrante dos currículos escolares, era de tal modo central que o seu conhecimento era condição indispensável à investidura no ofício de ensinar.

Ainda que se tenham feito presentes, já no bojo das idéias republicanas e depois, na implantação da própria República, discussões acaloradas sobre a presença, nas escolas, da Religião Católica ou mesmo de qualquer religião - nesse último caso, no contexto das idéias modernizantes que preconizavam uma escola pública laica - nem assim o ensino da religião, - quase sempre confessional - foi afastado do dia-a-dia das escolas e até mesmo de várias normatizações legais, mesmo que a constituição de 1891 pela primeira vez na história das Constituições Brasileiras, tenha declarado o ensino público laico. Atentando apenas para as duas primeiras leis gerais de educação nacional - a Lei 4.024/61 e a Lei 5.692/71 - nelas encontra-se a obrigatoriedade do ensino religioso no horário das escolas oficiais brasileiras.

1.2. Análise da Legislação Atual.

A legislação hoje em vigor no Brasil, ao dispor sobre a educação escolar, também não excluiu o ensino religioso dos nossos estabelecimentos de ensino. Contudo, ao assim conduzir, o legislador brasileiro dos dias atuais, fiel ao estatuto da cidadania que rege a nossa Lei Maior, tomou todos os cuidados para que o ensino religioso não viesse a ficar circunscrito a uma determinada religião, ainda que se tratasse daquela nominalmente professada pela maioria dos brasileiros.

De fato, desde a Constituição Federal, passando pela LDBEN - Leis 9.394/96 e Lei 9.475/97 - até o Parecer nº 97/99 do CNE, é clara a disposição dos legisladores em estabelecer orientações e formas de funcionamento deste componente curricular em nossas escolas, sem que, contudo, ele venha a se realizar da forma tradicional como foi posta em prática no Brasil por quase 5 séculos.

Examinando, de saída, a Constituição Federal em vigor, em seu Art. 210, § 1º, constata-se, com efeito, que "*o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*". Contudo, a Lei 9.394/96, à qual cabe estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, ao tratar sobre a matéria, logo determina, no seu Art. 33, com a nova redação que lhe deu a Lei 9.475/97, in verbis:

"Art. 33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplinas 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 de professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão sociedade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

No caput do artigo acima transcrito, não poderia estar mais clara a disposição geral do legislador, conforme o ali estabelecido, o ensino religioso, de então em diante, deverá estar pautado pelos seguintes princípios fundamentais:

- obrigatoriedade da escola pública de oferecê-lo nos seus horários normais do Ensino Fundamental;
- organização curricular em forma de disciplina;
- matrícula facultativa do aluno;
- respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil;
- proibição a qualquer forma de proselitismo;
- desenvolvimento na perspectiva da formação básica do cidadão.

Se os dois primeiros princípios - o da obrigatoriedade da escola pública de oferecer o ensino religioso nos seus horários normais do Ensino Fundamental e o da sua organização curricular em forma de disciplina - têm caráter claramente operacional, de modo a evitar a fuga à obrigatoriedade, o exame mais pormenorizado dos demais princípios, a partir de um olhar retrospectivo do ponto de vista histórico político, deixa efetivamente patente a presença, na lei, de uma nova postura, a ser seguida frente ao ensino religioso, cuja explicitação aqui se torna obrigatória:

- a) contrariamente à forma impositiva como o ensino religioso usualmente foi desenvolvido em nossas escolas, o direito de não ter crença religiosa é nesta

lei respeitado através da natureza facultativa da matrícula que libera o educando e a educanda de freqüentar as aulas de ensino religioso, se assim melhor parecer a eles ou aos seus responsáveis.

- b) O "respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil", como outro princípio novo trazido pela nova lei, configura o reverso da mesma moeda representada pela matrícula facultativa - que reconhece o direito de não crer ou de não ter religião - na medida em que respeita o direito de crer e professar o credo escolhido livremente, e que, como princípio pedagógico, traduz o respeito aos alunos que, numa sociedade multiétnica como a brasileira, poderá freqüentar as aulas de ensino religioso sem passar o vexame de ver suas crenças subalternizadas pela imposição do credo dominante na sociedade ou professado pelo professor como superior e o único legítimo;
- c) Diferentemente da forma catequética - ou tridentina - como os conhecimentos religiosos foram sempre ensinados do Brasil, o seu tratamento como "*parte integrante da formação básica*" aponta para a ultrapassagem do meramente cognitivo também no ensino religioso, no sentido da necessidade de lidar e incorporar à vida prática dos sujeitos, valores éticos e morais indispensáveis à educação de qualquer cidadão ou cidadã que, para assim se reconhecer, precisa respeitar as diferenças e se preparar para vivenciar a responsabilidade pessoal e social, a cooperação e os valores humanos;
- d) A "proibição de qualquer forma de proselitismo", por seu turno, ao mesmo tempo em que reforça a pedagogia do respeito à liberdade de escolha dos educandos e das educandas, subtrai dos grupos religiosos hegemônicos, por ventura com poder de decisão na escola, a possibilidade de usá-la - enquanto instituição pública - no interesse de seu grupo confessional.

1.3. A organização do Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

Destacamos que a LDB traça como diretriz curricular a orientação que a Educação Básica deve "*levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia*" (Art. 26, § 4, lei 9394/96).

Por essas considerações preliminares, parece clara a determinação básica da legislação de fazer o ensino religioso figurar no currículo escolar como mais um

instrumento valioso a serviço da construção dessa utopia social que denominamos de cidadania. Contudo, a regulamentação desse componente pedagógico escolar não se esgota no Caput do Artigo 33 da LDBEN reformulado pela lei 9475/97. Imperioso se faz analisar também seus parágrafos.

Ali está determinado que os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e o estabelecimento das normas para habilitação e admissão dos professores são da competência dos sistemas de ensino. Na interpretação desses dispositivos não se pode perder de vista, de saída, o princípio da nova lei que, no contexto da gestão democrática, atribui à escola e aos seus agentes a prerrogativa de autonomamente definir o que ali deve ser ensinado. Contudo, embora caiba a cada instituição escolar e ao seu corpo docente o exercício de propor os componentes curriculares e os procedimentos de ensino a serem desenvolvidos, essa autonomia não pode ser traduzida por soberania na ação educativa. Afinal, há que se atender às normas legais sobre o ensino, assim como às políticas gerais definidas por cada sistema para a garantia da unidade, evidentemente na diversidade, dos elementos e das práticas que o conformam.

Se, desta perspectiva, não cabe mais, como antes, a definição, pelas Secretarias de Educação, de *propostas curriculares fechadas* a serem seguidas, de modo uniforme, por cada escola de seu sistema, contudo não deixa de ser obrigatório, como expressão da responsabilidade pública das instâncias centrais e intermediárias dos sistemas - sejam elas os Conselhos de Educação, as Diretorias ou Coordenadorias de Ensino ou as equipes técnicas por elas criadas - a definição de *Matrizes Curriculares* que venham a balizar toda a educação escolar, inclusive o Ensino Religioso.

Claro deve ficar para todos que aquelas definições de natureza curricular têm que estar pautadas pelos princípios gerais da legislação e pela interpretação dela, feita pelas instâncias competentes. Assim, quanto mais a legislação fala em conteúdo ou disciplina, em referência a todo e qualquer componente curricular, aí incluído o Ensino Religioso, menos o legislador quis falar em compartimentalização ou atomização de saberes particulares. É possível assim concluir, não somente devido à filosofia geral assumida pela nova LDBEN e por seus intérpretes legais - CNE e Conselhos Estaduais - como também pelo pensar contemporâneo sobre educação.

De fato, segundo o hoje estabelecido, deve-se rechaçar, sob qualquer hipótese, no ensino atual, a organização do currículo marcado pela setorialização dos conteúdos ou pelo ensino fragmentado, tal como veio ocorrendo entre nós até os dias atuais. Como

resposta às demandas de uma formação autônoma e cidadã preconizada pela nova legislação, alça-se hoje, com todo ímpeto, a organização e o desenvolvimento interdisciplinar do currículo escolar que, repudiando as disciplinas estanques, cuida em articular saberes, construir redes de conhecimento, desenvolvendo assim a capacidade de estabelecer relações e conectar fatos, fenômenos e dados contextualizados. Os conteúdos escolares só adquirem sentido quando relacionados com o já sabido e referidos à realidade, numa conexão viva entre teoria e aplicabilidade. Neste sentido, é perfeitamente cabível e altamente desejável, como estratégia de contextualização do Ensino Religioso, a sua inserção no currículo ao modo dos Temas Transversais, dos Projetos de Trabalho, das redes Temáticas ou de quaisquer outros recursos de natureza similar, pelo potencial integrador de que estão investidos no desenvolvimento do currículo escolar.

Por último, mas não sem igual importância, é imperioso saber que, a par do desenvolvimento do potencial cognitivo de cada aluno ou aluna, não existe crescimento humano pleno - fim por excelência da educação - sem a prática da capacidade de conviver, o que exige respeito a toda forma de vida, assim como disposição para a solidariedade e para o respeito às diferenças, sejam elas culturais, sociais, sexuais ou religiosas. No mundo de hoje, profundamente marcado pela exclusão de toda natureza, pela violência rural a urbana, pelo desemprego, pela fome, pela destruição do meio ambiente, pelo terrorismo, pelos conflitos étnicos e religiosos, o que, mais do que o ensino religioso numa perspectiva formativa e pluralista, pode contribuir para a concretização e um projeto que tem como fim último a consecução da felicidade na terra? Nessa perspectiva, é plenamente adequado o pensamento de Francisco José Carbonari, assim expresso:

"O ensino religioso nas escolas deve, antes de tudo, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro. O conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem pode ser associado à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo. As religiões são corpos doutrinários de construção histórica, têm contextos vinculados à etnia, história social, geografia, arte, política, economia, etc. Conhecê-las e desvendá-las significa ampliar a rede de conhecimentos dos estudantes sobre o patrimônio cultural humano e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes suporte emocional e social do ponto de vista do binômio: autoconhecimento alteridade (aprender a ser/aprender a conviver").

Desta forma, a definição desses conteúdos de Ensino Religioso pelas escolas em seus Projetos Pedagógicos, com o apoio dos órgãos educacionais, considerará que o

Ensino Religioso deve promover o conhecimento sobre os seguintes aspectos, entre outros:

1. O fenômeno religioso no contexto da formação social do Brasil;
2. As múltiplas influências que compõem a pluralidade cultural e religiosa brasileira;
 - 2.1. A cosmovisão das sociedades nativas do atual território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades;
 - 2.2. A cosmovisão das sociedades africanas, particularmente dos povos que foram trazidos ao território brasileiro durante o período escravista: o fenômeno religioso nessas sociedades;
 - 2.3. A cosmovisão das sociedades européias e particularmente dos povos que ocuparam/imigraram para o território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades;
 - 2.4. A cosmovisão das sociedades orientais, destacando os povos que migraram para o território brasileiro: o fenômeno religioso nessas sociedades;
3. Os valores éticos e morais presentes nas diversas religiões;
4. Religião e identidade;
5. A relação entre as cosmovisões religiosas e científicas na contemporaneidade;
6. Liberdade religiosa e tolerância como princípios e valores que fundamentam o Estado Democrático de Direito.

Considerando ainda o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 2 de 07/04/98 e Parecer CEB nº 04/98 do Conselho Nacional de Educação) o Ensino Religioso deve integrar seus conhecimentos específicos com os aspectos da vida cidadã, tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagem, entre outros, contextualizando sua proposta pedagógica no coletivo escolar e comunitário.

Nesse sentido, abordado sob os enfoques antropológico, histórico e filosófico, o ensino religioso pode promover, pelo conhecimento e pela prática, o acesso a valores e formas de vida que só irão enriquecer cada educando e cada educanda que a ele forem submetidos, tomando efetivos os princípios e fins da educação nacional, quais sejam, liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a

arte e o saber, dentro do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas que conduzem ao respeito à liberdade e ao apreço à tolerância.

1.4. A formação dos Professores para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino.

Para o desenvolvimento de um ensino religioso com as características acima assinaladas, há que se cuidar de uma formação inicial e continuada que, desenvolva nos docentes, a par de uma sensibilidade social e cultural frente à alteridade, saberes de base histórica, social, sociológica, antropológica e política que lhes permitam ver as religiões e o seu ensino, menos pelo prisma dogmático e confessional e mais pela dimensão humana e social.

Desse modo, é admissível para o ensino religioso das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, professores formados em Magistério, na modalidade Normal de nível médio, assim como formados em Pedagogia, séries iniciais, ou no Curso Normal Superior, recomendando-se, para tanto, inclusão de estudos sobre Ensino Religioso nos currículos de formação e desenvolvimento cuidadoso de formação continuada e em serviço para os docentes já em exercício nas séries iniciais de modo a lhes permitir, inclusive, a introdução nas suas práticas curriculares, de forma transversal os temas relativos ao conhecimento religioso que este encerra de potencial formativo.

Quanto às quatro últimas séries do Ensino Fundamental o Ensino Religioso deverá ser atribuído a licenciados em História, Filosofia, Ciências Sociais e Psicologia, ou aos portadores de Licenciatura para o Ensino Religioso, modalidade de formação hoje em implantação em algumas instituições de ensino superior, visto que a estes foi dada uma formação que teoricamente os habilita para desenvolver as práticas curriculares da disciplina como aqui proposto e, ainda os docentes licenciados portadores de Curso de especialização lato-sensu em Ensino Religioso ou pós-graduação stricitu-sensu na área, e mais, os portadores de diploma de bacharel em História, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia e Teologia que venham a concluir curso de preparação pedagógica em instituição devidamente credenciada, nos termos da Resolução 02/97 do Plenário do CNE.

Evidentemente que deverá ser atribuída à Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, como responsável pela Rede Pública Estadual, junto com as Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pelas Redes Públicas Municipais a incumbência de cuidar da formação dos docentes do Ensino Religioso ou nelas influir, assim como propor uma matriz curricular para o sistema, ou adequar a porventura existente, assim

como assessorar e avaliar as escolas na formulação de seus planos curriculares de Ensino Religioso, de conformidade com o aqui proposto. Embora ocioso, pela forma explícita como se encontra no § 2º do Art. 33 (Lei 9475/97), contudo, não será demais tomar patente também aqui que a formulação da Matriz Curricular para as redes públicas deverá ter em conta o que entende a sociedade civil sobre os conteúdos a serem ensinados no Ensino Religioso, expresso através das propostas das diferentes denominações religiosas.

Por último, será fortemente desejável ainda que a SEE as SEMED's elaborem e façam chegar aos docentes e às escolas, meios capazes de facilitar a concretização do aqui proposto, através da confecção e distribuição de elementos de apoio didático, como vídeos, softwares, livros e outros instrumentos de apoio didático.

A mistura deste parecer e desta resolução, elaborados pelas Câmaras de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio em 05/03/2002, foram apresentados, examinados e discutidos em Audiência pública promovida por este CEE/AL em 09 de abril de 2002. Esta histórica Audiência Pública contou com a presença de representantes de diversos credos religiosos e das equipes de educadores vinculadas ao ensino religioso, num total de 87 representantes das redes públicas, 02 representantes da rede privada e 03 entidades não governamentais. Recebemos, ainda propostas escritas da Seicho-no-iê do Brasil, Regional Maceió/Al, e emendas das equipes de ensino religioso das redes públicas de ensino. Destaque-se a parceria com os Conselhos Municipais de Educação de Maceió e de Arapiraca, iniciando-se um processo de regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Na oportunidade, tivemos grande receptividade dos presentes às concepções aqui esboçadas e várias contribuições com esclarecimentos e aperfeiçoamentos. Por isto sentimo-nos seguros de apresentar o presente parecer por entender que representa os principais anseios da comunidade educacional sobre o tema, assim como a resolução que se segue, para normatizar o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

Maceió, 14 de maio de 2002.

Conselheira SANDRA LÚCIA DOS SANTOS LIRA

Relatora

Publicado no Diário Oficial do Estado de Alagoas, 04/072002.

b) Resolução nº 003/2002 CEE/AL

EMENTA : Regulamenta o Art. 33 da Lei 9.394/96, alterado pela Lei 9475/97 no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e define normas correlatas.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS - CEE, no uso das atribuições que lhe confere a legislação em vigor, e tendo em vista o que dispõe o Parecer CNE Nº 97/99, de 08 de abril de 1999.

RESOLVE:

Art. 1º O ensino religioso a ser ministrado nas escolas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas obedecerá ao disposto na presente Resolução e se fundamentará no que está contido no Parecer nº 006/2002 - CEE/AL.

Art. 2º Os conteúdos e as práticas do ensino religioso serão organizados de conformidade com as orientações contidas no Parecer 006/2002 - CEE/AL e, para todas as escolas do Sistema Estadual de Ensino, deverá ser organizada uma Matriz Curricular, ouvidas as entidades da sociedade civil, tal como prescrito no § 2º do Art. 33 da Lei 9.394/96, alterado pela lei 9475/97.

Art. 3º Caberá à Secretaria Estadual de Educação e às Secretarias Municipais de Educação cujas redes municipais integram o Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, o desenvolvimento de projetos de capacitação de docentes, tendo em vista o trabalho com o Ensino Religioso, nos marcos do Parecer nº 006/2002 - CEE/AL.

Art. 4º O gozo do direito de matrícula facultativa no Ensino Religioso dos alunos menores de dezoito anos só se efetivará mediante a manifestação expressa dos seus pais ou responsáveis legais, que deve ser registrada em seu histórico escolar.

Art. 5º A carga horária do Ensino Religioso não integra a carga horária mínima de 800 horas anuais do ensino fundamental, nos termos do Parecer CEB/CNE nº 12 de 08/10/97.

Art. 6º A oferta do Ensino Religioso pelas instituições privadas não confessionais é opção da proposta pedagógica da escola, que deverá guiar-se pelas orientações desta Resolução e do Parecer nº 006/2002 - CEE/AL.

Parágrafo único - A oferta do Ensino Religioso por Instituições privadas de natureza confessional, independentemente da doutrina religiosa específica que professem, deverá pautar-se pelos seguintes princípios:

I - respeito às liberdades individuais asseguradas pelo Estado Democrático de Direito no país;

II - tolerância para com os que manifestam credos e crenças diferentes ou os que não professam qualquer crença religiosa;

III - convivência pacífica entre as diversas manifestações religiosas que compõem a pluralidade étnica e cultural da nação brasileira;

Art. 7º A inclusão do Ensino Religioso no currículo da escola deverá estar prevista no projeto político pedagógico desta e descrita em sua organização curricular.

Art. 8º Consideram-se habilitados para o exercício do magistério do Ensino Religioso, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental:

- a) os portadores de diploma de magistério de nível médio, modalidade Normal;
- b) os licenciados em Pedagogia, com habilitação para o magistério do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental;
- c) os portadores de diploma de Curso Normal Superior;
- d) os docentes licenciados portadores de Curso de Especialização lato-sensu em Ensino Religioso, ou pós-graduação stricto-sensu na área.

§ 1º Nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede pública do Sistema Estadual de Ensino, o Ensino Religioso pode ser ministrado pelos próprios professores responsáveis pela classe, sendo trabalhado de forma transversal, ou em forma de projeto de trabalho, ou outra modalidade similar de integração curricular conforme o disposto no projeto político pedagógico das escolas.

§ 2º Por questões de foro íntimo o docente pode recusar-se a ministrar Ensino Religioso, devendo a unidade escolar ou a rede de ensino substituí-lo naquele componente curricular.

Art. 9º Consideram-se habilitados para o exercício do magistério do Ensino Religioso em quaisquer dos anos do Ensino Fundamental:

- a) os portadores de diploma de licenciatura plena em História, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia;
- b) os portadores de diplomas em cursos de licenciatura plena para Formação de Professores para o Ensino Religioso;

- c) os docentes licenciados portadores de Curso de Especialização lato-sensu em Ensino Religioso ou pós-graduação stricto-sensu na área.

§ 1º Os portadores de diploma de bacharel em História, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia e Teologia poderão ser considerados habilitados ao exercício do magistério do Ensino Religioso desde que venham a concluir curso de preparação pedagógica em instituição devidamente credenciada, nos termos da Resolução 02/97, do plenário do CNE.

§ 2º O enunciado do caput e do seu § 1º aplica-se também aos curso de ensino médio, quando neles houver oferta de ensino religioso.

Art. 10 Esta resolução entra em vigor após a sua homologação pelo Secretário de Estado da Educação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as contidas no Parecer nº 431/99 - CONSED, de 14/09/99.

Plenário Cônego Teófanés Augusto de Araújo Barros do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, aos 21 de maio de 2002.

PROF. DR. ELCIO DE GUSMÃO VERÇOSA
Presidente/CEE/AL

(Publicado no Diário Oficial do Estado de Alagoas, 04/072002)

Anexo G.6 - Rio Grande do Sul³⁵

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Resolução n.º 256, de 22 de março de 2000.

Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 11, inciso XIX, da Lei n.º 9.672, de 19 de junho de 1992, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 67 10.591, de 28 de novembro de 1995, e considerando o disposto no Art. 33, da Lei federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei Federal nº 9.475, de 22 de julho de 1997,

RESOLVE:

³⁵ Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em 24/11/2003.

Art. 1º São habilitados a lecionar Ensino Religioso em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino os professores:

I - titulados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e/ou nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, para atuar nesses níveis da escolarização;

II - os licenciados em qualquer área do currículo que tenha realizado curso ou cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º O curso, ou a soma da carga horária dos cursos, de que trata o inciso II, deverá totalizar, no mínimo, quatrocentas horas.

§ 2º O curso ou cursos poderão ser oferecidos pelas denominações religiosas ou pôr estabelecimento de ensino, independente de autorização, nas seguintes modalidades, conforme o caso:

I - curso de atualização ou aperfeiçoamento;

II - curso de qualificação profissional;

III - curso de extensão universitária;

IV - curso em nível de pós-graduação.

Art. 2º A comprovação da titulação referida no artigo anterior - e seus parágrafos - é suficiente para a contratação ou admissão a concurso para provimento de vagas decorrentes da oferta do Ensino Religioso em escolas públicas.

Art. 3º Os conteúdos do componente curricular Ensino Religioso são fixados pela escola, de acordo com seu projeto pedagógico, observadas as diretrizes curriculares nacionais e com base em parâmetros curriculares que serão estabelecidos sob a coordenação da Secretaria da Educação.

Art. 4º Para a fixação dos parâmetros curriculares será ouvida entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas.

Art. 5º A entidade civil de que trata o artigo anterior será credenciada pelo Conselho Estadual de Educação, com base em solicitação, instruída com os seguintes documentos:

I - requerimento;

II - estatuto social;

III - relação de associados, indicando sede, endereço e responsável;

IV - qualificação do corpo dirigente, com identificação, endereço de cada membro ;

V - parecer da Secretaria de Educação sobre a pretensão.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Em 15 de março de 2000.

Anexo G.7 - Paraná³⁶

a) Deliberação nº 07 de 06 de novembro de 2002

PROCESSO Nº 1948/02APROVADA em 06/11/02 - Câmara de Legislação e Normas.

INTERESSADO: Sistema Estadual de Ensino Estado do Paraná

ASSUNTO: Definição dos conteúdos do ensino religioso na escola pública.

RELATOR: Teofilo Bacha Filho

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, no uso de suas atribuições, considerando o que dispõe o artigo 210, § 1.º, da Constituição Federal e o artigo 183, § 1.º, da Constituição do Estado do Paraná, e, ainda, as disposições constantes no Artigo 33 da Lei n.º 9394/96, em consonância, com os princípios expostos na Indicação n.º 08/02.

DELIBERA:

Art. 1º Para cumprimento do que prescreve o artigo 10 da Deliberação CEE n.º 3/02, caberá ao Conselho Estadual de Educação organizar, no decorrer do último trimestre de cada ano, audiência pública, coordenada por Comissão Especial designada anualmente, com a finalidade de discutir e avaliar os conteúdos de ensino religioso ministrados nas escolas públicas.

Art. 2º O convite para a audiência pública mencionada no artigo anterior será formalizado por portaria da Presidência, publicada no Diário Oficial do Estado, e direcionado a todas as instituições, confessionais ou não, com interesse direto ou indireto na discussão e análise dos conteúdos de ensino religioso na escola pública.

³⁶ Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em 24/11/2003.

Parágrafo único. A publicação do convite à audiência pública deverá preceder em, ao menos, quinze (15) dias a data prevista para sua realização.

Art. 3º O resultado das discussões da audiência pública será dado a conhecer sob a forma de Parecer elaborado pela Comissão Especial e proposto à apreciação da Câmara de Legislação e Normas, antes de remetido ao Plenário.

Art. 4º Esta Deliberação revoga as disposições em contrário.

Sala Pe. José de Anchieta, 06 de novembro de 2002.

b) Indicação n.º 08/02

APROVADA em 06/11/02 - Câmara de Legislação e Normas

INTERESSADO: Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná

ASSUNTO: Definição dos conteúdos do ensino religioso na escola pública.

RELATOR: Teófilo Bacha Filho

A Deliberação n.º 3/02, deste Conselho, que versa sobre o ensino religioso nas redes públicas do Estado do Paraná, veio atender ampla e antiga demanda de numerosos setores interessados no assunto. Várias foram as manifestações de satisfação com a tomada de posição deste Colegiado acerca de uma questão que vinha sendo objeto de aprofundado estudo desde a promulgação da Lei n.º 9394/96.

No entanto, o art. 10 da citada Deliberação, ao preceituar que "os conteúdos do ensino religioso serão definidos na proposta pedagógica dos estabelecimentos, obedecido o preceituado pelo § 2º do artigo 33 da Lei n.º 9394/96", remete à necessidade de se estabelecer um procedimento adequado para se alcançar o fim cominado.

O referido preceito legal estabelece que "os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso" (art. 33, § 2º).

É, portanto, núcleo indispensável do cumprimento da lei que se estabeleça uma forma capaz de salvaguardar um diálogo profícuo, no qual seja garantida a palavra a todos quantos têm interesse, mediato ou imediato, no ensino religioso ministrado na escola pública.

Nesse sentido, propomos à apreciação do Plenário a Deliberação em anexo.

É a Indicação.

c) Deliberação n.º 03/02 (Anexo da Indicação n.º 08/02)

APROVADA em 09/08/02 - Câmara de Legislação e Normas

INTERESSADO: Sistema Estadual de Ensino Estado do Paraná

ASSUNTO: Ensino religioso nas redes públicas do Estado do Paraná.

RELATOR: Teófilo Bacha Filho

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, no uso de suas atribuições, considerando o que dispõe o artigo 210, § 1º, da Constituição Federal, e o art. 183, § 1º, da Constituição do Estado do Paraná, e, ainda, as disposições constantes do Artigo 33 da Lei n.º 9394/96, em consonância com os princípios expostos na Indicação n.º 02/02,

DELIBERA:

Art. 1º O ensino religioso a ser ministrado no ensino fundamental das escolas públicas do Sistema Estadual de Ensino do Paraná obedecerá ao disposto na presente Deliberação.

Art. 2º Os conteúdos do ensino religioso nas escolas públicas subordinam-se aos seguintes pressupostos:

a) da concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação;

b) da necessária contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade;

c) da convivência solidária, do respeito às diferenças e do compromisso moral e ético;

d) do reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente;

e) de que o ensino religioso deve ser focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania.

Art. 3º Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º), ou organização correspondente, os conteúdos de ensino religioso serão trabalhados sob a forma de temas transversais.

Art. 4º Nos demais anos, o ensino religioso deverá ser ministrado em um desses anos e revisto na proposta pedagógica da escola.

Parágrafo único. A carga horária dedicada ao ensino religioso deverá ser acrescida à carga horária anual mínima de 800 (oitocentas) horas.

Art. 5º O ensino religioso é de oferta obrigatória por parte do estabelecimento, sendo facultativo ao aluno.

§ 1º O aluno, se capaz, ou seu responsável, deverá manifestar sua opção em participar das aulas de ensino religioso.

§ 2º Uma vez inscrito, o aluno só poderá se desligar por manifestação formal, sua ou do responsável.

§ 3º Aos alunos que não optarem pela participação às aulas de ensino religioso, deverá o estabelecimento providenciar atividades pedagógicas adequadas, sob a orientação de professores habilitados.

§ 4º Não se exigirá, dos alunos inscritos no ensino religioso, nota ou conceito para aprovação.

Art. 6º Os estabelecimentos públicos poderão disponibilizar, às instituições religiosas que o requererem, horário para oferta de ensino confessional, de caráter facultativo aos alunos.

§ 1º As atividades a serem desenvolvidas, neste caso, ficarão sob a responsabilidade das instituições requerentes, sob forma de trabalho voluntário, sem ônus para o Poder Público.

§ 2º A autorização para o uso do espaço escolar público para o ensino religioso de caráter confessional será concedida pela direção do estabelecimento, em consonância com as normas emanadas da Administração.

Art. 7º Considera-se apto para o exercício do magistério do ensino religioso nas quatro primeiras séries do ensino fundamental:

I - o portador de diploma obtido em Curso de nível médio - modalidade Normal, ou equivalente;

II - o graduado em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais;

III - o graduado em Curso Normal Superior.

Art. 8º Considera-se apto para o exercício do magistério do ensino religioso nas séries finais - 5ª a 8ª - do ensino fundamental, os portadores de diploma de graduação nos cursos de Licenciatura em Filosofia, História, Ciências Sociais ou Pedagogia.

Art. 9º A Secretaria de Estado da Educação desenvolverá programas de capacitação de docentes para o ensino religioso, de acordo com os pressupostos da Indicação CEE n.º 02/02.

Art. 10 Os conteúdos do ensino religioso serão definidos na proposta pedagógica dos estabelecimentos, obedecido ao preceituado pelo § 2º do artigo 33 da Lei n.º 9394/96.

Art. 11 Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala Pe. José de Anchieta, em 09 de agosto de 2002.

d) Indicação n.º 02/02

APROVADA em 09/08/02 - Câmara de Legislação e Normas

INTERESSADO: Sistema Estadual de Ensino do Paraná Estado do Paraná

ASSUNTO: Ensino Religioso nas escolas das redes públicas.

RELATOR: Teófilo Bacha Filho

1. Oportunidade da questão.

É inegável a necessidade de o sistema de ensino estabelecer normas para o adequado cumprimento do artigo 33, da LDBEN, com a redação que lhe foi dada pela Lei n.º 9475/97.

Este Conselho Estadual de Educação tratou do assunto nos Pareceres n.º 264/92, 111/99 e 580/01, mas sem chegar a medidas conclusivas.

Por seu lado, a Secretaria de Estado da Educação procurou dar um encaminhamento à questão, com a nomeação de uma Comissão para o estabelecimento de procedimentos que tornassem possível a implantação do ensino religioso na rede estadual, mas que, da mesma forma, por óbices variados, não conseguiu atingir os objetivos pretendidos.

Não resta dúvida, portanto, que está por fazer a tarefa cominada, pela lei, ao sistema estadual de ensino, de estabelecer as bases do ensino religioso a ser ministrado nas escolas das redes públicas (estadual e municipais), no Estado do Paraná.

2. O ensino religioso na legislação atual.

A Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade do ensino religioso para a escola pública, no § 1.º do artigo 210:

"O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental".

A Constituição do Estado do Paraná, no § 1.º do artigo 183, determina :

"O ensino religioso, de matrícula facultativa e de natureza interconfessional, assegurada a consulta aos credos interessados sobre o conteúdo programático, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental".

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, no artigo 33, alterado, em sua redação, pela Lei n.º 9475/97, prevê a forma de organização do ensino religioso, ao estabelecer:

"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.

§ 1.º 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.

§ 2.º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso".

3. O ensino religioso na história do Brasil.

Nas primeiras escolas, fundadas pelos jesuítas, o ensino religioso foi ministrado exclusivamente em colégios católicos e nos seminários - únicos existentes à época. A influência dos jesuítas cedeu passo, com a expulsão decretada pelo marquês de Pombal, a outras Ordens religiosas. Mas, a Igreja Católica jamais deixou de manter, desta forma, o monopólio da educação brasileira, o que perdurou até praticamente a década de 30 do corrente século.

Já em 1824, a Constituição do Império, em seu artigo 5º, prevê que "a religião católica apostólica romana continuará a ser a religião oficial do Império". Assim, durante todo o Período Imperial, Estado e Igreja estiveram unidos, sob o regime do padroado e do regalismo, sendo o ensino religioso de caráter obrigatório, através de aulas de catecismo.

Com a República, inspirada nos moldes positivistas, o Estado passa a ser laico, com a separação entre Igreja e Estado. A primeira Constituição Republicana (1891), no parágrafo 6º do art. 72, estabelece que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". A Carta Constitucional de 1934, de vida efêmera, estabelece que "o ensino religioso será 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” (Art. 153). O Ensino Religioso é mantido nas escolas públicas mas, a partir de uma perspectiva liberal : resguardado ainda o seu caráter confessional, a frequência é livre (não-obrigatória).

A Constituição do Estado Novo (1937) pouco altera essa norma: *“O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objetivo de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (Art. 133).*

A Carta Magna de 1946, em seu artigo 168, mantém a mesma orientação: *“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”.*

Demorou até 1961 para que o disposto na Constituição de 46, superando os impasses ideológicos da época, se transformasse na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei nº 4024/61). No artigo 97, a Lei estabelece :

“O ensino religioso constitui disciplina dois horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º *A formação de classe para o ensino religioso independe do número de alunos.*

§ 2º *O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.”*

O ensino religioso, mais como norma da legislação educacional do que como princípio, aparece pela primeira vez na Carta Constitucional de 1967, elaborada sob a égide do regime militar vigente. O dispositivo sobre o ensino religioso foi mantido pela Emenda Constitucional nº 1 de 1969 e dispõe: *“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (inciso IV do § 3º do Art. 168).* Este dispositivo será retomado, sem alteração, quando da promulgação da Lei nº 5692/71, que altera a LDB, no Parágrafo único do art. 7º.

A Constituição Federal de 1988, em vigência, garante que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (§ 1º, art. 210).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu art. 33 estabelece que: *“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”.*

Forte reação dos setores ligados às igrejas levou o Congresso Nacional a aprovar a Lei nº 9475/97, que altera o Art. 33 da LDB, o qual passou a ter 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 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” (Os grifos indicam as partes que permaneceram com sua redação inalterada - nota do Relator).

A Constituição do Estado do Paraná, no § 1º do art. 183, dispõe que *“o ensino religioso, de matrícula facultativa e de natureza interconfessional, assegurada a consulta aos credos interessados sobre o conteúdo programático, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.*

4. As posições do Conselho Nacional de Educação.

Em 11 de março de 1997, o CNE aprovou o Parecer nº 5/97, relatado pelos Conselheiros José Arthur Giannotti e João Antônio Cabral de Monlevade, dirimindo dúvidas quanto ao ensino religioso, baseado no Art. 33 da LDB ainda na sua forma

original. Neste Parecer, depois se assinalar o regime de separação entre o Estado e a Igreja, configurada no art. 19 da Constituição Federal, o CNE se expressava :

“A Constituição apenas 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, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando - pela matrícula facultativa - opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de freqüência de tal ensino na escola”.

O Parecer CNE/CEB nº 04/98, de 19 de janeiro de 1998, que aprova das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de lavra da Conselheira Regina Alcântara de Assis, ao lembrar que “a Educação Religiosa, nos termos da Lei, é uma disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público”, a insere como uma dentre as várias Áreas de Conhecimento, cujos conteúdos mínimos referem-se “às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena”. A Resolução nº 2/98, no inciso IV do art. 3º, garante a inclusão da “Educação Religiosa” como uma dentre as diversas áreas de conhecimento.

Em 2 de junho de 1998, a CEB/CNE aprovou o Parecer nº 16/98, de autoria do Conselheiro Padre Kuno Paulo Rhoden, que, ao responder consulta do Estado de Santa Catarina sobre a carga horária especial do Ensino Religioso, conclui pela sua devolução à origem, a fim de que *“tanto pelo sistema de ensino daquele Estado, quanto pela proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino públicos, sejam formuladas as normas e os procedimentos para o cumprimento das disposições legais e operacionais escolares e curriculares, em relação ao ensino religioso, da oferta obrigatória para o Ensino Fundamental, nas escolas públicas”* (Voto do Relator).

5. As manifestações do Conselho Estadual de Educação.

Em 1992, ao aprovar a reformulação do Plano de Aplicação de recursos do Salário Educação - Quota Estadual para o exercício daquele ano, o Parecer nº 004/92 criticou a meta “Habilitação de Professores em Pedagogia Religiosa”, constante do Projeto “Aperfeiçoamento do Magistério”, solicitando sua rápida redução para os anos subseqüentes. Isto motivou um pedido de Reconsideração encaminhado ao CEE pelo Coordenador Geral da Associação Interconfessional de Educação de Curitiba - Assintec.

O amplo debate que se seguiu deu origem ao Parecer nº 264/92, resultante de pedido de vistas dos Pareceres elaborados pelos eminentes Conselheiros David Carneiro Junior e Ubaldo Martini Puppi, cujas divergências foram aplainadas pelo Pedido de Vistas final e que, com a aprovação unânime do Plenário, incorporou as duas bem-fundamentadas e eruditas contribuições.

O eminente Conselheiro David Carneiro Jr, de saudosa memória, cujas observações argutas e oportunas marcaram fundamente os debates deste Colegiado, firme em suas convicções positivistas e sempre preocupado em manter os princípios que deram nascença à República, afirmava que a Constituição Federal é “no tocante ao ensino religioso, de matrícula facultativa, muito menos taxativa” e resultou da “manifestação inercial daquelas pressões político-ideológicas de grupos interessados em preservar seu ethos cultural, na feliz expressão de Bourdieu e Passeron”. Daí porque, lembrando a escassez dos recursos públicos, o eminente Conselheiro opinava por manter inalterado o voto manifesto no Parecer nº 004/92. No entanto, numa demonstração não inédita de sua sensibilidade e discernimento, não fechava a questão dogmaticamente, deixando entreaberta a possibilidade de revisão caso se assumisse “uma proposta mais aberta, com visão ampla, que incluía, por exemplo, as correntes não teológicas, mesmo ateístas e as humanistas, que hoje sofrem imensas discriminações”.

Já o ilustre Conselheiro Ubaldo Martini Puppi, filósofo de sólidas convicções cristãs, após pedir vistas, elaborou erudito Parecer favorável à solicitação da Assintec. Tratava-se exposição tão marcada pela lógica e pela unidade de pensamento que o Relator, ao invés de simplesmente pinçar citações, optou por transcrevê-la na íntegra. Nesse estudo - cuja leitura é, hoje, imprescindível para todos quantos se interessam pelo tema - o ilustre Conselheiro preconizava a importância de um ensino religioso crítico sob três aspectos : o formativo, o da prevenção e correção dos desvios da atitude religiosa e o do diálogo com o ateísmo e o agnosticismo.

A fim de propiciar a oportunidade do Colegiado, sem ter de deixar de lado nenhuma das duas profundas e igualmente verdadeiras posições, o Relator buscou harmonizá-las, respeitando o direito de a Assintec questionar a posição do CEE e, ao mesmo tempo, pedindo respeito por essa mesma posição, entendendo-a conjuntural e, portanto, passível de reformulação, à luz da própria realidade.

Outra manifestação ocorreu pelo Parecer nº 361/95, cujo objeto era a solicitação de implantação de um Curso Supletivo de 2º Grau, de Ciências Religiosas. O pedido de vistas, aprovado também por unanimidade, ensejou que este Colegiado lembrasse a obrigação do Poder Público, por força de mandato constitucional, de oferecer ensino

religioso com matrícula facultativa, regulamentado, à época, pela Resolução SEED nº 6856/93, que criava o Serviço de Educação Religiosa (SER) em cada Núcleo Regional de Educação.

Mas, ao mesmo tempo, alertava-se para a incoerência de o Estado laico inserir a oferta da disciplina “Ensino Religioso” nas escolas oficiais, indagando como conciliar essa oferta sem deixar de privilegiar determinado(s) grupo(s) religioso(s). Lembrava o caso paradoxal da própria Assintec que, ao propugnar um ensino religioso “ecumênico”, entrava em choque com grupos religiosos que rejeitavam, em nome de suas crenças, esse mesmo caráter “ecumênico” !

6. A oferta do ensino religioso no Estado do Paraná.

No Estado do Paraná, o ER vem sendo assumido como disciplina escolar desde 1972, a partir da Lei nº 5692/71. O CEE aprovou a implantação do sistema radiofônico de aulas de ER pelo Parecer nº 135/72.

Em 1973, é firmado convênio entre a SEED e a ASSINTEC (resultado do movimento ecumênico, com a proposta de implantar um ensino religioso interconfessional) para a implantação do ER nas escolas estaduais de Curitiba. A Resolução SEED nº 4545/85 designa a entidade como intermediária entre a SEED e os Núcleos Regionais de Educação para o que se refira ao ER, instituindo, como decorrência, o Serviço de Ensino Religioso em cada um dos NREs, ao mesmo tempo em que professores, credenciados pelas igrejas, foram liberados para a coordenação dos trabalhos em nível municipal.

Durante longo tempo vigorou a Resolução SEED nº 6856/93, que, além de reiterar o estabelecido anteriormente, organizou a oferta do ER nas escolas. Este modelo, no entanto, foi perdendo vigência, especialmente a partir da promulgação na nova LDB.

7. O ensino religioso e a educação.

A realidade escolar se transformou. A escola é, hoje, uma instituição dotada de autonomia e, ao mesmo tempo complexa, dotada de uma estrutura interna lógica e coerente. Ela deve ser um instrumento social de promoção pessoal e coletiva.

Por outro lado, não existe mais unanimidade nas questões religiosas. O mundo em que vivemos é pluralista e secular. E, dependendo do ponto de vista, o ensino religioso pode aparecer como algo importante ou marginal, atual ou ultrapassado, de interesse privado ou social. As posições são mais pragmáticas que teóricas, deixando transparecer claramente o posicionamento ideológico que se encontra na base de cada

uma. O ensino religioso tem uma dimensão legal positiva. Mas isto não é o suficiente. É preciso descobrir seu sentido na escola atual e qual a sua contribuição real a um projeto educativo humanista. Surgem questionamentos. Será o ensino religioso uma forma de satisfação ao sentimento religioso das famílias? Uma vitória da pressão das Igrejas e formas institucionalizadas de crenças? Uma questão secundária, incômoda e discutível?

Ou é o ensino religioso reconhecido e assumido como parte integrante do projeto educativo escolar, como um campo de estudo e de formação realmente significativo?

Aqui, exerce papel determinante a nossa concepção de educação. Para quem enxerga a educação como simples processo de aquisição de conhecimentos, com a finalidade de propiciar o sucesso ou a inserção no mercado, a educação do senso religioso é uma questão secundária. Mas, para quem entende a educação como um processo de crescimento do homem todo e de todos os homens, como um "aprender a ser", a questão ganha outra dimensão, bem expressa no "Relatório Faure" (da UNESCO):

"(educação é) um processo do ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a se exprimir, a se comunicar, a interrogar o mundo e se tornar cada vez mais ele mesmo."

É elucidativo o que escreve a professora Matilde Tiemi Makiyama, da Faculdade de Educação da USP:

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

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

O Estado, a quem, hoje, se confia a educação da maior parte da sociedade, reconhece a necessidade de uma educação religiosa, sem no entanto dizer como realiza-lo. Em todo caso, ele não pode prescindir dos questionamentos fundamentais de toda pessoa humana, e que constitui o próprio fundamento da sociedade.

Ensino Religioso é a disciplina à qual se confia, do ponto de vista da escola leiga e pluralista, a indispensável educação da religiosidade. Aqui, já vale observar a necessidade de se superar uma posição monopolista e proselitista, para que haja uma autêntica educação da religiosidade inserida no sistema público de educação em benefício do povo.

"Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto de estudo o transcendente." (Parâmetros Curriculares Nacionais).

É certo, alguns comemoram como uma grande conquista a sua aprovação em lei, porém ninguém pode negar a complexidade e seriedade desta questão.

Então, será mesmo a aprovação do Ensino Religioso uma conquista? Ou estaria havendo, como muitos alegam, uma confusão de papéis: escola/igreja, ciência/religião, público/privado? Os problemas da carência de fundamentação nas ciências vem reforçar o binômio fé/ciência. Portanto, qual é o fundamento, que parâmetros são tomados para a viabilização do Ensino Religioso?"

8. O ensino religioso e proposta pedagógica.

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

Pensar o ensino religioso nesse contexto exige que a sua inserção no projeto educativo ocorra à luz de três pressupostos: 1° O ensino religioso escolar deve se justificar em termos educativos, já que a instituição escolar tem como finalidade própria a educação entendida como um processo que visa o crescimento integral da Pessoa Humana; 2° A educação contemporânea deve ser continuada e permanente. 3° Portanto, o tempo de escolarização é apenas um momento (ainda que forte) dentro do processo existencial de educação do homem - que ocorre ao longo de toda a vida. É dentro desse quadro que o ensino religioso escolar deve ser inserido;

"A missão do estudante não é, pois, estudar: é reformular o conhecimento, a cultura e a sociedade." (Lima, L. O. Estórias da Educação. Ed. Brasília, 3ª ed., s/ data, pág. 47)

O desenvolvimento do homem se dá em uma multiplicidade de dimensões (o homem não é uni, mas pluridimensional): corpo, linguagem, sentimentos, razão, convívio, etc. No âmago desse crescimento, há uma busca de significado, de razão de ser, de sentido da existência.

Por sua natureza, a religião é um universo de significação.

Semanticamente, tem por função re/ligar as partes do universo para que ganhem sentido e relação. Fundamentalmente, a atitude religiosa corresponde a uma (re)leitura e (re)interpretação do mundo, do homem e da transcendência. De acordo com o sociólogo norte-americano Andrew Greeley, a religião responde a algumas necessidades do homem moderno, que ele enumera:

a) função de significação - papel de revelar o sentido profundo das realidades humanas;

b) função de conjunção - ata os laços de comunhão e cria comunidades de pensamento, de celebração e de compromisso;

c) função de integração - permite aceitar e integrar zonas da existência ou perspectivas que se apresentam como ameaçadoras (o futuro, o eu profundo, as divisões sociais);

d) função de contato com o sagrado - através dos ritos, festas, sacramentos;

e) função de guia moral - oferece pólos de referência para a seleção dos valores e para o discernimento na ação.

9. Condições concretas de realização.

O ensino religioso, por fazer parte da proposta pedagógica da escola (isto é, de seu projeto educativo), demanda certas condições de realização, relativas ao método, ao conteúdo, ao clima da escola, ao amadurecimento pessoal. O estudante só apreende o que ele descobre. A pedagogia deve levar às experiências pessoais e à descoberta. Ao lado disto, é fundamental que haja uma razoável coerência institucional, de modo que a proposta pedagógica seja unitária para todas as áreas de ensino e todos os setores da vida escolar, com objetivos claros e operacionais. Sem um clima educativo coerente, não existe ambiente para o ensino religioso (porque não haverá ambiente para o ensino como um todo ...).

Outro elemento importante é a colaboração de todos. A educação é função de toda a sociedade. Pais e educadores devem se unir para a tarefa de educar as crianças e os jovens. O ensino religioso exige o apoio e a participação de toda a comunidade escolar.

Finalmente, não se pode conceber um projeto escolar educativo que não conceda, na formação da personalidade integral, um lugar fundamental à educação dos valores. Assim, a dimensão religiosa (ou espiritual) constitui uma das dimensões essenciais de uma educação dos valores humanos.

10. O ensino religioso como educação da dimensão religiosa.

Assim, o ensino religioso distancia-se claramente das "aulas de religião", referindo-se, mais propriamente, à educação da dimensão religiosa do ser humano. A religião enquanto credo (ou confissão de uma crença determinada) pertence à esfera do privado, não podendo a escola, enquanto instituição educativa, negligenciar o sentido do transcendente presente no homem. O ensino religioso se justifica a partir da compreensão de uma educação de raízes humanistas, aberta ao valor religioso como "realidade e problema existente de fato na sociedade, na história e na vida dos homens".

Pelo ângulo do diálogo, o ensino religioso deve desenvolver, em grau máximo, o respeito à alteridade. Mesmo alguém sendo ateu, possui uma crença. Crença em sentido próprio, pois não há nenhuma evidência ou prova científica, filosófica ou teológica para fundamentá-la.

Toda crença é, pois, um direito subjetivo da consciência. A alteridade de crenças impõe, portanto, a reciprocidade do respeito mútuo, o que não impede, até recomenda, o livre debate sobre os fundamentos.

É nesse sentido que o ensino religioso inserido no contexto do sistema público de educação não apenas está obrigado a superar uma posição monopolista e proselitista, como não pode prescindir desse profundo respeito à alteridade, ao Outro.

Não é ocioso acrescentar que, de acordo com o Parecer CEB/CNE nº 04/98, o ensino religioso não se destina ao proselitismo ou ao aprofundamento das crenças religiosas dos alunos, mas deve se constituir em área do conhecimento articulada com a vida cidadã e norteadas pelos princípios: (a) éticos, da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem-comum; (b) políticos, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; (c) estéticos, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A oferta do ensino religioso deve não apenas partir do pressuposto do respeito à diversidade cultural religiosa, mas assegurar a inviolabilidade de consciência e de crença (Constituição Federal, art. 5º, VI) e erradicar quaisquer formas de discriminação (Cf, art. 3º, IV).

Os princípios constitucionais mencionados implicam o respeito às crenças dos não-crentes, dos ateus e dos agnósticos. Assim, é preciso que a fundamentação epistemológica do ensino religioso, como área de conhecimento, esteja relacionada com a sua contribuição para a tarefa educativa como um todo, com objetivos de promover o confronto com diversos modelos de crença, a educação para valores de base e a busca de sentido. Trata-se de abrir espaço para uma nova ordem de saberes e de valores educativos que hoje se tornaram fundamentais nos projetos educativos.

A Constituição do Brasil, em seu preâmbulo, afirma uma sociedade "fraterna, pluralista e sem preconceitos". É o que se chama de "identidade nacional" que, compartilhada por pessoas distantes e desconhecidas, espalhadas por um vasto território, fazem-nas sentir-se solidárias umas com as outras e responsáveis por um destino comum. Esse sentimento de ser solidário só cria raízes se encontrar no respeito ao diverso e à alteridade o seu alimento. É a lição de Guimarães Rosa através de seu "Grande Sertão: Veredas":

"Só o que eu quis, todo o tempo, o que eu pelejei para achar, era uma só coisa - a inteira - cujo significado e vislumbrado dela eu vejo que sempre tive. A que era: que existe uma receita, a norma dum caminho certo, estreito, de cada uma pessoa viver - e essa pauta cada um tem - mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar; como é que, sozinho, por si, alguém ia poder encontrar e saber?"

11. Um novo paradigma para o ensino religioso.

Um paradigma significa um modelo, algo que serve como parâmetro de referência para uma ciência, como um farol ou estrutura considerada ideal e digna de ser seguida. Ao mesmo tempo, ao ser aceito, um paradigma serve como critério de verdade e de validação e reconhecimento nos meios onde é adotado. Ou seja, uma visão de mundo atrelada a uma estrutura teórica metafísica aceita estabelece uma forma de compreender e interpretar intelectualmente o mundo segundo os princípios constantes do paradigma em vigor. O modelo induz a uma visão de mundo, dentre várias outras igualmente possíveis e igualmente coerentes.

Uma mudança de paradigma é uma mudança de pressupostos básicos do campo de conhecimento, uma mudança nas "regras do jogo", um novo conjunto de regras. Mudança de paradigmas é, portanto, a criação de um novo conjunto de regras.

Uma mudança de paradigma não é algo suave, tranqüilo. É uma revolução que vira nossos conceitos de pernas para o ar. Mas, ao final, os paradigmas acabam mudando porque suas soluções se tornam obsoletas, inadequadas.

Foi o que aconteceu com o ensino. Os paradigmas tradicionais se mostraram cada vez mais inadequados, exigindo soluções novas e inovadoras. A nova LDB provoca uma mudança nos paradigmas tradicionais que regiam a educação nacional, afetando, também, o ensino religioso. Desta forma, podemos destacar seis aspectos ou enfoques fundamentais para a construção de uma nova compreensão do ensino religioso nas escolas.

a) o ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão; b) no ensino religioso deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa da formação da nacionalidade brasileira; c) no ensino religioso ficam vedadas quaisquer formas de proselitismo; d) o ensino religioso é disciplina do ensino fundamental; e) o ensino religioso pressupõe professores habilitados para a função; f) os sistemas de ensino devem regulamentar a definição dos conteúdos, que devem ser definidos por entidade civil, formada pelas diferentes denominações religiosas.

A mudança de paradigmas educacionais aponta para uma educação capaz de dar aos alunos uma cultura que lhes permita articular, religar, contextualizar, situar-se dentro de um contexto e colocar em ação conjunta os conhecimentos adquiridos. Ou seja, um saber não será pertinente se não for capaz de situar-se dentro de um contexto. Numa época de saberes compartimentalizados e separados uns dos outros (as "especializações"), é preciso que a educação seja capaz de defrontar-se com os grandes problemas da vida, que são sempre transversais, transnacionais, múltiplos, multidimensionais e transdisciplinares.

12. A formação do docente para o ensino religioso.

Sendo disciplina integrante do ensino fundamental, há necessidade de formação adequada ao profissional que vai lecioná-la.

O Art. 62 da LDB diz: *"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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal."*

Essa qualificação exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é imprescindível, já que o inciso XIII do art. 5º da Constituição assegura o direito ao livre exercício profissional contanto que sejam atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. Essa exigência de uma consistente

formação do profissional do ensino é coerente com a valorização do magistério e a busca de um padrão de qualidade que decorre de um novo paradigma para a educação.

A perspectiva que se situa na raiz desse novo paradigma é o de uma:

"formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas." (Parecer CNE/CP nº 21/2001)

Sendo o ensino religioso assumido como "disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental", seus titulares deverão ter adequada habilitação, ficando as normas que devem regê-la por conta dos sistemas.

13. Conclusão

É no sentido de buscar a implementação de um ensino religioso que, na escola pública, atenda, não somente aos pressupostos legais, mas os novos paradigmas que devem reger a educação nacional, que submetemos à apreciação e aprovação desta Câmara de Legislação e Normas, a minuta de Deliberação que segue. É a Indicação.

e) Instrução nº 001/02 - DEF/SEED

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

ASSUNTO: Orienta a implantação do Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Educação Básica.

O Departamento de Ensino Fundamental, considerando:

- a Lei nº 9.475, que dá nova redação ao Art.33, da LDBEN nº 9.394/96:

“Art. 33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”

- Constituição da República Federativa do Brasil,

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

- a Deliberação nº 03/02, do Conselho Estadual de Educação que trata do Ensino Religioso das redes públicas do Estado do Paraná.

- a necessidade de definir critérios para a oferta de Ensino Religioso nas escolas em que há Ensino Fundamental, na rede pública estadual, para o ano letivo de 2003, expede a presente

INSTRUÇÃO

1. O Ensino Religioso:

- será ofertado em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental da rede pública estadual, sendo de matrícula facultativa para os alunos;

- será ministrado no horário normal de aulas, acrescida ao mínimo de 800 horas anuais previstas em lei, prevendo a organização do tempo e sistematização dos conteúdos;

- é facultativo para o aluno e a sua opção será definida por ele ou seu responsável, no ato da matrícula;

- constará de proposta curricular de Ensino Religioso e integrará a Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino;

- caberá à Associação Interconfessional de Educação (ASSINTEC), a definição dos conteúdos, de acordo com os princípios contidos na Deliberação 03/02, do Conselho Estadual de Educação;

- não constituirá objeto de reprovação e não terá registro de nota ou conceito nos documentos escolares;

2. Metodologia, oferta e suprimento pedagógico:

a) Os conteúdos de Ensino Religioso para as séries iniciais (1ª a 4ª série) serão trabalhados pelo professor da turma sob a forma de temas transversais.

b) Nas séries iniciais, o Ensino Religioso deverá ser registrado na documentação escolar do aluno, conforme orientação da CDE.

c) Será ofertado na 5ª série, como componente curricular da Base Nacional Comum, devendo constar na matriz curricular, com carga horária de 1 (uma) hora-aula semanal;

d) Poderá ser ministrado por:

professores QPM, nomeados em Ensino Religioso;

professores especialistas em Pedagogia do Ensino Religioso (360 horas) ;

professores licenciados em Filosofia, História, Ciências Sociais ou Pedagogia.

e) Os critérios para distribuição de aulas estarão dispostos em regulamentação específica.

f) Para suprimento de professores, será levada em conta a formação da(s) turma(s) com número mínimo de 35 alunos e o máximo de 40 alunos, de acordo com a Resolução nº 864/01. Existindo turma única, esta poderá ser formada com qualquer número de alunos.

g) As equipes pedagógicas poderão organizar atividades pedagógicas alternativas para os alunos não optantes;

3. Capacitação.

- A SEED promoverá a capacitação dos professores que ministrarão aulas de Ensino Religioso, com a participação da ASSINTEC.

4. Os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, de acordo com a Constituição Federal e Estadual, não poderão disponibilizar as instalações para instituições religiosas.

5. Casos omissos deverão ser encaminhados ao Departamento de Ensino Fundamental/SEED.

Curitiba, 12 de novembro de 2002

ANNA MARIA BLUM

Chefe do Departamento de Ensino Fundamental

De acordo:

DIONÍSIO BURAK

Superintendente de Gestão de Ensino

f) Parecer Nº 464/03 - Câmara de Legislação e Normas

ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROCESSO Nº 254/2003
APROVADO em 09/05/03

INTERESSADA: ASSINTEC - Associação Interconfessional de Educação de Curitiba.

ASSUNTO: Consulta acerca da Deliberação nº 03/02 - Ensino Religioso na escola pública.

RELATOR: Teófilo Bacha Filho

I - RELATÓRIO

O Secretário de Estado da Educação, por meio de Ofício nº 356/03, de 14 de fevereiro de 2003, encaminha, para apreciação deste Colegiado, consulta da

Associação Interconfessional de Curitiba - ASSINTEC, que incide sobre dois dispositivos da Deliberação nº 3/02, a saber, artigos 3º e 4º.

II - NO MÉRITO

1. Quanto ao artigo 3º da Del. 3/02

Citando: “Art. 3º. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º), ou organização correspondente, os conteúdos de ensino religioso serão trabalhados sobre a forma de temas transversais.”

A esse respeito, questiona a ASSINTEC:

“No que se refere ao primeiro dispositivo, foi lembrado que o parágrafo 1º, do artigo 210, da Constituição Federal, preceitua que o ensino religioso ‘constituirá disciplina dos horários normais das escolas fundamentais’. Também ao art. 33, da LDBEN considera o ensino religioso como disciplina. A própria Deliberação nº 03/02, em seu artigo 2º, trata de interdisciplinaridade do ensino religioso e que o mesmo deve ser enfocado como área de conhecimento.”

Elucidação: A Resolução CNE/CEB n.º 2/98 e o Parecer n.º 4/98, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, deixam claro que o ensino religioso é uma das áreas de conhecimento que, junto com temas da vida cidadã, devem integrar-se em um paradigma curricular no qual os conceitos específicos de cada área de conhecimento, articulam-se entre si pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Lembrando-se que quando se refere a “paradigma curricular”, o legislador refere-se “a uma forma de organizar princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre as áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã” (Parecer CNE/CEB n.º 4/98).

O sentido do art. 3º da Deliberação 3/02 é incentivar que o ensino religioso, como as demais áreas de conhecimento, no âmbito das séries iniciais se integre num paradigma curricular articulado e articulador da formação básica do aluno-cidadão, superando a fragmentação que caracteriza um tratamento tradicional das áreas de conhecimento como “disciplinas isoladas”, sem que os alunos possam perceber, na teoria e vida, a relação entre elas.

2. Quanto ao artigo 4º da Del. 3/02 Citando: “Art. 4º. “Nos demais anos, o ensino religioso deverá ser ministrado em um desses anos e previsto na proposta pedagógica da escola.”

A esse respeito, questiona a ASSINTEC: “No que pertine ao segundo dispositivo sob o exame, foi comentado que existem algumas interpretações que concluem estar o ensino religioso restrito a apenas um dos anos das 5ª a 8.ª séries...”

Elucidação: Efetivamente, a legislação estadual trata apenas do mínimo para configurar o cumprimento da legislação, nada impedindo que as mantenedoras públicas (Estado ou municípios), caso julguem adequado, incluam o ensino religioso como disciplina nas demais séries, conquanto obedecidos os pressupostos e determinações contidos na legislação.

3. À guisa de conclusão.

Não apenas as duas questões levantadas, como a própria questão do ensino religioso na escola pública, assunto de complexa elucidação no contexto de uma sociedade secular, deve-se inserir-se num contexto amplo de busca do transcendente e do sagrado enquanto elementos do humano. Na citação de José J. Queiroz:

“Convém buscar nas formas plurais de religiosidade muito mais o que une do que separa; combater os preconceitos e as discriminações; respeitar a liberdade e incentivar ações concretas de promoção de justiça; despertar para a alegria, a esperança, a festa e afastar a angústia; promover não só a tolerância, mas também a igualdade na pluralidade; não só a coexistência, mas a construção da paz, da reciprocidade, da fraternidade e da solidariedade, de tal forma que as manifestações múltiplas do sagrado sejam também a revelação e a consolidação do humano, cada vez mais procurado e vivido nesta era de transição e incertezas, que chamamos de pós-modernidade.” (in: Diálogo, nº 25, março/2002, p. 12).

II - VOTO DO RELATOR

Dá-se, desta forma, por respondida a consulta formulada pela ASSINTEC a este Colegiado.

É o Parecer.

CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Legislação e Normas aprova, por unanimidade o Voto do Relator.

Curitiba, 06 de maio de 2003

Anexo G.8 - Brasília - DF**Lei nº 2230 de 31 de dezembro de 1998³⁷**

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL

Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL. Faço saber que a câmara legislativa do Distrito Federal 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 a ser obrigatoriamente oferecida nos horários normais de aulas das escolas públicas de ensino fundamental e médio, assegurado ao aluno o respeito à sua diversidade cultural-religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. Os conteúdos de ensino religioso serão fixados pela Secretaria de Educação, com a colaboração dos professores que ministram a disciplina, ouvidas as entidades religiosas credenciadas.

Art. 2º Os professores de ensino religioso terão formação específica e deverão fazer parte do quadro de professores da rede oficial de ensino, garantidos a eles os mesmos direitos dos professores de outras disciplinas.

§ 1º Os critérios de formação e credenciamento dos professores serão definidos em parceria com as entidades religiosas credenciadas.

§ 2º A Secretaria de Educação, na falta de professores efetivos, fará o recrutamento, nos termos da legislação pertinente.

Art. 3º O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário.

CRISTOVAM BUARQUE

Publicada no DODF de 01.01.1999

³⁷ BRASIL. DISTRITO FEDERAL. CÂMARA LEGISLATIVA. Lei Orgânica, 2ª ed. (atual). Brasília: CLDF, 2000.

ANEXO H - Clasificación de las Áreas de Conocimiento en Brasil³⁸

Tabela das Áreas de Conhecimento (com o Código CAPES)

A versão abaixo apresentada é fruto de um esforço da CAPES, CNPq, FAPERGS, Finep, SDI/MD (Secretaria Especial de Desenvolvimento Industrial do Ministério do Desenvolvimento Industrial), Sesu/MEC (Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação) e da Secretaria de Indústria e Comércio, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. A versão abaixo foi submetida sucessivamente à análise técnica destes órgãos, dos membros dos Comitês Assessores do CNPq e das Sociedades Científicas das respectivas áreas, bem como de especialistas, envolvendo a colaboração de mais de 500 pessoas no total. A classificação das Áreas do Conhecimento apresenta uma hierarquização em quatro níveis que vão do mais geral aos mais específicos, a saber:

1º nível - Grande Área

2º nível - Área

3º nível – Sub-áreas

4º nível - Especialidade

³⁸ O código apresentou sete dígitos e um dígito final de controle. Sua composição inicial inclui:

- 0.00.00.00-0: O primeiro dígito indicando a Grande Área (uma posição) numeração seqüencial
- 0.00.00.00-0: O segundo e terceiro dígitos indicando a Área (duas posições) numeração seqüencial
- 0.00.00.00-0: O quarto e quinto dígitos indicando a Sub-Área (duas posições) numeração seqüencial
- 0.00.00.00-0: O sexto e sétimo dígitos indicando a Especialidade (duas posições) numeração seqüencial
- 0.00.00.00-0 O último dígito com a função de controle

Índice geral das grandes áreas, áreas, sub-áreas e especialidades das áreas do conhecimento

1.00.00.00-3 - Ciências Exatas e da Terra

2.00.00.00-6 - Ciências Biológicas

3.00.00.00-9 - Engenharias

4.00.00.00-1 - Ciências da Saúde

5.00.00.00-4 - Ciências Agrárias

7.00.00.00-0 - Ciências Humanas

9.00.00.00-0 - Outros

9.01.00.00-0 - Multidisciplinar

TABELA 3 – Áreas do Conhecimento publicadas em 16 de agosto de 2004³⁹

 FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR Coordenadoria Executiva das Atividades Colegiadas e de Consultorias	
10000003	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
	(...)
20000006	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
	(...)
30000009	ENGENHARIAS
	(...)
40000001	CIÊNCIAS DA SAÚDE
	(...)
50000004	CIÊNCIAS AGRÁRIAS
	(...)
60000007	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
	(...)
	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS I
70000000	CIÊNCIAS HUMANAS
70100004	FILOSOFIA
70101000	HISTÓRIA DA FILOSOFIA
70102007	METAFÍSICA
70103003	LÓGICA
70104000	ÉTICA
70105006	EPISTEMOLOGIA
70106002	FILOSOFIA BRASILEIRA
71000003	TEOLOGIA
71001000	HISTÓRIA DA TEOLOGIA
71002006	TEOLOGIA MORAL
71003002	TEOLOGIA SISTEMÁTICA
71004009	TEOLOGIA PASTORAL
70200009	SOCIOLOGIA
70201005	FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA

³⁹ A Tabela 3 apresenta desdobramentos de suas Categorias, sem perda de sua originalidade.

70201013	TEORIA SOCIOLOGICA
70201021	HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA
70202001	SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO
70203008	SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
70204004	SOCIOLOGIA URBANA
70205000	SOCIOLOGIA RURAL
70206007	SOCIOLOGIA DA SAÚDE
70207003	OUTRAS SOCIOLOGIAS ESPECÍFICAS
70300003	ANTROPOLOGIA
70301000	TEORIA ANTROPOLÓGICA
70302006	ETNOLOGIA INDÍGENA
70303002	ANTROPOLOGIA URBANA
70304009	ANTROPOLOGIA RURAL
70305005	ANTROPOLOGIA DAS POPULAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS
70400008	ARQUEOLOGIA
70401004	TEORIA E MÉTODO EM ARQUEOLOGIA
70402000	ARQUEOLOGIA PRÉHISTÓRICA
70403007	ARQUEOLOGIA HISTÓRICA
70500002	HISTÓRIA
70501009	TEORIA E FILOSOFIA DA HISTÓRIA
70502005	HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL
70503001	HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA
70504008	HISTÓRIA DA AMÉRICA
70504016	HISTÓRIA DOS ESTADOS UNIDOS
70504024	HISTÓRIA LATINO-AMERICANA
70505004	HISTÓRIA DO BRASIL
70505012	HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA
70505020	HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO
70505039	HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA
70505047	HISTÓRIA REGIONAL DO BRASIL
70506000	HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS
70600007	GEOGRAFIA
70601003	GEOGRAFIA HUMANA
70601011	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO
70601020	GEOGRAFIA AGRÁRIA
70601038	GEOGRAFIA URBANA
70601046	GEOGRAFIA ECONÔMICA
70601054	GEOGRAFIA POLÍTICA
70602000	GEOGRAFIA REGIONAL
70602018	TEORIA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL
70602026	REGIONALIZAÇÃO
70602034	ANÁLISE REGIONAL
70700001	PSICOLOGIA
	(...)
70702004	PSICOLOGIA EXPERIMENTAL
70702012	PROCESSOS PERCEPTUAIS E MOTORES
70702020	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, MEMÓRIA E MOTIVAÇÃO
70702039	PROCESSOS COGNITIVOS E ATENCIONAIS
70702047	ESTADOS SUBJETIVOS E EMOÇÃO
	(...)
70705003	PSICOLOGIA SOCIAL
70705011	RELAÇÕES INTERPESSOAIS
70705020	PROCESSOS GRUPAIS E DE COMUNICAÇÃO
70705038	PAPEIS E ESTRUTURAS SOCIAIS: INDIVÍDUO
70706000	PSICOLOGIA COGNITIVA
70707006	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
70707014	PROCESSOS PERCEPTUAIS E COGNITIVOS: DESENVOLVIMENTO
70707022	DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DA PERSONALIDADE

70708002	PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	
70708010	PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	
70708029	PROGRAMAÇÃO DE CONDIÇÕES DE ENSINO	
70708037	TREINAMENTO DE PESSOAL	
70708045	APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICOS	
70708053	ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA	
	(...)	
70800006		EDUCAÇÃO
70801002	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	
70801010	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	
70801029	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
70801037	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	
70801045	ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL	
70801053	ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	
70801061	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	
70802009	ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	
70802017	ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS	
70802025	ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS	
70803005	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
70803013	POLÍTICA EDUCACIONAL	
70803021	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	
70803030	AVALIAÇÃO DE SISTEMAS, INSTITUIÇÕES, PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	
70804001	ENSINO-APRENDIZAGEM	
70804010	TEORIAS DA INSTRUÇÃO	
70804028	MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO	
70804036	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	
70804044	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
70805008	CURRÍCULO	
70805016	TEORIA GERAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	
70805024	CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA NÍVEIS E TIPOS DE EDUCAÇÃO	
70806004	ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO	
70806012	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	
70806020	ORIENTAÇÃO VOCACIONAL	
70807000	TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO	
70807019	EDUCAÇÃO DE ADULTOS	
70807027	EDUCAÇÃO PERMANENTE	
70807035	EDUCAÇÃO RURAL	
70807043	EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS	
70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	
70807060	EDUCAÇÃO PRE-ESCOLAR	
70807078	ENSINO PROFISSIONALIZANTE	
70900000		CIÊNCIA POLÍTICA
	(...)	
70901040	TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA	
70902003	ESTADO E GOVERNO	
	(...)	
70902054	INSTITUIÇÕES GOVERNAMENTAIS ESPECÍFICAS	
	(...)	
70903042	COMPORTAMENTO LEGISLATIVO	
70903050	CLASSES SOCIAIS E GRUPOS DE INTERESSE	
70904006	POLÍTICAS PÚBLICAS	
	(...)	
70905002	POLÍTICA INTERNACIONAL	
70905010	POLÍTICA EXTERNA DO BRASIL	
70905029	ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS	
70905037	INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL, CONFLITO, GUERRA E PAZ	
	(...)	
80000002		LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
80100007		LINGÜÍSTICA E LETRAS

80101003	TEORIA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA	
80102000	FISIOLOGIA DA LINGUAGEM (...)	
80105009	PSICOLINGÜÍSTICA	
80106005	LINGÜÍSTICA APLICADA	
80201008	LÍNGUA PORTUGUESA	
80202004	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (...)	
80204007	LÍNGUAS INDÍGENAS (...)	
80206000	LITERATURA BRASILEIRA	
80207006	OUTRAS LITERATURAS VERNÁCULAS	
80208002	LITERATURAS ESTRANGEIRAS MODERNAS	
80209009	LITERATURAS CLÁSSICAS	
80210007	LITERATURA COMPARADA	
80300006		ARTES
	(...)	
80301029	HISTÓRIA DA ARTE (...)	
80302009	ARTES PLÁSTICAS	
80302017	PINTURA	
80302025	DESENHO	
80302033	GRAVURA	
80302041	ESCULTURA (...)	
80303005		MÚSICA
	(...)	
80303048	CANTO	
80304001	DANÇA	
80304010	EXECUÇÃO DA DANÇA	
80304028	COREOGRAFIA	
80305008	TEATRO	
80305016	DRAMATURGIA (...)	
80305032	CENOGRAFIA	
80305040	INTERPRETAÇÃO TEATRAL (...)	
80307000	FOTOGRAFIA (...)	
80308040	INTERPRETAÇÃO CINEMATOGRAFICA	
80309003	ARTES DO VÍDEO	
80310001	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
90000000		OUTROS
90100000	MULTIDISCIPLINAR (...)	

Fonte: CAPES – Conselho Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

Disponível em < http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Documentos_gerais.htm .

Acesso em: 6/12/2004.

Disponível, também, em <http://www.fisio.icb.usp.br/posgraduacao/relatorio_capes/areas...

Acesso em: 22/05/2005

ANEXO I - Leyes Reglamentares de la Educación en la vigencia de la LDBN nº 5692/71: de 1971 a 1996.

Anexo I.1 - Parecer nº 853 de 12 de noviembre de 1971⁴⁰

CURRÍCULO MÍNIMO

Fixa o Núcleo-comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus, e a Doutrina do Currículo na Lei 5.692.

Parecer nº 853/71, C.E.Su. 1º e 2º. Graus, aprovado em 12 de novembro de 1971.

A fixação do núcleo-comum é, talvez, o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ainda como prolongamento de suas formulações iniciais e já como primeira medida concreta de sua implantação. E tanto mais relevante há de tornar-se esse passo inicial, para a vivência do que se espera venha a constituir sobretudo uma nova concepção da escola, quanto mais nítidas se mostrem desde logo, em si mesmas e em suas repercussões visíveis, as soluções oferecidas pelo legislador para o problema do currículo globalmente considerado.

(...)

A DOCTRINA DO CURRÍCULO NA LEI

Apreciaremos a doutrina e, até certo ponto, a técnica do currículo adotadas na Lei 5.692 a partir de quatro ângulos que, a julgar pelos debates desenvolvidos até o presente, cobrem satisfatoriamente o assunto. Começaremos pela determinação dos conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades que há entre o núcleo-comum e a parte diversificada. Daí chegaremos ao currículo pleno com as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, tomando como ponto de ligação entre este e o ângulo anterior o conceito legal de matéria.

⁴⁰ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, Parecer nº 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971. In: NAGLI, Luiz Theóphilo. Currículos Plenos para o Ensino de 1º e 2º Graus. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1979.

Ainda no domínio do currículo pleno, afluiremos às idéias de relacionamento, ordenação e seqüência, procurando deixar clara a função de cada uma para a construção de um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar e sem perda de sua unidade básica. No final, antes como ênfase do que em observância a qualquer critério descendente de hierarquia, enfocaremos a questão crucial representada pelo binômio educação geral - formação especial, em torno da qual praticamente irá desenvolver-se toda a nova escolarização.

NÚCLEO-COMUM, PARTE DIVERSIFICADA.

A lei 5.692 separou nitidamente, de um lado, a prévia determinação dos conteúdos que deverão ou poderão integrar os currículos e, de outro, os currículos propriamente ditos. São os seguintes os dispositivos que tratam do primeiro aspecto, no que entende com os propósitos deste Parecer:

“Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”.

§ 1º - *Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:*

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definido-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

(...)

“Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei nº 869, de 1º de setembro de 1969”.

Como se vê, a determinação dos conteúdos é feita em camadas que sucessivamente se acrescentam. A primeira é o núcleo comum previsto no art. 4º, caput

e inciso I do § 1º, a ser fixado por este Conselho. A segunda consta de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais, mas facultativo para os alunos. Por já virem tais atividades prescritas no art. 7º da lei, só as consideraremos aqui na medida em que tenhamos de relacioná-las com os demais componentes do currículo. Associado a elas o núcleo configura o conteúdo mínimo abaixo do qual se terá por incompleta qualquer formação de 1º e 2º graus, assim quanto aos conhecimentos em si mesmos como, sobretudo, do ponto de vista de uma unidade nacional de que a escola há de ser causa e efeito há um tempo. Daí a sua obrigatoriedade.

A terceira camada já se caracteriza como parte diversificada. De uma de duas fontes, ou de ambas, ela poderá emanar: do Conselho de Educação de cada sistema de ensino, que relacionará matérias além das do núcleo-comum (art.4º, §1º, inciso II), e dos próprios estabelecimentos (art. 4º, § 1º, inciso III). Estes, ao planejarem os seus currículos, incluirão sempre os componentes do art. 7º da lei e os do núcleo, segundo já foi comentado. Em seguida, da relação complementar expedida pelo respectivo Conselho, retirarão e adotarão as matérias que melhor se ajustem aos seus planos. Tal relação será tanto mais operativa quanto mais rica, flexível e aberta se apresente.

Apesar disto, é possível que ela não atenda plenamente aos propósitos e ao estilo de um determinado projeto escolar, ou atenda apenas em parte. No primeiro caso, o estabelecimento acrescentará outros itens aos oriundos da lista do Conselho e nesta última hipótese, que tudo indica será pouco freqüente não incluirá no currículo qualquer matéria daquela relação e bastar-se-á com os seus próprios acréscimos ao núcleo-comum. De qualquer forma, entretanto, o Conselho de Educação do sistema estará presente na composição da parte diversificada: diretamente, pelos componentes de sua lista que sejam adotados e, de maneira indireta, mediante a aprovação em nível regimental dos acréscimos feitos pelo estabelecimento.

Uma quarta camada, definível ainda como parte diversificada, se constituirá pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau (art. 4º, §§ 3º e 4º), em cuja fixação se observará o mesmo fluxo entre o Conselho, no caso o Conselho Federal, e os vários estabelecimentos, intervindo o Conselho Estadual na aprovação dos currículos já elaborados, por via regimental. Dada a sua natureza muito peculiar, o tema excede os limites deste Parecer e deverá ser tratado em pronunciamentos especiais.

Como se vê, a escolha dos conteúdos que irão formar cada currículo é feita, segundo a sistemática da lei, por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos; o nível nacional; o regional; o nível escolar; e o nível do próprio aluno. Este último, porém, em escassa medida se alcança numa determinação de estudos feita “a priori”, porém na variedade das opções oferecidas e na plasticidade dos métodos adotados (art. 8º, 17 e 21 da lei), o que vale dizer, na concepção mesma do currículo já elaborado e na dinâmica do seu desenvolvimento.

DAS MATÉRIAS ÀS ATIVIDADES ÁREAS DE ESTUDO E DISCIPLINAS

Esse currículo já elaborado é o que se veio a chamar de “currículo-pleno”, conforme o disposto no “caput” do art. 5º.

“Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento”.

Até então, na determinação dos conteúdos (art 4º), a lei cogitou apenas de “matérias” com um sentido que não se identifica, segundo facilmente se percebe, com a acepção tradicional da palavra. Isto é mais que uma suposição emergente do contexto: é a intenção declarada do legislador. O Grupo de Trabalho responsável pelo anteprojeto básico da Lei 5.692, em seu relatório, já salientava que o núcleo-comum e a parte diversificada, *“mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento; daí o emprego da palavra matéria nesta frase”.*

Significa isto que “*matéria*” é todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma “*didaticamente assimilável*” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (art. 5º, “caput”). Cabe então saber o que se há de entender por atividade, área de estudo e disciplina. Na linha de doutrina também esposada por este Conselho, no Parecer nº 181/70, o G.T. repele com veemência uma distinção mecanicista à base de “disciplinas” que preparam à reflexão, “práticas educativas” que levam à ação e “atividades artísticas” que predispõem à criatividade, pois pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-

discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-pedagógica.

A divisão adotada resulta, claramente, de um duplo critério de amplitude do campo abrangido naquelas situações e, ao mesmo tempo, da forma de sua abordagem com vistas aos conhecimentos. A nomenclatura seguida é praticamente a tradicional ou, pelo menos, a mais usual na linguagem pedagógica e no trato da vida escolar. Apenas, em coerência com a orientação esposada, fugiu o legislador à designação equívoca de “prática educativa”, já agora desnecessária por achar-se incluso na atividade o que porventura nela houvesse de aceitável.

Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas **atividades**, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas **áreas de estudo** - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional - as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas **disciplinas**, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (*)⁴¹ É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, se o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente.

No início da escolarização, as Ciências (p. ex.) só podem ser tratadas em termos de **atividades**, isto é como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade, que é a pedra de toque do método científico. Sempre que oportuno essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida mais do aluno que do professor, embora sob a direção estimulante deste último. À medida que se esboçam certos setores ainda não claramente individualizados e tais sistematizações se tornam mais freqüentes, pelo amadurecimento natural do educando, já temos a **área de estudo** (Ciências Exatas e Biológicas, p. ex.); e nessa progressão se

⁴¹ *Mantendo embora essas três distinções, o Plenário alterou parcialmente a primeira. Modificou-se, em consequência, a Resolução oriunda do presente Parecer no § 1º do seu artigo 4º.

chegará à predominância do sistemático sobre o ocasional, com visão cada vez mais nítida de cada sub-área (Matemática, Física, Química, Biologia, p. ex.) ou **disciplina**.

RELACIONAMENTO, ORDENAÇÃO E SEQÜÊNCIA.

A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas sob rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano. Tal convergência se fez pelo “seu relacionamento, ordenação e seqüência” a fim de que, do conjunto, resulte um todo orgânico e coerente.

(...)

A coerência é manifesta. Na série, quando planejada corretamente como um conjunto solidário e orgânico de estudos e experiências, o relacionamento – a ordenação horizontal – surge como primeira preocupação e seqüência – a ordenação vertical – dele resulta, para assim dizer automaticamente. Na dependência chega-se ao meio-termo, como uma abertura e preparação para a matrícula por disciplinas. Nesta, finalmente, a seqüência passa a constituir a preocupação maior, para segurar o desenvolvimento lógico e progressivo de cada linha de conhecimentos, repousando então o relacionamento mais sobre a maturidade mental do aluno que sobre concomitâncias estabelecidas “a priori” e artificialmente.

(...)

EDUCAÇÃO GERAL, FORMAÇÃO ESPECIAL

A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo e disciplinas com o seu “relacionamento, ordenação e seqüência”. É necessário, ao mesmo tempo, que esses componentes se distribuam numa “parte de educação geral e outra de formação especial” (art. 5º, § 1º). Sem isto, não se delineará aquela “educação integral” (art. 21) em que se harmonize o uso da mente e das mãos, abrindo sempre o caminho para mais estudos e preparando o aluno para a vida, para o trabalho e “para o exercício consciente da cidadania” (art 1º).

À parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais. À parte de formação especial, por sua vez, “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (art 5º, § 2º, letra a). Além de sua função específica, a parte geral tende por natureza a levar a mais estudos e, assim, a definir o primeiro atributo da nova

escolarização, que o Grupo de Trabalho chamou de **continuidade**. A parte especial, por sua destinação, caracteriza a **terminalidade**. Conforme os termos expressos da lei (art. 5º, § 1º, letra “a” e “b”), a educação geral será exclusiva nos anos iniciais de escolarização e predominará sobre a especial até o fim do ensino de 1º grau. A formação especial surgirá aos estes “anos iniciais”, de certo modo em segundo plano, e crescerá gradativamente até predominar sobre a educação geral no ensino de 2º grau.

(...)

O legislador decerto não cogitou de conhecimentos que por si mesmos sejam apenas gerais, em contraposição a outros somente especiais. Embora estes últimos assumam características cada vez mais nítidas, à medida que se avança na escolarização, a verdade é que a definição de uma ordem de idéias como geral ou especial resulta largamente do contexto em que ela figura. O estudo de línguas, a vernácula ou estrangeira, por exemplo, será geral como aquisição de um instrumento de comunicação aplicável a todas as situações, mas surgirá como especial na perspectiva de uma habilitação de Secretariado. A Física e a Geografia são disciplinas gerais, porém ganharão evidentes conotações instrumentais, e portanto especiais, quando encaradas à luz de habilitações em Mecânica e Geologia. Tanto a Física, a Geografia e as línguas, como a Matemática ou a História, são suscetíveis de definir-se diretamente como especialidades no ensino superior.

(...)

Ainda quanto a este aspecto do binômio “educação geral” e “formação especial”, relacionado com o currículo pleno, é de notar que não há identidade entre ele e o de “núcleo-comum” e “parte diversificada”, referido à determinação prévia dos conteúdos. Se é certo que, por natureza, o núcleo terá de voltar-se para a educação geral, menos certo não é que nem toda educação geral dele procederá: como um Desenho ou uma Língua Estrangeira que, por acréscimo, se inclua no currículo pleno com este sentido. Ademais, se é verdade que a parte diversificada tende a constituir-se um complemento de caracterização, enriquecendo o núcleo e os mínimos de profissionalização em função do meio de cada projeto escolar, também por essa via é que se farão os acréscimos de educação geral tidos por necessários. Como tendência, entretanto, o núcleo será em si mesmo geral, enquanto a parte diversificada será geral ou especial.

O NÚCLEO-COMUM

Até aqui, focalizamos em primeiro plano o próprio texto legal, dele procurando extrair a concepção de currículo dentro da qual pudéssemos situar o núcleo-comum sem perda de coerência. Com base nessa concepção, e sintetizando-a nos aspectos cuja

explicitação se mostrava necessária, elaboramos um Projeto de Resolução que, doravante, passamos a justificar e comentar nos três pontos sobre os quais incide a competência deste Conselho: (a) a escolha das matérias, (b) os seus objetivos e (c) a sua amplitude.

AS MATÉRIAS: SUA INTEGRAÇÃO

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 mais específico. Apesar de que “o Saber é um só”, a ponto de já se constituir 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 que se tende a seguir com freqüência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão, mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto.

Daí a idéia de grandes linhas a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, possamos chegar ao destaque de partes sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural. Dentre as formas possíveis de visualizar as matérias, segundo essa orientação, optamos pela classificação tríplice de (a) Comunicação e Expressão, (b) Estudos Sociais e (c) Ciências, paradoxalmente mais unificadora que a classificação dupla de Ciências e Humanidades, decerto por já resultar de sua integração. Com efeito, na medida em que se cogite de uma divisão do Conhecimento, e só nessa medida, os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e, sobretudo colocam no centro do processo a preocupação do Humano.

Apesar disso, insistimos no muito de convencional que aí se encerra. Assim como não se prescinde de um tratamento científico nas diversas modalidades de Comunicação e Expressão, estas sempre estão presentes no desenvolvimento das Ciências e, afinal, o ato de criação é substancialmente o mesmo nestes campos e no dos Estudos Sociais. (...)

Fixadas assim as grandes linhas de matérias, que no Projeto de Redução se contêm no caput do artigo 1º, foi possível guardar a necessária visão de conjunto ao determinar, no § 1º do mesmo artigo, que aspectos ou conteúdos particulares de cada uma se incluem na “obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum”. Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências. Não se deixou, porém, de formular no artigo 2º uma disposição expressa no sentido de que as matérias, diretamente ou por seus conteúdos particulares, devem conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem; e para que nada se omitisse, neste particular, também aquela segunda camada logo prescrita no artigo 7º da lei foi incluída no processo de integração (§ 2º do art. 1º do Projeto).

(...)

Mas um núcleo-comum não há de ser encarado isoladamente (art. 2º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, “tudo está em tudo”. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica, em que a discrepância individualista numa sessão de Canto Orfeônico, numa competição desportiva ou num debate público, por exemplo, acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas.

Assim também a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocarse e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização, e sobretudo nessa fase, pois longe estamos do tempo em que dedução e indução, duas faces do mesmo ato de pensar, eram rigidamente separadas. Por outro lado, a Comunicação se faz cada vez mais científica, não só pela difusão dos **meios** que a Ciência proporciona como, particularmente, pela crescente abordagem lingüística dos idiomas e do ensino. Sem esquecer, obviamente, que os princípios dos Estudos Sociais resultam em grau sempre maior do seu desenvolvimento como **ciência**. Não há, pois, como transplantar para o núcleo assim constituído os programas desses conteúdos que

hoje, logo no começo da escolarização, já se compartmentam indevidamente em “disciplinas” autônomas.

OS OBJETIVOS

De certo modo, esta concepção integrada do núcleo já condiciona e antecipa os objetivos das matérias fixadas. Se o que surge em primeiro plano são aquelas três grandes linhas, a partir delas é que se formulam os fins visados com o seu ensino – a saber, conforme o art. 3º do Projeto:

a) em **Comunicação e Expressão** – o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual” (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa “como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no art. 4º, § 2º, da Lei 5.692;

b) nos **Estudos Sociais**, o “ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver”, sem deixar de atribuir a devida “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”;

c) nas **Ciências**, o “desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico”, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de “suas aplicações”.

Com isso, não se está a prescrever um currículo organizado à base exclusiva de “aprendizagens concomitantes”, pois os “conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas” – isto é, os seus conteúdos particulares, obrigatórios ou de acréscimo – estão ressalvados logo no preâmbulo do art. 3º. Apenas, em consonância com o princípio de integração, não se ignorou que tais conteúdos são principalmente **meios** em relação às três grandes linhas em que se resolvem e, destarte, constituem antes **funções** que propriamente objetivos. Como tais, configuram um fundamental problema de método a ser resolvido desde a formação dos professores até a programação dos estudos e a execução mesma de cada currículo pleno. Não deixa, porém, de ser oportuno que nos detenhamos um pouco nesses sub-objetivos ou funções obrigatórios, o que excederia de muito os limites e propósitos deste Parecer, do que para situá-los em relação às matérias a que se vinculam.

(...)

Há, portanto, os objetivos das matérias, a que se condicionam as funções dos seus conteúdos particulares, tendo uns e outras como denominador comum esse “objetivo geral do processo educativo”. Mas não é só. Prevê o Projeto, no § 2º do art. 3º, que os fins assim definidos devem ajustar-se aos objetivos do grau escolar considerando em cada caso: formação integral da criança e do pré-adolescente ou do adolescente, “segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (art. 17 e 21 da Lei 5.692). Estes e os anteriores, por sua vez, convergirão para os fins mais amplos da escolarização de 1º e 2º graus em conjunto: *“o desenvolvimento de potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”* (art. 1º da Lei 5.692). Todos, finalmente, *“devem inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”* e, assim, convergir para os grandes objetivos da Educação Nacional, expressos no art. 1º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:

“a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fornecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.”

De tudo o que aí fica não se há de concluir que os grandes objetivos da Educação Nacional constituam, em última análise, uma **soma** de fins parciais que se vão acumulando. Apenas, como partimos do que é propósito imediato do presente trabalho, adotamos uma técnica de envolvimentos progressivos; mas não se deve ignorar que, em cada nível, o **todo** vai determinando o comportamento das suas partes, embora estas o levem com freqüência a reajustamentos. Em outras palavras: os objetivos mais amplos preexistem aos seus desdobramentos e os condicionam; mas a natureza destes últimos – dos conhecimentos, da escola, dos alunos – e os dados

concretos das múltiplas situações, numa fundamental reversibilidade, por determinar acomodações sem as quais o processo se enrijeceria e os objetivos terminariam por não ser alcançados.

A própria Educação, aliás, constitui apenas um aspecto dentre os muitos em que se expressa o Projeto Nacional, circunstância que impõe a adoção de estratégias para assegurar a unidade e harmonia do conjunto. No texto proposto, ainda como § 2º do artigo 3º, esse planejamento do implanejável está consignado sob a previsão de que todos aqueles objetivos deverão “inserir-se harmonicamente na Política Nacional de Educação”.

(...)

Conclusão – Em anexo, o Projeto de Resolução.

Parecer da Câmara - A Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus aprova e subscreve o Parecer do Relator e o Projeto de Resolução que o acompanha.

Sala de Sessões, em 10 de novembro de 1971.

JOSÉ DE VASCONCELLOS, PE.

Presidente da Câmara;

VALNIR CHAGAS,

Relator;

MARIA TERESINA TOURINHO SARAIVA, com declaração de votos anexa;

ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ,

VICENTE SOBRINHO PÔRTO,

LENA CASTELLO BRANCO FERRARI DA COSTA.

ANEXO

RESOLUÇÃO 8/71 DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Fixa o núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.⁴² (...).

⁴² O Projeto de Resolução que fixa o núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude foi votado em 7 de outubro de 1971, sendo que o Plenário adotou o voto da Câmara, com emendas, constando das assinaturas de Roberto Figueira Santos – Presidente; Edson Franco Saraiva; Valnir Chagas; Esther de Figueiredo Ferraz; Antonio Martins Filho; Arlindo Lopes Correa; José Barreto Filho; Vandick Londres da Nóbrega; José Carlos da Fonseca Milano; Daniel Queima Coelho de Souza; Alberto Deodato; Clovis Salgado; Lena Castello Branco Ferreira da Costa; Nair Fortes Abu-Merhy; José Vasconcelos, Pe.; Newton Sucupira; Tarcísio Meireles Padilha; Alaor de Queirós Araújo; Maria Teresinha Tourinho. Cf. In. Documenta nº 271, Brasília,

Anexo I.2 - Resolución nº 08 de 1º de diciembre de 1971RESOLUÇÃO Nº 08, DE 1º DE DEZEMBRO DE 1971⁴³

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao disposto no art. 4º, §§ 1º (inciso I) e 2º, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; na forma ainda do que estabelecem os artigos 5º, 6º, 7º, 8º e 76 da mesma Lei; e tendo em vista o Parecer nº 853/71, homologado pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, que a esta e incorpora.

RESOLVE:

Art. 1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - A Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2º - Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

Art. 2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

julho de 1983.

⁴³ A citada Resolução entrou em vigor em 1º de dezembro do mesmo ano.

Art. 3º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observando o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira.

b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.

c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

§ 1º - O ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.

§ 2º - O ensino deverá sempre ajustar-se aos objetivos mais amplos estabelecidos no artigo 1º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nos artigos 1º, 17 e 21 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, inserindo-se harmonicamente na Política Nacional de Educação.

Art. 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

§ 1º - Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2º - Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configurações da aprendizagem.

§ 3º - Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.

Art. 5º Nos escalonamentos a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

I - No ensino de 1º Grau.

a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;

b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Parágrafo único - Ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte de formação especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte.

Art. 6º As atividades, áreas de estudo e disciplinas referidas no Artigo 5º terão sentido de educação geral e, associadas a outras que eventualmente se lhes acrescentem com o mesmo sentido, serão distribuídas de modo que, em conjunto:

a) as da letra a do inciso do I sejam exclusivas nas séries iniciais do ensino de 1º grau;

b) as da letra b do inciso I sejam desenvolvidas com duração e intensidade superiores às de formação especial, nas séries restantes do 1º grau;

c) as do inciso II tenham duração e intensidade inferiores às de formação especial, no ensino de 2º grau, ressalvado o disposto no parágrafo único do mesmo artigo 5º.

§ 1º No ensino de 1º grau, as atividades, áreas de estudo e, eventualmente, disciplinas de educação geral, resultantes do núcleo, comum serão obrigatórias em todas as séries, admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias.

§ 2º No ensino de 2º grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e eventualmente, área de estudo ou atividade.

Art. 7º Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.

Art. 8º Recomenda-se também que, especialmente nas atividades, o ensino seja programado em períodos flexíveis, para ensejar o contínuo acompanhamento dos progressos do aluno, e se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo desse acompanhamento.

Art. 9º Na ocorrência da hipótese prevista na letra a do artigo 76 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a parte de educação geral do currículo do ensino de 1º grau, referida no artigo 6º desta Resolução, equilibrar-se-á com a de formação especial, nas séries iniciais, em termos de carga horária, e ser. á inferior à especial daí por diante.

Art. 10º A implantação do regime instituído na presente Resolução far-se-á progressivamente, nos termos do artigo 72 da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Art. 11º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.⁴⁴

Brasília - DF, 1º de dezembro de 1971.

(a.) ROBERTO FIGUEIRA SANTOS

Presidente

Anexo I.3 - Resolución nº 07, de 08 de octubre de 1979

RESOLUÇÃO Nº 07, DE 8 DE OUTUBRO DE 1979⁴⁵

Dá nova redação ao art. 5º da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus definido-lhe os objetivos e a amplitude.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso das atribuições contidas no art. 27, inciso I, letra “e”, do Regimento Interno do Conselho Federal de Educação, e tendo em vista o que consta do Parecer nº 7.676/78, homologado pelo Exmo Sr. Ministro da Educação e Cultura, em 6 de fevereiro de 1979,

⁴⁴ A Resolução nº 8/71 foi revogada pela Resolução nº 6, de 6 de novembro de 1986, apresentada pelo Parecer nº 785/86 do Conselho Federal de Educação. Cf. texto do mesmo Parecer, acompanhado da respectiva Resolução, através do anexo I.4 deste vol. II.

⁴⁵ BRASIL, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Publicada no D. O. U. de 17 de outubro de 1979, p. 15.270. Ver, também, ienta nº 271. Brasília, julho de 1983.

RESOLVE:

Art. 1º - O art. 5º da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 5º - No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo comum serão desenvolvidas:

I - No ensino de 1º grau:

a) Nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais (sob a forma de Integração Social) e Ciências (sob a forma de Iniciação, incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades:

b) em seguida e até o fim desse grau: Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo.

II - No ensino de 2º grau: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

§ 1º - A matéria denominada Estudos Sociais e referida na alínea “b” do inciso I deste artigo pode, a critério do estabelecimento de ensino:

a) ser ministrada como área de estudo, por professor polivalente, licenciado em Estudos Sociais.

b) ser ministrada também como área de estudo de modo integrado, através de componentes curriculares específicos, por professores licenciados em História e Geografia;

c) ser ministrada através de disciplinas, por professores licenciados em História e Geografia.

§ 2º - Conforme as habilitações profissionais pretendidas, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no inciso II deste artigo, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte de formação especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte”.

Art. 2º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LAFAYETTE DE AZEVEDO PONDÉ

Presidente

D.O.U. DE 17/10/79 – p. 15.270

Documenta (271) Brasília, jul. 1983

Anexo I.4 - Parecer nº 4.833, de 03 de diciembre de 1975

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – DF (REPUBLICAÇÃO)

NÚCLEO COMUM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, EM NÍVEL DE 1º GRAU

PARECER nº 4.833/75⁴⁶

CE 1º e 2º Graus

APROVADO em 3/12/75

PROCESSO nº 8.567/74

I - RELATÓRIO

Em 03/07/1974, o Departamento de Ensino Fundamental do MEC encaminhou à Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus sugestões sobre o Currículo do Ensino de 1º Grau elaboradas pelo Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, instituição de alto nível técnico-pedagógico daquele Departamento.

Tal trabalho *“foi provocado pela necessidade sentida por educadores de todo o País, de documentos adicionais que lhes ajudassem na interpretação correta da doutrina curricular”*, contida no abalizado Parecer nº 853/71, traçada com maestria, pelo eminente Conselheiro Valnir Chagas.

Inicialmente, foi distribuída à ilustre Conselheira Eurides Brito da Silva e, posteriormente, à atual Relatora.

Traçamos uma diretriz para elaborar este Parecer, que engloba estudo sobre concepção curricular; competência do CFE, dos Conselhos de Educação dos Estados e Distrito Federal, das escolas e dos professores na elaboração do currículo. Além disto, selecionamos um aspecto de cada uma das três matérias, trabalhando-o em etapas, a fim de orientar os professores, através do desdobramento dos objetivos e as sugestões

⁴⁶ Republicado por ter saído com incorreção. In: Documenta 225, Brasília, agosto: 1979, p. 316 – 337.

de conhecimentos relacionados contidos neste Parecer e de atividades, que apresentamos, em anexo.

Inúmeros professores e técnicos foram consultados e colaboraram com valiosos subsídios, entre eles é dever citar os professores: Cybele de O. Rabello, Sérvula de Souza Paixão, a equipe de Neusa Robalinho, todos da Secretaria de Educação e Cultura do Município do Rio de Janeiro e Aloyso P. Boynard, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Parecer da Relatora.

1 - A Descentralização Articulada e o Currículo.

A política de educação brasileira ao adotar a fórmula constitucional da competência concorrente - a divisão de atribuições entre a União e as Unidades Federais - teve por objetivo a implantação de um sistema descentralizado de ensino, a nível estadual, articulado por um conjunto de diretrizes nacionais.

A Lei nº 5.692/71, como instrumento federal e os planejamentos curriculares que atendem às diferentes realidades sócio-culturais do Brasil, como instrumentos estaduais, são os agilizadores dessa linha político-educacional.

Para a dinâmica dos planejamentos curriculares estaduais, a Lei nº 5.692/71 fixa doutrina embasada, nos princípios de flexibilidade, variedade e atualização de soluções que, considerando a dependência entre o sistema e a realidade social que o abrange, devem satisfazer às especificidades e a transitoriedade do meio. Em face porém, da heterogeneidade decorrente da ação de variáveis sociais diferenciadoras, em função da extensão geográfica do Brasil e da diversificação de processos gerados pela complexidade da vida moderna, surge a necessidade de se desenvolver certa homogeneidade, através da presença de traços comuns, indispensável ao próprio processo de comunicação entre os indivíduos. É esta função integradora e estabilizadora da educação que a legislação procura preservar, ao estabelecer as competências para a definição de conteúdos curriculares, nas deferentes esferas da atuação. Busca atender assim, tanto às características de diversidade regional, como ao princípio da unidade nacional.

2 - As Competências na Definição dos Conteúdos.

O Parecer nº 853/71 - primeiro e mais importante desdobramento da Lei nº 5.692/71 - é o documento clarificador da doutrina do currículo e orientador de seu desenvolvimento. Explicita as competências para a definição dos conteúdos

curriculares, define os elementos estruturadores do currículo e fixa, em decorrência do § 1º item I o Artigo 4º da Lei nº 5.692/71, as matérias do núcleo comum para cada grau de ensino, definindo-lhes objetivos e amplitude.

De acordo com o Parecer nº 853/71, os conteúdos curriculares se definem “*por aproximações sucessivas e em escala decrescente*”: do nível do conhecimento humano ao nível do aluno. As competências para essa definição apresentam-se distribuídas pelas diversas esferas de atuação, segundo um esquema pelo qual o que é geral e comum se situa a nível nacional, articulando e orientando o processo de diversificação, que começa a nível estadual e que se concretiza, em termos de execução, na escola, através do trabalho do professor. Tem-se aí a participação do Governo Federal, do Sistema Estadual, do estabelecimento e do professor, conforme se pode visualizar no quadro abaixo:

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS		
Matéria	Competência	Nível de Influência
- O Núcleo Comum - O Artigo 7º	Conselho Federal de Educação	Nacional
- A Parte Diversificada (optativa pelo estabelecimento)	Conselho Federal de Educação	Regional
- Conteúdos selecionados de acordo com as características específicas da ambiência	Estabelecimento (Diretor + Professor)	de Escola
- Dosagem de acordo com a capacidade do aluno.	Professor de Turma Currículo Pleno	de Aluno

3 - O Parecer nº 853/71 e os Elementos Estruturais do Currículo.

Desse modo o currículo que o professor estabelece é o somatório de responsabilidades das diversas esferas de atuação, distintas segundo as circunstâncias, mas integradas em essência.

Os delineamentos nos diversos níveis, entretanto, não serão rígidos, ou completamente estruturados, nem devem impedir o caminho onde vai transitar a imaginação do professor. Também na fixação das matérias do núcleo comum e seus conteúdos específicos, no Artigo 1º da Resolução nº 8/71 deste Conselho, vê-se a preocupação com o princípio de flexibilidade, que permite a configuração própria do

currículo de cada estabelecimento, sem que se perca a unidade necessária do desenvolvimento da função integradora e estabilizadora.

Isto decorre da concepção aqui empregada do termo matéria, utilizada no sentido de algo a ser determinado e especificado pela forma que vier a receber e definida no Parecer nº 853/71, como “todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns 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 a potencialidade que receberá formas distintas de “atividades”, “áreas de estudo” ou “disciplinas”, realizações didáticas dessa potencialidade, conforme a circunstância de trabalho.

Consideradas, assim, como categorias curriculares, definem-se **atividades, áreas de estudo e disciplinas** num enfoque duplo, mas indissociável, de amplitude de campo abrangido e de forma de abordagem do conhecimento, partindo-se mais amplo e menos específico, nas atividades, para se chegar ao menos amplo e mais específico, nas disciplinas.

Atividade, como categoria curricular, é uma forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e interesses dos alunos, como base para a seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem - necessidades, interesse e problemas esses que deverão ter origem nas áreas de vida pessoal, nas relações imediatas pessoais-sociais, nas relações sociais-cívicas e nas relações econômicas, que são as fontes para a sua seleção; convergindo, desse modo, para os três aspectos de desenvolvimento do aluno, definidos no Artigo 1º da Lei nº 5.692/71.

A Resolução nº 8/71, anexa ao Parecer nº 853/71, reitera essa colocação ao dispor que “nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando, no sentido de que atinja, gradativamente à sistemática de conhecimentos” (art. 4º § 1º).

Tal forma de se trabalhar a “matéria” , como se pode deduzir, pressupõe um tratamento amplo, abrangente e integrado dos conteúdos que, emergindo das experiências, serão sistematizados pelo aluno sob orientação do professor. Em outras palavras o conhecimento não vem “pronto” para ser consumido, ao contrário, ele será reelaborado a partir das “experiências vividas”. Isso irá implicar, é óbvio, maior abrangência, mas menor profundidade. Daí ser importante que as atividades

selecionadas propiciem situações de experiência de onde possam fluir os “conteúdos” que dêem as bases para a aquisição da dimensão-profundidade em etapas posteriores.

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 nº 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 Artigo 4º da Resolução 8/71, *“as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem”*. A área de estudos, como forma de organização curricular, integra os “conteúdos” 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 se integram e seus limites são, na maioria das vezes, indefinidos e diluídos.

4 - Os Processos de Organização do Currículo.

Tome, entretanto, a matéria a forma de atividades, áreas de estudos ou disciplinas, é preciso considerar o modo pelo qual se integram para garantir um todo orgânico e coerente.

O princípio da integração, uma das características principais da Lei nº 5.692/71 tem, na ordenação do currículo - a seqüência e o relacionamento dos conteúdos - o seu elemento-chave.

A ordenação pressupõe a idéia de arrumação, de colocação das coisas no lugar que lhes pertence, de organização. A seqüência envolve noção de continuidade, de sucessão ordenada, de coisas que se seguem, e o relacionamento contém, por sua vez a idéia de conexão, de articulação, de concatenação.

A integração vertical visa à articulação de graus, à normalidade da escada da escolarização. A seqüência, ou seja, a ordenação longitudinal dos conteúdos é o elemento curricular através do qual essa integração se realizará. Considerando-se como Dewey que *“toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem”* e que *“nenhuma experiência será educativa se não tender a levar simultaneamente ao conhecimento de mais fatos e a entreter mais idéias e ao melhor e mais organizado arranjo desses fatos e idéias”*, fica evidenciada a importância da elaboração seqüencial dos conteúdos, de modo a evitar lacunas, saltos ou empecilhos ao fluxo livre do processo educativo.

A integração horizontal tem o objetivo de articular os diversos ramos do conhecimento. O elemento curricular que contribui para esse objetivo é o relacionamento, ou seja, a ordenação transversal dos conteúdos.

Ao recomendar o tratamento dos conteúdos, no 1º Grau, sob as formas de atividades e áreas de estudos, o Parecer nº 853/71 justifica a importância do relacionamento entre os conteúdos trabalhados, de modo a integrá-los, ou melhor, reintegrá-los desde que a divisão é apenas um artifício na unidade do conhecimento humano. O currículo organizado por disciplina pode correr o risco de se tornar estanque, sem interfaces. Entretanto, devido à necessidade de tratamento mais especializado em cada campo do conhecimento, à medida que se desce em profundidade, faz com que seja esse tipo de estrutura curricular adequado às etapas superiores da escolarização. Embora nessas etapas o relacionamento repouse mais, conforme já mostrou o Parecer nº 853/71, *“sobre a maturidade mental do aluno do que sobre concomitâncias estabelecidas a priori e artificialmente”*, a organização dos conteúdos por disciplina não vai implicar, necessariamente, na falta de integração entre essas disciplinas. É problema de planejamento curricular a ser solucionado pela escola.

Desse modo, ordenação, seqüência e relacionamento vão constituir os processos de estruturação do currículo pleno consistindo a seqüência no enfoque longitudinal e o relacionamento, no transversal. A ordenação vai implicar, então, a coordenação das relações transversais e longitudinais dos conteúdos curriculares.

5 - O Currículo Pleno e os Conteúdos da Educação.

Do ponto de vista da natureza dos conteúdos a serem trabalhados nos currículos plenos do 1º e 2º Graus, a lei recomenda a inclusão dos conteúdos de educação geral e formação especial, objetivando a educação integral do homem pela *“harmonia do uso da mente e das mãos”*.

Embora haja distinção no texto legal, não são esses conteúdos encarados de modo separado, e sim como enfoques especiais de um mesmo processo, com funções específicas, mas integradas.

A educação geral, definida como “*o acervo comum de idéias fundamentais que integram o estudante na sua própria sociedade e na cultura do seu tempo*”, relaciona-se diretamente com a principal função do ensino de 1º grau - a função integradora e estabilizadora, que visa a assegurar a solidariedade e a coesão sociais.

A integração não se faz, entretanto, sem que haja um ajustamento do indivíduo ao seu meio social. Assim é que temos de considerar, no processo educativo, associada à função integradora, a função ajustadora ou adaptativa.

Toda organização social em qualquer época é um complexo de elementos do passado - relativamente estáveis e constantes - e elementos do presente que podem se tornar estáveis ou podem se perder ou modificar. A função ajustadora inclui em seu processo o estabelecimento de certos hábitos, padrões e ideais estáveis, ao lado do desenvolvimento da capacidade de reajustar-se adequadamente, e em grau possível, às solicitações da vida em mudança.

Como aspecto particular da função ajustadora, aparece a função propedêutica, isto é, a função de preparar para a continuação da educação formal. De modo geral, todo conhecimento serve de base para um novo conhecimento, mas é especificamente através da educação geral que se estabelece, na Lei, a linha de continuidade no processo educacional brasileiro.

A formação especial, componente vocacional do currículo pleno, responde principalmente aos aspectos de terminalidade. Vincula-se à função diferenciadora da educação que, surgindo da necessidade de se tirar proveito das diferenças individuais, visando à eficácia social, vai complementar a função integradora.

Dois fatos a tornam não só possível, mas necessária: os indivíduos diferem e as atividades na sociedade moderna são cada vez mais diferenciadas. Ora, atividades diferenciadas requerem educação diferenciada e, se os indivíduos diferem de forma substancial quanto à capacidade inata, tendências, interesses e atitudes, deixar de reconhecer esse fato, fundamental em qualquer época, inevitavelmente significa deixar de fazer justiça ao indivíduo e de desenvolver ao máximo a eficácia social a partir do material disponível.

6 - Um Conceito de Currículo para a Implantação da Reforma do Ensino.

Assim, o **currículo pleno**, formulação legal que no Brasil significa, dentro do processo de planejamento, a tarefa do desenvolvimento do currículo, já elaborado ao nível de escola - é produto da responsabilidade solidária da União, do Estado e da Escola. Corresponde à fase final de operacionalização das decisões normativas. É trabalho dos professores. Implica o modo pelo qual essa escola organiza os conteúdos do núcleo comum e da parte diversificada de educação geral e formação especial e o tratamento dinâmico desses conteúdos sob formas flexíveis de atividades, áreas de estudos ou disciplinas, segundo as características da clientela a que se destina. Isto decorre da real compreensão do significado de currículo que emerge do texto legal. Mas é muito importante lembrar-se que, após agosto de 1971 (Lei nº 5.692), o professor brasileiro de 1º e 2º graus está vivendo uma fase de transição, sob o ponto de vista didático-pedagógico.

Antes, acostumados aos rígidos “programas de ensino”, o professor vê-se agora com liberdade de planejar, ele próprio, o currículo pleno para seus alunos.

Considerando-se a diversidade de formação do magistério brasileiro, é recomendável que, no presente estágio, a elaboração deste currículo pleno em cada escola fique a cargo de equipes de professores.

O currículo equivale ao caminho que a escola oferece a seus alunos, considerando como ponto de chegada à realização dos objetivos da educação.

Corresponde à ação planejada exercida pela escola, em vista de sua clientela, através de situações de experiências selecionadas.

No caso da escola brasileira, os resultados de tal ação, em conjunto, devem representar o desenvolvimento mais completo e harmonioso possível da personalidade integral do educando e sua auto-realização, em sintonia com as necessidades sociais e com os fins mais altos da humanidade.

O conceito de currículo tem variado no tempo. Como rol de disciplinas ou seriação de estudos, era entendido na Europa medieval, o que vinha de Roma: **no trivium**, Gramática, Retórica e Dialética. No **quadrivium**: Aritmética Geometria, Música e Astronomia. Com este significado chegou, praticamente inquestionado, no séc. XX quando, em 1928, Franklin Bobbit imprime à palavra o sentido de **conjunto de experiências de aprendizagem**.

Neste século, o desenvolvimento do pensamento e da Psicologia Experimental influenciou (influíram) na Educação, e o currículo passa a ser visto ora enfatizando os objetivos de ensino, ora acentuando o exercício como meio de aprendizagem.

Alargou-se o significado da palavra: “todas as experiências”, “tudo o que cerca o aluno”, “o ambiente em ação” ou seja: o currículo é o que transpõe as paredes da própria escola, chega ao lar e à comunidade e implica a noção de que variará de aluno para aluno, segundo as diferenças e a ambiência de cada um.

Ao mesmo tempo em que se ampliava a abrangência do termo, o planejamento curricular assumia relevo e constituía preocupação.

Em 1927, Harold Rugg estabeleceu que o planejamento de um currículo envolveria a determinação de objetivos, a seleção das atividades e materiais de instalação e a organização dessas atividades e desses materiais.

Em 1949, Ralph Tyler agregou ao esquema de Rugg um dado novo, ao formular uma questão essencial: como avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?

A inclusão do elemento “avaliação” veio conferir ao currículo a dinâmica que lhe é indispensável em termos de eficiência e eficácia. Realimentado pelas informações advindas da avaliação, o currículo se configura como processo. Revisto e reformulado constantemente, acompanhará as mudanças que se verificarem nas necessidades educacionais da sociedade, mantendo-se eficaz. E será cada vez mais eficiente na medida em que, questionando-se, alcance uma adequação progressiva dos meios.

A bibliografia especializada revela sem restringir o âmbito conceitual da palavra, uma atitude mais enfática em relação aos conteúdos. Tal posição emergiu de um movimento de crítica às escolas norte-americanas, que emprestou ao tema currículo um grande interesse.

Na conferência realizada, em 1959, pela National Academy of Sciences of Woods Hole, concluiu-se que um bom projeto de currículo, entre outras exigências:

- a) ensina de modo a criar uma estrutura intelectual;
- b) estabelece relações entre as matérias;
- c) leva em conta as diferenças individuais.

Jerome Bruner em **O processo da educação**, recomendou que “os currículos escolares e os métodos didáticos devem estar articulados para o **ensino das idéias fundamentais**, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas”.

Mais recentemente, Galen Saylor e William Alexander (Planning curriculum for schools, New York, 1974) inspirados no enfoque sistêmico que ultimamente vem sendo dado ao currículo, apresentam-no como *“um plano para prover conjuntos de oportunidade de aprendizagem para atingir amplas metas e objetivos específicos relacionados, para uma população identificável, atendida por uma unidade escolar”*.

Verificamos, entretanto, que o conceito mais tradicional e mais restrito que identifica currículo como rol de disciplinas de determinado curso ou série tem bastante rigidez, encontrando-se ainda hoje, muito difundido entre nossos educadores. É possível que a sobrevivência da palavra apenas com tal acepção, no consenso dos educadores menos atualizados, seja um dos fatores que dificultam a implantação da Lei nº 5.692/71.

(...)

7 - O que considerar na Elaboração do Currículo Pleno no 1º Grau.

Como se pode deduzir, o currículo pleno é o currículo em toda a sua dinâmica e vai-se evidenciar no plano de estudos do estabelecimento, que é o documento orientador das atividades de ensino, definindo objetivos, amplitude e princípios de ordenação dos conteúdos curriculares, bem como critérios para a distribuição de carga horária.

O Parecer nº 853/71, ao fixar as matérias do núcleo comum, optou pelo tratamento do conhecimento humano em “grandes linhas”, a partir do quais se possa chegar ao destaque das partes sem retirá-las funcionalmente do “seu todo natural”, coerente com as formas de realização didática previstas no Artigo 5º da Lei nº 5.692/71. Essas grandes linhas se traduziram nas “matérias”: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais, colocados estes, como o elo de ligação entre as outras duas.

Compreendendo-se a palavra **matéria** no seu significado de potencialidade, daquilo que pode adquirir formas diversas e considerando-se a possibilidade de tornar essa matéria objetivamente operável, explica-se a determinação do mínimo comum e indispensável a todos, em termos de conteúdos específicos destacados dessas matérias. Depreende-se, pois, que as matérias fixadas do Artigo 1º da Resolução nº 8/71 não constituem apenas o núcleo comum. São mais abrangentes, podendo incluir outros conteúdos além daqueles tornados especificamente obrigatórios pelo § 1º do referido artigo e que os objetivos dessas matérias deverão servir de marco inicial do processo de operacionalização de todo o **currículo pleno**.

Como “denominador comum” desses objetivos das matérias a que se condicionam as funções dos seus conteúdos particulares”, conforme colocado no

Parecer nº 853/71, o § 1º do mesmo Artigo 3º determina as “capacidades” de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação como objetivo geral do processo educativo para o qual deverá convergir sempre o ensino das matérias fixadas. Objetiva-se aí evitar o ensino centrado em “conteúdos” que possam ser considerados mais “adequados” a “formação” do indivíduo.

Os conteúdos devem fluir, por operacionalizações sucessivas dos objetivos propostos a nível nacional e das experiências a serem vivenciadas pelos alunos, selecionadas a partir desses mesmos objetivos.

Tendo por base um dos princípios orientadores da seleção de experiências de aprendizagem para desenvolvimento do currículo - um mesmo objetivo pode ser alcançado por experiências diferentes e uma mesma experiência pode levar a objetivos distintos - infere-se que conteúdos diversos poderão constituir o currículo pleno das diferentes escolas. O que é mais importante, porém: deverão levar sempre, num processo inverso, à consecução dos objetivos da Escola, do Estado, do País.

A fixação de objetivos é, pois, o primeiro passo no planejamento de currículo. Os objetivos têm a função de orientar todo o processo educacional, ao determinar o perfil do homem que a educação procura formar. Vão, por isso, servir de guia para o planejamento das seqüências de aprendizagem.

Posto que, em educação os objetivos são múltiplos e têm uma função tão complexa, faz-se necessário traduzi-los em termos de resultados e classificá-los, de modo a permitir a sua definição clara e precisa.

Mas planejar currículo, como qualquer outro planejamento, implica decidir e, aí, o decidir representa decisão sobre valores. Isso determinou a busca de algo mais do que uma simples classificação de objetivos. A mera classificação não supõe uma ordenação, nem considera as relações entre os objetivos. Para o planejamento das seqüências de ensino, o que o professor precisa é de uma classificação hierarquizada, uma taxionomia que o auxilie a estabelecer as seqüências de aprendizagem adequadas à sua clientela. Na hierarquização de objetivos a ser atingida através da execução de um plano de atividades, que inclui métodos, processos e material, define-se o programa de ensino.

No 1º grau, de acordo com o Artigo 5º da Resolução nº 8/71, as matérias serão desenvolvidas sob as formas de: “Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta

e tratadas predominantemente como atividades”; e Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, até o fim desse grau, tratadas predominantemente como áreas de estudo.

Pode-se observar, novamente, a linha de flexibilidade que os órgãos centrais procuram desenvolver no processo educacional brasileiro. Não há determinações rígidas. A atuação federal é, ainda, aqui, explicitativa. Compete a cada sistema de ensino e cada escola, dentro dos diversos sistemas, dar uma forma concreta, apropriada, definindo conteúdos, limites, períodos e carga horária.

Do estabelecimento de princípios para a ordenação da seqüência e do relacionamento dos conteúdos curriculares emerge a estrutura básica do currículo. O “conteúdo”, de acordo com a concepção que o Parecer nº 853/71 delinea, deve ser encarado como o conjunto de diferentes operações que levam à aquisição do conhecimento. Ele é formado de duas linhas paralelas: o próprio conhecimento - a informação - e as operações lógicas necessárias à manipulação do conhecimento. Deve, assim, ser possível ensinar ao aluno tanto a informação quanto os processos que uma determinada disciplina ou área de estudo usa para adquiri-la e utilizá-la.

Por outro lado, a determinação dos limites, ou seja, da amplitude ou extensão dos conteúdos implica no problema da seleção. Que critérios usar? É importante aí a utilização de métodos críticos. A análise das diversas **áreas de conhecimento**, no sentido de suas **características e especificidades** do modo pelo qual trata seus **temas** e a **formulação de indagações** quanto à validade, adequação, coerência, e possibilidade de operação do modelo construído.

Quaisquer que sejam, entretanto, os critérios utilizados, a base para a seleção dos conteúdos curriculares será sempre o conjunto de objetivos emergentes da conjugação do “objetivo geral do processo educativo” e dos “objetivos das matérias do núcleo comum”, definidos na Resolução nº 8/71.

(...)

Assim, incluímos neste Parecer, em anexo o § 1º do art. 3º da Resolução nº 8 de 1/12/71, anexa ao Parecer nº 853/71, alguns conhecimentos relacionados a objetivos fixados na mesma Resolução a título de exemplificação como mera sugestão e atividades a serem desenvolvidas, configurando hipótese de trabalho, que deverá se ajustar às características das várias realidades educacionais.

É necessário enfatizar-se que esses conhecimentos relacionados, em anexo, não se apresentem seqüenciados nem interligados, porque não configuram em nenhum

momento um “programa”. São apenas, alguns exemplos. Não devem ser confundidos com objetivos comportamentais nem com títulos para capítulos de eventuais manuais didáticos, como sucedeu no passado.

É na escola, com a participação do professor, de equipes de professores, que se deverá decidir quanto à forma e quanto à grande parte do conteúdo a ser trabalhado. Cabe à escola fixar as bases para desenvolver o seu currículo pleno partindo do conhecimento de sua ambiência externa (clientela, comunidade e meio) e interna (recursos e condições de trabalho) e dos elementos a ela dados pelo sistema do Art. 7º da Lei nº 5.692/71, a nível regional, sugestões para conteúdos da parte diversificada e a proposta curricular básica.

Em etapa posterior - o currículo em ação - há que selecionar e organizar experiências de aprendizagem, com base no modelo proposto e utilizar estratégias de avaliação que permitam ajustar e renovar permanentemente o processo. Essa é a etapa de responsabilidade dos professores.

Os professores são os dinamizadores do currículo. São eles que vão levar o processo de operacionalização dos objetivos educacionais, iniciado em nível de sistema, ao seu ponto mais operacional, tornando-a realidade, ao traduzi-los em termos de comportamentos que o aluno deve demonstrar.

Eles são o elemento final do processo de planejamento curricular e, em contrapartida, o elemento inicial do processo de avaliação do currículo, que completará o fluxo, trazendo, num sentido inverso, a informação necessária a todo e qualquer reajuste.

É importante, pois, que os sistemas considerem, na formulação de sua proposta curricular, a realidade da qualificação de seu professorado.

A aplicação efetiva do princípio da descentralização articulada na área de organização e aplicação de currículos trouxe, como vemos, para o professor, em alguns casos, responsabilidades para as quais não se achava preparado. Na execução da concepção de currículo, mais ampla e dinâmica, constante da doutrina que fundamenta sua organização nos textos legais, é onde mais se evidencia o despreparo assinalado.

Os professores deverão ser orientados sobre os **conteúdos mínimos** que devem explorar, por **área de conhecimento** e por **série**. Evidente, que a eles caberá adaptar, escalonar ao longo de um ano letivo o conteúdo. Não se trata de dar nas mãos do professor um “programa” acabado; mas faz-se indispensável dar-lhe um roteiro, para

que ao final de cada série, todos os alunos de um sistema tenham atingido os mesmos objetivos e recebido um mínimo de conceitos, conhecimentos e habilidades que servirão de pré-requisitos para a série subsequente. Só deste modo, poderá ser assegurada a unidade mínima indispensável. Ressalte-se que não estamos defendendo, em nenhum momento, a posição de que os professores se atenham ao mínimo. Para alguns alunos, poderão eles estender-se mais ou aprofundar-se mais - daí o currículo pleno ser de sua competência. É, entretanto, admissível, compreensível e desejável, que a administração escolar garanta o nível mínimo de conhecimentos que todos os alunos, ao concluírem uma série ou grau de ensino, devam obter. Este trabalho justifica-se no atual estágio, quando se sabe, que, no Brasil, a formação dos professores é extremamente diversificada, sobretudo os que lecionam nas primeiras séries do ensino de 1º grau, em que um alto percentual não tem, sequer a formação em nível de 2º grau, o “antigo ensino normal”.

Dia chegará em que a escola, através de seus professores, atendendo às diferenças individuais e à ambiência local poderá, por si só, elaborar o currículo pleno sem perder de vista que todos os alunos deverão concluir o 1º grau de ensino com os conhecimentos mínimos que lhes permitem prosseguir seus estudos no grau posterior, embora cada aluno, por suas possibilidades pessoais, possa ter recebido mais do que outros: nunca menos.

(...)

Assim, no presente Parecer apresentamos conhecimentos relacionados e alguns objetivos fixados pelo CFE, na Resolução nº 8 anexa ao Parecer nº 853/71, a título de exemplificação, como mera sugestão, na linha de assistência técnica a ser prestada pelo CFE aos órgãos locais, como prescreve o art. 57 da Lei nº 5.692, configurando hipótese de trabalho, que deverá se ajustar às características das várias realidades educacionais.

É necessário enfatizar-se que os conhecimentos relacionados e as atividades não se apresentam seqüenciados, nem interligados. Isto será trabalho do professor, de equipes de professores que utilizarão estes e outros conhecimentos adequados à realidade, reformando-lhes o conteúdo. Não devem, pois, ser confundidos com programa, com objetivos comportamentais nem com títulos para capítulos de eventuais manuais didáticos, como sucedeu no passado.

A flexibilidade, a criatividade, a descentralização são princípios latentes e emergentes do texto da Lei nº 6.692/71, mas a garantia do nível de ensino e certa

homogeneidade de procedimento são indispensáveis num país continental como o Brasil, com realidades tão distintas, mas que encerra em sua CARTA DE INTENÇÕES garantir oportunidade de educação a todos e assegurar o alto padrão de ensino que lhe permitirá dar o passo final para integrar o grupo dos países desenvolvidos.

Conclusões:

Á vista do exposto, concluímos:

1) - O currículo pleno que o professor estabelece é resultante das responsabilidades das diversas esferas de atuação didática distinta, segundo as circunstâncias, mas integradas em essência.

2) - O currículo pleno deverá ser entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola, em função de seus alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais.

3) - A partir de um diagnóstico, os objetivos deverão ser determinados, os conteúdos deverão ser selecionados e deverão ser escolhidas as melhores formas de trabalhar esses conteúdos, considerando os objetivos propostos.

4) - Currículo pleno é uma categoria de nossa legislação de ensino, dentro do processo de planejamento. É produto da ação conjugada dos órgãos normativos em âmbito federal, estadual, municipal, da escola e dos professores.

5) - O currículo pleno é o currículo em toda a sua dinâmica e evidencia-se no plano de estudos do estabelecimento, que é o documento orientador das atividades de ensino, definindo objetivos, amplitude e princípios de ordenação dos conteúdos curriculares, bem como critérios para a distribuição da carga horária.

6) - O currículo pleno é trabalho dos professores. Implica o modo pelo qual a escola organiza os conteúdos do núcleo comum e da parte diversificada de educação geral e de formação especial e o tratamento dinâmico desses conteúdos sob formas flexíveis de atividades, áreas de estudo ou disciplinas, conforme as características da clientela a que se destine.

7) - As escolas de formação de professores e as agências de treinamento e atualização do magistério deverão dar ênfase, em seus cursos, à concepção do currículo pleno, e estabelecer critérios para seu correto desenvolvimento pelos professores.

8) - Entende-se por **matéria** todo o campo de conhecimentos fixados ou relacionados pelos Conselhos de Educação, que receberá formas distintas de atividades, áreas de estudo ou disciplinas, conforme circunstância de trabalho.

9) - **Atividade**, como categoria curricular, é uma forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e interesses dos alunos como base para seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem - necessidades, interesse e problemas esses que deverão ter origem nas áreas de vida pessoal, nas relações imediatas pessoais - sociais, nas relações sociais - cívicas e nas relações econômicas, que são as fontes para a sua seleção. É importante que as atividades selecionadas propiciem situação de experiência de onde possam fluir os “conteúdos” que dêem bases para aquisição da dimensão - profundidade em etapas posteriores.

10) - **Áreas de estudo**, 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 se integram e seus limites, são, por vezes, indefinidos e diluídos.

11) - **Disciplina**, como outra forma didática particular que a “matéria” pode adquirir, pressupõe menor abrangência porque mais específica, e maior profundidade - porque mais especializada mais singular.

12) - O princípio da integração, uma das características principais da Lei nº 5.692/71, tem na ordenação do currículo dos conteúdos - o seu elemento-chave.

13) - Seqüência envolve noção de continuidade, de sucessão ordenada dos conteúdos.

14) - Relacionamento contém a idéia de conexão, de articulação, de concatenação dos conteúdos.

15) - A articulação vertical visa à articulação de graus, à normalidade da escala da escolarização.

16) - A ordenação longitudinal, ou seja, a seqüência dos conteúdos é o elemento curricular através do qual essa integralização se realizará.

17) - A integração horizontal tem o objetivo de articular os diversos ramos do conhecimento. O elemento curricular que contribui para esse objetivo é o relacionamento, ou seja, a ordenação transversal dos conteúdos.

18) - Ordenação, seqüência e relacionamento vão constituir os processo de estruturação do currículo pleno, consistindo a seqüência na perspectiva longitudinal e o relacionamento, no transversal. A ordenação vai implicar, então, a coordenação das relações transversais e longitudinais dos conteúdos curriculares.

19) - A Lei nº 5.692/71 recomenda a inclusão de conteúdos de educação geral e formação especial, objetivando a educação integral do homem. Embora haja distinção no texto legal, não deverão ser esses conteúdos encarados de modo separado, e sim como aspectos especiais de um mesmo processo, com funções específicas, mas integradas.

20) - Compreendendo-se a palavra **matéria** no seu significado de potencialidade, daquilo que pode adquirir formas diversas e considerando-se a possibilidade operável, explica-se a determinação do mínimo comum e indispensável a todos, em termos de conteúdos específicos destacados dessa matéria.

21) - Tendo por base um dos princípios orientadores da seleção de experiências de aprendizagem para desenvolvimento do currículo - um mesmo objetivo pode ser alcançado por experiências diferentes e uma mesma experiência pode levar a objetivos distintos - infere-se que conteúdos diversos poderão constituir o currículo pleno das diferentes escolas, mas deverão levar sempre, num processo inverso, à consecução dos objetivos da escola, como instrumento de integração no local, na região e no país.

22) - A fixação de objetivos é, pois, o primeiro passo no planejamento de currículo.

23) - Para o planejamento das seqüências de ensino, o que o professor precisa é de uma classificação hierarquizada, que o auxilie a estabelecer as seqüências de aprendizagem adequadas à sua clientela.

24) - Do estabelecimento de princípios para a ordenação da seqüência e do relacionamento dos conteúdos curriculares emerge a estrutura básica do currículo.

25) - O conteúdo, de acordo com a concepção que o Parecer nº 853/71 delinea, deve ser encarado como o conjunto de diferentes operações que levam à aquisição do conhecimento, e à formação de atitudes e habilidades. Ele é formado de duas linhas paralelas: o próprio conhecimento - a informação - e as operações lógicas necessárias à manipulação do conhecimento.

(...)

30) - A Lei nº 5.692/71 determina que o desenvolvimento do currículo pleno fique a cargo do professor ou de professores de uma escola e seja função da ambiência. Entretanto, é indispensável assegurar ao aluno que conclui o 1º grau, um mínimo de conhecimentos e conceitos, os quais permitirão ao educando formar valores, desenvolver atitudes e adquirir habilidades, conhecimentos e conceitos, que devem guardar estreita relação com o conteúdo do currículo de 1º grau.

31) - Acham-se relacionados, nesta conclusão, os mínimos desejáveis em cada matéria do núcleo comum.

Em Comunicação e Expressão:

- Interpretar com eficiência mensagens lidas, escritas, ouvidas e vistas.
- Elaborar e transmitir mensagens através de linguagem verbal e/ou não verbal, organizando-as conforme o receptor, assunto, contexto e objetivo;
- Expressar, de forma criativa, idéias, sentimentos e emoções através de recursos lingüísticos, sonoros, plásticos e corporais;
- Inferir, pelo uso do idioma, suas principais relações sistemáticas;
- Ler expressiva e compreensivamente;
- Utilizar-se, com eficiência, de fontes de referência, como dicionários, enciclopédias, livros e periódicos;
- Grafar corretamente palavras da linguagem usual.

Em iniciação às Ciências:

- Interpretar o meio ambiente:
- Identificando-o como constituído de matéria organizada de diferentes modos, em diferentes estados;
- Percebendo e descrevendo fenômenos físicos, químicos e biológicos que ocorrem em seu ambiente;
- Identificando possíveis causas de fenômenos ambientais;
- Identificando as várias formas de energia usadas no ambiente, relacionando-as com suas fontes;
- Interpretar as relações entre seres vivos e destes com o meio ambiente;
- Caracterizando elementos indispensáveis à sobrevivência do ser vivo;

- Caracterizando comportamentos de adaptação ao meio;
- Identificando agressões de agentes ambientais sobre os seres vivos e procurando controlá-las;
- Identificando a interferência de fenômenos ambientais em sua vida;
- Agindo no sentido de evitar os recursos naturais;
- Reconhecendo a saúde com resultado do equilíbrio dinâmico entre o ser humano e o meio e agindo no sentido de prover condições favoráveis a esse equilíbrio.

Em Matemática:

- Usar o pensamento lógico;
- Estabelecendo relações e descobrindo suas propriedades;
- Comunicando idéias matemáticas com objetivo, clareza e precisão;
- Interpretando e resolvendo problemas;
- Demonstrar habilidade de:
- Calcular;
- Medir;
- Construir, consultar e interpretar tabelas e gráficos;
- Acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Identificando a influência da tecnologia em sua vida;
- Fazendo uso inteligente dos produtos da tecnologia.

Em Estudos Sociais, englobando Educação Moral e Cívica e OSPB:

- Dispor-se ao ajustamento e à convivência cooperativa;
- Identificar as diversidades das culturas e dos comportamentos dos povos e dos homens;
- Assumir responsabilidade de cidadão mediante deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação;
- Respeitar e valorizar o Patrimônio Histórico e Cultural do País;
- Utilizar princípios e procedimentos básicos das Ciências Sociais como instrumento de interpretação da realidade;

- Localizar e interpretar fatos sociais em um contexto espaço-temporal;
- Analisar informações e utilizar instrumentos necessários à sua interpretação objetiva;
- Tomar decisões objetivas e coerentemente;
- Identificar os principais elementos da paisagem natural e cultural;
- Reformular conceitos como instrumento de transformação da conduta;
- Identificar o relacionamento entre mudanças culturais e experiências vividas;
- Propor soluções, após refletir criticamente sobre a realidade circundante, para problemas que se apresentem em seu meio físico e social;
- Respeitar a pessoa humana, independentemente do credo político-filosófico, da religião, da raça, da condição econômica, da idade ou do sexo.

II - VOTO DA RELATORA

Fixados os objetivos selecionados, aos conhecimentos relacionados e definidos os conteúdos, aí já em nível da administração local; consideradas as diferentes realidades sem, entretanto, descurar da unidade indispensável; estabelecida à ordenação, a seqüência e o relacionamento - procedimentos integralizadores do currículo - terão os professores à orientação necessária, para nesta fase de transição, desenvolver os diversos aspectos de seu trabalho docente, a saber; planejamento, execução, avaliação e realimentação.

III - CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º e 2º graus aprova as conclusões da Relatora.

Sala as Sessões, em 2 de julho de 1979

THEREZINHA SARAIVA

Presidente e Relator.

ANEXO⁴⁷

Parecer nº 785, de 11/11/1986 y Resolución nº 06 /86

⁴⁷ O presente Parecer traz o Anexo em que apresenta o Objetivo Geral do Processo Educativo, incluído a relação de Conhecimentos e Atividades ligadas a tais Objetivos. Cf. In Documenta 225, Brasília, agosto de 1979, p. 330 – 337.

Parecer nº 785/86 e Resolução Nº 6/86

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO - DF

Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus

(Aviso Ministerial 911/86).

CEGRAU - Parecer 785/86, aprovado em 6/11/86

Processo: 23001.001089/85-43.

I - RELATÓRIO

O Senhor Ministro de Estado da Educação encaminha a este Conselho o Aviso Ministerial 911, em que se reporta à insatisfação manifesta, especialmente, de “professores, pais de alunos e da própria comunidade estudantil sobre a baixa produtividade do ensino”.

Ressalta que “as sugestões da sociedade brasileira, apresentadas no dia Nacional do Debate sobre Educação”, refletindo, de forma significativa, a insatisfação com os atuais currículos, traduzem propostas contidas no programa “Educação Para Todos”, com vistas a alcançar-se, no ensino básico, o objetivo precípua de possibilitar, em sua plenitude, a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, bem como o domínio dos símbolos e das operações matemáticas fundamentais.

Admite que a escola esteja fugindo à “essencialidade dos conteúdos”, sendo necessário seu resgate. E solicita a este Conselho que realize estudos e proponha medidas urgentes com vistas a “revigorar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nas escolas de 1º e 2º graus - notadamente no que se refere à elevação das respectivas cargas horárias”.

Paralelamente a esse Aviso, o Senhor Ministro remeteu a este Colegiado o relatório conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, nomeada pelo Decreto 91.372, de 26/6/85, solicitando o assessoramento deste Conselho “para transformar em realidade as recomendações constante do relatório”.

A Câmara de Ensino do 1º e 2º Graus debruçou-se sobre as duas propostas, objetos de Pareceres em separado.

Fixar-nos-emos no conteúdo do Aviso Ministerial 911.

II - PARECER E VOTO DA CÂMARA

A preocupação do Senhor Ministro é legítima. A mais simples análise de nossas escolas de 1º e 2º graus desta a necessidade de melhoria da qualidade do processo e do produto de ensino/aprendizagem oferecidos. A baixa produtividade do ensino de Português é mais freqüentemente invocada, mas Sua Excelência o Ministro da Educação tem razão em acrescentar o ensino da Matemática, provavelmente mais necessitado de revisões.

(...)

É indubitável a não-absorção do pessoal credenciado ou titulado para o magistério, embora o profissional esteja presente no mercado de trabalho. Em outras palavras, é urgente que se adotem medidas capazes de motivar os mais capazes para a busca dos cargos de magistério. Inúmeros estudos apontam as distorções ocorrentes no recrutamento, na seleção, na absorção e na conservação de recursos humanos, nos diferentes sistemas de ensino.

Outro indicador considerado para o bom ensino é a assistência ao educando. E quanto maior é o índice de pobreza da população, escolarizada ou não, tanto mais proeminente se manifesta a necessidade de assistência educacional traduzida em alimentação, vestuário, transporte, material escolar, atendimento médico-odontológico. É sabido que as mais elevadas taxas de evasão e de reprovação concentram-se nos grupos de escolares representantes da chamada população carente. E o fato não tem origem, exclusivamente, no despreparo docente para o trato educacional das “classes populares”, mas, e, sobretudo, nas dificuldades de respostas positivas de parte desta população aos apelos acadêmicos da escola, vai de regra programada pela classe média.

(...)

O currículo escolar como demais expressa o Parecer 853/71, do eminente Conselheiro Valnir Chagas, é responsabilidade da escola, que o deve planejar e desenvolver a partir de um mínimo capaz de resguardar a unidade nacional do ensino. Tal não tem impedido que, vez por outra, ocorram tentativas de inclusão obrigatória de disciplinas do 1º e 2º graus, pela via de edição de leis, o que melhor resulta em ingurgitamento perigoso do currículo, sem vantagens para a melhoria de sua qualidade. São disciplinas que melhor se posicionam como conteúdo integrante das matérias principais e mínimas a partir das quais se organiza o ensino. É o caso de ensino de trânsito, de xadrez, de preservação de recursos naturais, ensino da flora, noções de civilidade, panamericanismo, entre outros, dos quais já se afirmou serem “penduricalhos” ao currículo.

O núcleo comum, de caráter nacional, obrigatório, deve abranger o número restrito de disciplinas, de modo a favorecer a organização curricular adequada à identidade da escola.

A necessidade, todavia, de assegurar-se à unidade do ensino brasileiro, definido pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus editada em 1971. Assim dela emanou Parecer 853/71, do qual fluiu a resolução 8/71 que fixou o núcleo comum, em âmbito nacional e as ações de organização dos currículos do 1º e 2º nível de ensino passaram a basear-se nesta Resolução e no Parecer citado.

Alterações foram propostas pelos novos documentos normativos, algumas de enorme repercussão, tanto no que diz respeito aos objetivos dos cursos, como Doutrina Geral do Currículo Escolar, até então naturalmente aceitos pelos educadores do país.

Despiciendo lembrar os debates e as teses surgidas ao longo dos anos de vigência da Lei 5.692 e que resultaram em sua alteração por força da lei 7.044/82, que em síntese, eliminou a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau e reviu o conceito de preparação para o trabalho como principais mudanças. A partir daí, a resolução 8/71 merecia revisão, quando mais não fosse, para ajustá-la a essas mudanças, embora os Pareceres 618/82, 108/83, 170/83, 281/83 e 431/83 tivessem buscado interpretar a doutrina da nova lei, esclarecendo dúvidas suscitadas pelos sistemas de ensino. Embora a promulgação da nova Carta Constituinte Brasileira que se avizinha torne indispensável a revisão da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, julgamos oportuno rever, de imediato a proposta do núcleo comum a partir deste Aviso Ministerial.

É forçoso reconhecer que os quinze anos de prática do parecer 853/71, com a sua Resolução 8/71, que fixa o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, vêm mostrando que nem tudo o que ele sugeria, confiando na capacidade criadora das diversas iniciativas escolares, foi proveitosamente posto em execução. A idéia de dar às indicações do Conselho uma feição muito genérica entendendo a palavra matéria num sentido meio indeterminado da matéria-prima, que, em si mesma, é cheia de virtualidades, não deixou de acarretar uma certa instabilidade. Assim, o desejo de criar um elenco muito aberto levou a Resolução 8 a dar a uma das matérias o nome de “Comunicação e Expressão”, nome indiscutivelmente muito adequado ao objetivo e, em si mesmo, ótimo, mas que possibilitou duas ordens de equívocos: de um lado abria para o professor de Português que se presumia titular de “Comunicação e Expressão” a tentação de se mostrar original reservando boa parte de seu tempo com os alunos, para

discorrer sobre cinema, televisão, história em quadrículos e daí para excursões pela Catedral de Santa Sofia e a arte bizantina. Tudo isso, naturalmente é muito importante, mas não ao preço do descuido em relação ao instrumento mais precioso de comunicação que é a língua materna.

(...)

Resta considerar a área referente ao trabalho, à luz da Lei 7.044/82.

Na Introdução do Parecer 618/82, sobre alterações curriculares conseqüentes à Lei 7.044/82, procura-se alertar os educadores para os riscos de uma perda da harmonia e unidade quando se modifica parcialmente uma lei. Uma lei é um todo feito de partes correlacionadas que podem ficar desajustadas com alterações setoriais. Com isso pretendeu-se evitar que a Lei 7.044/82, que suprimiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, fosse tomada como contrária à formação para o trabalho.

Pode-se afirmar que, ao contrário, a nova lei veio realçar a importância da formação do trabalho na educação do adolescente. E ela o fez por dois caminhos. Primeiramente, suprimindo a obrigatoriedade que vinha gerando a simulação e má formação profissional e, assim, desacreditando o ensino médio como formador profissional, quer reacreditá-lo para essa tarefa que, adequadamente conduzida, lhe pertencer como uma de suas legítimas finalidades.

É, entretanto, numa segunda perspectiva que a Lei 7.044/82 veio colocar a preparação para o trabalho na sua real significação humana e na sua plenitude.

É possível que a Lei 5.062 não tenha tido essa intenção limitada, mas ela ficou conhecida como a Lei do Ensino Profissionalizante e, como tal, incida ou fazia incidir em dois equívocos: um, o de encarar o trabalho apenas como fonte de emprego ou meio de vida e outro, quase como decorrência dessa limitação, o de exacerbar a conhecida deformação brasileira, que faz do título a razão de ser da escola. Já em 1888, na última carta a Fradique Mendes, Eça assim falava do Brasil:

“A Nação inteira se doutorou. De Norte ao Sul, no Brasil não há, não encontrei senão doutores! Doutores com toda a sorte de insígnias, em toda a sorte de funções! Doutores com uma espada, comandando soldados; doutores com uma carteira fundando bancos; doutores, com uma sonda capitaneando navios; doutores com um apito, dirigindo a polícia; doutores, com uma lira, soitando camnes; doutores, com um prumo construindo edifícios; doutores, com balanças ministrando drogas; doutores, sem cousa alguma, governando o Estado... Homens inteligentes, instruídos, polidos, afáveis -

mas todos doutores... Uma tão desproporcionada legião e doutores envolvendo todo o Brasil numa atmosfera de doutorice”.

Pouco antes disso, o nosso Rui, no seu célebre Parecer de 1882, se queixa, sobre outra forma do culto do diploma pelo diploma, do diploma vazio. Não diz mais que somos um país de doutorice, mas de bacharelize, ou de literalitice.

Sempre oculto do título. E, no nosso caso, do título “habilita” ao emprego. A escola é procurada como proporcionadora de títulos. A mesma denúncia é feita por Francisco Campos. Diz ele que o ensino secundário, esvaziado“ de sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e critério, essenciais a todos os ramos da atividade”.

O trabalho é, evidentemente, muito mais do que o emprego. Preparar para o trabalho é muito mais que preparar para uma profissão. É certo que ninguém pode viver sem uma profissão, ninguém pode viver sem um trabalho. Pobre de quem, por desvios de caminho, tem um emprego, mesmo rendoso, mas que não lhe dá alegria.

O verdadeiro emprego é inseparável de uma certa jubilação lúdica. Mas o trabalho é mais que isso. O homem é ligado ao trabalho radical e vitalmente uma vez que, como ser livre e criativo, se realiza pelo agir e pelo causar. Trabalhar não é apenas meio de subsistir, mas é viver expandir-se como pessoa.

Um dos riscos do especialismo moderno é reduzir o homem a uma peça mecânica e automática, como Carlitos nos “Tempos Modernos”, no processo produtivo. Ele tem o direito de saber o que está fazendo e de encontrar no trabalho a alegria de causar e de perceber que está criando.

Por isso é de certo modo ignóbil limitar a preparação para o trabalho a um mero adestramento. Os gregos desprezaram o trabalho manual porque o consideravam mera habilidade, separada da inteligência. Hoje sabemos que o verdadeiro trabalho, mesmo o mais material, só é trabalho, humano, digno do homem, se brota da inteligência.

Preparar para o trabalho, que constitui parte integrante da formação da criança e do adolescente, é, antes de tudo, um processo educativo que apela para a inteligência. Com razão, portanto, se diz que a cultura geral é não só a grande abertura criadora que conduz o homem a adaptar-se com lucidez ao trabalho que vier, mas é a grande e indispensável preparação humana para o trabalho. Com muita propriedade se dirá que a mais fecunda preparação humana para o trabalho emerge da preparação ampla da inteligência.

Acresce notar que cada vez mais, em nossa sociedade em vertiginosa mudança, em que as técnicas, as profissões e as perspectivas de emprego surgem e desaparecem cada dia ou, ao menos, sofrem constantes e repetidas alterações, em tempo cada vez mais breve, a escola de adolescentes tem que formar pessoas capacitadas a enfrentar as novas situações técnicas e sociais, adaptando-se com agilidade ao mundo diferente que encontram na hora de passar da escola para o trabalho.

(...)

Preliminarmente, cabe dizer que esta lei suprimiu a obrigatoriedade exigida pela lei 5.692, mas não impede que a escola continue a ministrar os cursos profissionalizantes nos termos por ela instituídos e, que, embora, já não se preserve mais como imposição legal a distinção entre “educação geral” e “formação especial”, a instituição de cursos continua regida pelos Pareces 45/72 e 76/75, deste Conselho, que não foram revogados.

A novidade da lei 7.044/82 é criar, em relação ao trabalho um novo posicionamento da tarefa escolar. A escola de 2º grau poderá ensejar a habilitação profissional isto é, poderá continuar a ser profissionalizante, oferecendo cursos e diplomas que habilitem ao exercício de profissões determinadas. Poderá, também, não fazê-lo. Mas, nesse caso, não poderá deixar de oferecer, como elemento de formação integral do aluno, preparação para o trabalho, tanto no 1º como no 2º grau. Destacamos a expressão - “como elemento, de formação integral” - porque aí, se situa a filosofia da lei. Não é mais uma formação específica, menos ainda, uma formação especializada, mas um dado geral, integrante da educação humana.

(...)

Repetimos o que dizia o Parecer 618/82:

“A preparação para o trabalho constitui-se em atividade que perpassa toda vida escolar, abrangendo atitudes, hábitos, posturas, envolvendo todos os membros da escola e extrapolando os limites da mesma, estendendo-se à comunidade em a qual procurará harmonizar-se”.

Referindo-se particularmente a preparação no primeiro grau, mas que poderia ser aplicado também ao 2º grau, diz o mesmo Parecer, usando uma palavra muito feliz:

“A preparação para o trabalho pode emergir (esta, a palavra atilada) de objetivos tanto do núcleo comum como da parte diversificada”.

Esta é a grande verdade dessa preparação para o trabalho como parte da formação integral do homem. Pode ser que, por determinadas circunstâncias e, até, por vida subdesenvolvida, se queira, mesmo num 2º grau, uma preparação manualista, a busca apressada de um diploma que dê ensejo a um emprego, mas normalmente é aprendendo a falar, a escrever, aprendendo a estudar e a pensar, aprendendo português, matemática e uma língua moderna que o jovem se prepara para o trabalho.

(...)

Assim, na tentativa de acudir à insatisfação manifesta especialmente “pelos professores, pelos pais de alunos e pela própria comunidade estudantil sobre a baixa produtividade do ensino” da que fala o Aviso 911/81, do Senhor Ministro da Educação, que consiste, sobretudo, do desejo de centrar a educação do 1º e 2º graus, um pouco perdida em elementos ornamentais, em seus elementos essenciais, entre os quais, é assinalada a presença revigorada do ensino da Língua Portuguesa e de Matemática, temos a honra de submeter à aprovação do douto Plenário deste Conselho o seguinte projeto de Resolução:

RESOLUÇÃO nº 6 de 11 de 1986

Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus...

Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao que estabelece a Lei 5.692/71, com as modificações nela introduzidas pela Lei 7.044/82, em seus artigos 1º, 4º e 5º e respectivas alíneas e parágrafos, e tendo em vista o Parecer 785/86, que a esta se incorpora, homologado pelo Sr Ministro da Educação.

RESOLVE:

Art. 1º O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Português
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências
- d) Matemática

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, considerar-se-á, além da Matemática:

a) Em Português - Língua e Literatura.

b) Em Estudos Sociais - Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil.

c. Em Ciências - Ciências Físicas e Biologia.

§ 2º Exige-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os Estabelecimentos Oficiais e facultativo para os alunos.

Art. 2º As matérias, fixadas diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si com outras que se lhes acrescentarem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art. 3º O ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna é obrigatório no 2º grau e recomendado para o 1º grau, preferentemente a partir da 5ª série.

Art 4º Recomenda-se, no currículo do 2º grau a inclusão de filosofia.

Art 5º A preparação para o trabalho que é obrigatório nos currículos do Ensino de 1º e 2º graus poderá assumir, a critério do estabelecimento:

- a) A função de elemento da formação integral do aluno;
- b) A função de ensinar uma habilidade profissional

§ 1º. A preparação para o trabalho como elemento de formação integral do aluno, presente no 1º e 2º graus, que deve emergir dos próprios objetivos educacionais no núcleo comum, pelos quais serão postos em relevo à fundação social e a nobreza humana do trabalho, ao qual o homem está naturalmente ordenado com acréscimo a partir das séries finais do 1º grau - ou mesmo antes, na educação de adultos - de programas de informação profissional e orientação vocacional, poderá ter ou não menção expressa na grade curricular.

§ 2º A habilitação profissional aplicável apenas ao 2º grau será proporcionada pelos estabelecimentos que o desejarem e para tal estiverem aparelhados.

Art. 6º Cabe a cada estabelecimento organizar o seu plano de curso atendendo que as matérias do núcleo comum sejam desenvolvidas:

I - NO ENSINO DE 1º GRAU

a) Nas séries iniciais - Português, Matemática, Estudos Sociais (sob a forma de História e Geografia ou com integração de ambos), Ciências (sob a forma de iniciação), tratadas predominantemente como atividades.

b) Em seguida, até o fim do 1º Grau, Português, Matemática, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas e Língua Estrangeira Moderna, quando houver, tratadas como áreas de estudos ou disciplinas.

II - NO ENSINO DE 2º GRAU

Língua Portuguesa, Literatura, com maior ênfase para a brasileira, Matemática, História, Geografia, Física Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna, serão tratadas como disciplinas. Filosofia, quando houver será tratada também como disciplina.

Art. 7º Dar-se-á no currículo, especial relevo ao ensino de Português e de Matemática de modo a assegurar-se sua presença em todos os períodos letivos.

Parágrafo único. O relevo do ensino de Português será também assegurado pela participação dos demais componentes curriculares no desenvolvimento das linguagens oral e escrita dos alunos.

Art. 8º A presente Resolução entrará em vigor a partir do ano letivo de 1987, revogada a Resolução 8/71.

III - CONCLUSÃO DA CÂMARA

Assim concluiu a Câmara de Ensino de 1º e 2º graus.

Sala de Sessões, em 7 de setembro de 1986.

(aa) ANA BERNARDES DA SILVEIRA ROCHA

Presidente

LEDA MARIA CHAVES TAJRA

DOM LOURENÇO DE ALMEIDA PRADO

MAURO COSTA RODRIGUES.

IV - DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por unanimidade, a conclusão da Câmara.

Sala Barreto Filho, em 6 de novembro de 1986.

Anexo I.5 - Parecer nº 540, aprovado em 10 de febrero de 1977**O Artigo 7º da Lei 5692/71, Parecer nº 540/77, 1º e 2º Graus****CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – DF**

Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5692/71

APROVADO em 10/2/77

I – RELATÓRIO

A Lei nº 5692/71, no caput de seu art. 7º, tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física e 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 889, de 12 de setembro de 1969.

O parágrafo único do mesmo artigo acrescenta: *“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º Graus”*.

A observação, porém, do que vem ocorrendo na maioria das escolas, nestes cinco anos de vigência da lei, sugere a este Conselho a conveniência de uma manifestação sobre o posicionamento destes componentes curriculares na dinâmica escolar, visando contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece.

O problema se coloca, evidentemente, em termos de planejamento curricular, preocupação que felizmente se vai impondo entre nós, à medida que amadurece entre os educadores a consciência de sua necessidade como condição para se conseguirem melhores resultados com menor dispêndio de tempo e de recursos.

Assim, parece-nos ainda oportuno reiterar a importância de um tratamento global mais correto aos diferentes componentes curriculares que integram, por força de legislação, os currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus, porque muitas são ainda as distorções que se verificam nas montagens em que se apresentam e, conseqüentemente, no desenvolvimento do trabalho nas escolas.

Sobre a posição dos componentes derivados das matérias do Núcleo Comum no contexto curricular, emitiu o Conselho Federal de Educação seu primeiro pronunciamento por via do memorável Parecer nº 853/71, relatado pelo ilustre Conselheiro Valnir Chagas.

Aquele Parecer fixou, em atendimento ao que dispõe o Art. 4º, § 1º, Inciso I da Lei nº 5692/71, as matérias do Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude e, na oportunidade, estabeleceu a doutrina do currículo na lei nº 5692/71.

A Lei e o Parecer nº 853/71 difundiram entre os nossos educadores diversos termos e expressões cujo correto sentido em Educação ainda hoje freqüentemente lhes escapa. E porque ainda não dominam bem os correspondentes conceitos, as tarefas que realizam, e exigiriam aquela compreensão, se esvaziam de um alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma do ensino.

Ocorre que muitos desses termos e expressões correspondem a idéias essenciais, que se perdem na medida em que os educadores rotulam com eles antigas noções e procedimentos aos quais se habituaram. “Currículo”, “currículo pleno”, “matéria”, “atividades”, “área de estudos”, “disciplinas” etc., são desses termos e expressões, cujo entendimento correto é fundamental às equipes escolares, e muitas ainda não os manipulam satisfatoriamente.

Não nos deteremos, neste Parecer, para explicá-los, que seria ocioso o retorno às colocações já feitas pelo Parecer nº 853/71, cujo texto está suficientemente divulgado.

Além do mais, através do Parecer nº 4833/75, este Conselho já voltou ao assunto e ofereceu explicações importantes aos planejadores de currículo quando abordou as implicações da descentralização articulada adotada pela política educacional brasileira, as diferentes competências para a definição de objetivos e seleção de conteúdos, os elementos estruturais do currículo, os processos de sua organização, sua conceituação e uma sistemática de planejamento.

Transcreveremos, apenas, e para realçá-la, uma passagem do Parecer nº 4833/75, que sintetiza o problema:

“... o conceito mais tradicional e mais restrito que identifica currículo como rol de disciplinas de determinado curso ou série tem bastante fixidez, encontrando-se, ainda hoje, muito difundido entre nossos educadores. É possível que a sobrevivência da palavra apenas com tal acepção, no consenso dos educadores menos atualizados, seja um dos fatores que dificultam a implantação da Lei nº 5692/71”.

“Ora, se um currículo” $\frac{3}{4}$ entendido como o conjunto de todas as experiências que constituem o caminho que a escola oferece a seus alunos $\frac{3}{4}$ “pressupõe um planejamento que permita chegar, com economia e eficiência, aos objetivos

educacionais; se esses objetivos supõem um compromisso com os diferentes indivíduos, mas também com a sociedade, assumindo, portanto, conotações econômicas e políticas, é evidente que concebê-lo de maneira tão insuficiente impede que o educador se comprometa com a tarefa da mudança”.

“No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola em função dos alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais; no momento em que, a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados e escolhidas as melhores formas de trabalharem esses conteúdos, considerando os objetivos propostos; no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle de qualidade, se fizer em função dos objetivos, e no momento em que, submetido a contínua avaliação, o currículo for constantemente redigido, será possível admitir esteja em processo a atualização do ensino, preocupação nacional expressa na Lei nº 5692/71...”

O posicionamento dos componentes exigidos pelo art. 7º da lei nº 5692/71 no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus não foi objeto do Parecer nº 853/71, havendo esclarecido o seu ilustre Relator que, por já virem prescritos na lei, só os consideraria na medida em que se relacionassem com os demais componentes curriculares.

A importância dos elementos previstos pelo Art. 7º para a formação do homem é tal que a lei, ela própria, os enumera. E o fato de a lei, ela mesma, os destacar, ao mesmo tempo em que atribuía ao Conselho Federal de Educação, no Art. 4º, a competência de fixar, “para cada grau as matérias do Núcleo Comum”, evidencia, quanto àqueles, a preocupação do legislador, como se procurasse evitar o risco de a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Religiosa e os Programas de Saúde não receberem o realce que convém na educação das crianças e adolescentes.

Ao enumerá-los no Art. 7º, não os encara nem como “matérias” na nova acepção do termo, nem como “disciplinas”, na linguagem tradicional, mas como uma “preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum”.

Esta não tem sido, todavia, a compreensão da maioria das escolas, pelo que pode depreender da quase generalidade dos planos curriculares. Preocupadas com o cumprimento formal dos dispositivos legais, nossas escolas vêm consignando em seus

planos a presença destes elementos, aos quais atribuem, via de regra, cargas horárias semanais que deixam claro a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelam ao mais arguto a inviabilidade de serem alcançados, por tais meios, os objetivos que se desejam.

Assim é que freqüentemente se atribui uma hora semanal, em determinada série, à Educação Moral e Cívica, aos Programas de Saúde e à Educação Artística. E a colocação presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível, a fim de que destinem cargas horárias mais substanciais e outros estudos talvez tidos como mais importantes.

Como a lei não poderia descer a explicações de natureza pedagógica, tais elementos curriculares, daquele modo colocados, atenderiam ao Art. 7º e estaria, pois, a escola cumprindo a lei.

Na verdade, há nisto um enorme engano. Primeiro porque os artigos da Lei nº 5692/71 não devem ser considerados fora do contexto da legislação, e depois porque, ainda que isto fosse possível, o fato pedagógico não deve ir a reboque do fato legal.

Um dos sérios problemas que enfrenta a implantação da nova ordem educacional é o fato de a importância dos objetivos educacionais não ser compreendida, ainda, por muitos educadores. Fosse-o, norteariam por eles suas ações profissionais.

Afinal, não é por acaso que a Lei nº 5692/71 se inicia com uma declaração de objetivos:

“Art. 1º — O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

O conjunto de objetivos que o Art. 7º implica deve constituir, pois um elemento basilar nos currículos das escolas de 1º e 2º Graus. E como preocupação basilar, esse conjunto de objetivos transcende ao que seria um “pré-núcleo” formado pelos elementos do Art. 7º e ao próprio “Núcleo Comum”, que deve ser por tais preocupações impregnado.

Como os objetivos de cada matéria devem conduzir, em última análise, aos fins da educação, por via dos objetivos gerais de cada grau de ensino, torna-se mais evidente ainda que o desenvolvimento das potencialidades do educando, tanto para a auto-realização como para o trabalho e o exercício consciente da cidadania não podem

prescindir do que prescreve o Art. 7º, que visa, em rigor, à instalação no homem de sua plena humanidade.

Assim interpretados, os componentes curriculares derivados do Artigo 7º dificilmente caberão na estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série, como se está fazendo muitas vezes.

Na prática — é preciso tenham os educadores a humildade de reconhecê-lo — os objetivos da Educação Artística, da Educação Moral e Cívica, da Educação Religiosa e dos Programas de Saúde têm sido assiduamente distorcidos. Não por má fé, certamente e felizmente, mas por inexperiência, por falta de questionamento e também, talvez, pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda.

Alguns dos componentes previstos no Art. 7º a Educação Artística, os Programas de Saúde e a Educação Moral e Cívica, por exemplo e mais precisamente, não podem ficar confinados a determinadas limitações da escola antiga. Assumem agora uma abrangência necessariamente maior e um espírito diferente, e não podem permanecer episódicos ou marginais uma vez que são, como já dissemos, elementos basilares da educação comum.

São como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos.

A forma escolhida pela lei para enunciar as exigências do artigo 7º já insinua a abrangência que lhes deve imprimir a escola e evidencia que não podem aqueles componentes ficar restritos à pequenez de um determinado horário em determinada série.

“Educação Artística”, “Educação Moral e Cívica” “Educação Física” enunciados assim não correspondem a campos de conhecimento, a “matérias” portanto, ao contrário do que a palavra “Ciências”, por exemplo, logo identifica. São antes, “preocupações” essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores.

Igualmente, a expressão “Programas de Saúde”, cuja forma plural tem importância decisiva, informa imediatamente a diferença que deve distingui-los do que seria o “programa” de uma “disciplina”, usada a palavra disciplina aqui com sua acepção tradicional e não como forma de abordagem didática de um campo de conhecimento.

A lei faz referência a diretrizes metodológicas ao usar, com freqüência, “atividades”, “áreas do estudo”, “disciplinas”, e o Parecer nº 853/71 orienta sobre a forma de tratamento que, em termos de predominância, devem receber os elementos que

derivam do “Núcleo Comum”, nos referentes momentos de escolaridade, uma abordagem por atividades “nas séries iniciais, sem ultrapassar a meta”, como áreas de estudo “em seguida”, até o fim do primeiro grau como disciplina “no ensino do primeiro grau”.

Nem a lei nem o Parecer nº 853/71 determinam, porém, a forma didática pela qual seriam atingidos os objetivos educacionais implícitos no art. 7º. Tal omissão não seria evidentemente uma falha, mas a decorrência do que procuramos demonstrar ao dizer que os elementos do art. 7º não constituem “matéria” e sim “preocupações” básicas e que devem transcender ao “pré-núcleo” e ao próprio “Núcleo Comum” que delas deveria impregnar-se também.

Assim, a partir do momento em que o currículo de uma escola é atendido como o conjunto de todas as experiências que ela propicia a seus estudantes, com vista aos objetivos educacionais, torna-se mais fácil compreender porque as experiências que visem aos objetivos implicitamente almejados pelo Art. 7º não devem ficar restritas à rígida pequenez de um determinado horário em determinada série.

E aqui é o momento de recordar que a reforma do ensino estimula, como princípio, a intercomunicação dos campos de conhecimento, o que visa não só à unidade do saber como a possibilitar um maior rendimento de cada parte, pela compreensão de como os elementos se relacionam.

Feitas estas colocações gerais, passemos à consideração de cada um dos alvos do Art. 7º, porque apresentam especificidades que devem ser comentadas.

1 – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

É preciso considerá-la não “como derivativo ou adorno da existência humana”, mas tendo a arte “como condição da vida e da sociedade”.

(...)

2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA

À Educação Física não se aplica com exatidão, em face de sua índole e de sua metodologia mais especial, o raciocínio até aqui desenvolvido. Por outro lado, rege a legislação específica embora, não a despeito mas sem prejuízo dela, possam surgir concepções curriculares que a enfoquem de modo menos tradicional.

Assim, tanto na Lei nº 5692/71 quanto no Decreto nº 69450/71, estão patentes as intenções de estímulo aos educadores no sentido do aprimoramento da Educação Física.

(...)

3 - EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

A Educação Moral e Cívica já mereceu reiterado tratamento legal e pronunciamento deste Conselho em diferentes ocasiões. A ela se aplica, porém, com justiça, a fundamentação pedagógica esboçada na introdução do presente Parecer.

(...)

4 - PROGRAMAS DE SAÚDE

Aos Programas de Saúde se aplicam, em sua totalidade, as colocações pedagógicas deste Parecer, que se agregam, portanto, àquelas anteriormente emitidas por este Colegiado pela via do Parecer nº 2264/74.

– (Documento nº 165/74) que tivemos também a honra de relatar.

(...)

5 - ENSINO RELIGIOSO

“Os progressos científicos e técnicos, o desenvolvimento econômico, as melhorias nas condições de vida constituem, sem dúvida, elementos positivos de uma civilização. Mas devemos lembrar-nos de que não são, nem podem ser, valores supremos...”

“Observamos com amargura que, nos países economicamente desenvolvidos, existem não poucos homens em que se foi extinguindo e se apagou, ou se inverteu, a consciência da hierarquia de valores. Os valores do espírito descuram-se, esquecem-se ou negam-se; ao passo que os progressos das ciências e das técnicas, o desenvolvimento econômico e o bem-estar material se apregoam e defendem como bens superiores a tudo e são até exaltados à categoria de razão única da vida. Esta mentalidade constituiu um dos mais deletérios dissolventes na cooperação que os povos economicamente desenvolvidos prestam aos povos em fase de evolução; estes por antiga tradição, não raras vezes conservam ainda viva e operante a consciência de alguns importantes valores humanos”.

Estas palavras do sábio Papa João XXIII verbalizam a própria medula dos mais graves problemas de nosso tempo, este perigoso tempo que assiste a todas as contradições em que os homens vivem pressões e expectativas, nem todas conhecidas na História.

Nesta época sem arrimos seguros no coração dos homens, quando valores permanentes são negligenciados em nome do progresso, sem dúvida bom mas tanta vez enganador, o jovem é de todos o mais atingido. Em sua perplexidade, em sua insatisfação, procura sentido para o que lhe parece confuso. Experimenta caminhos

mas, em sua inexperiência, nem sempre encontra os melhores e se perde na droga, no negativismo, na fuga, na não-realização. Ao perder-se um jovem, perde a nação, perde a humanidade.

A Lei nº 5692/71, a partir do entendimento de que a escola e a família devem-se complementar na formação integral do aluno e que a educação religiosa explica o sentido da existência e congrega os homens levando-os a uma vida harmoniosa, dispôs, como já vimos, que:

“O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º Graus”.

É sentido da vida buscando de 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.

Não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas.

II – VOTO DA RELATORA

Sabe-se que tem sido difícil o cumprimento do Art. 7º da lei em face do número reduzido de professores preparados para um ensino que tem características tão especiais, ou interessados em dedicar-se a ele.

A Lei nº 5692/71 atribui à escola o planejamento de seus currículos. O planejamento de um currículo, no entanto, pressupõe decisões tomadas em diferentes níveis. No mais alto desses níveis, definidor da política educacional, está a própria Constituição e, em consonância com ela, a Lei nº 4024/61, que enuncia os fins da educação nacional e a Lei nº 5692/71 específica para o ensino de 1º e 2º Graus.

Estão, pois, estabelecidas ordens básicas de preocupação que se impõem aos planejadores de currículo e, como de acordo com a boa teoria, o planejamento curricular deve envolver cooperativamente todos aqueles que, em cada escola, têm papel na educação. Todos os educadores precisariam conhecer de forma bem clara e consciente, a expectativa em relação a seu trabalho.

Não serão as definições de cargas horárias, pobres ou amplas, nem o relacionamento de títulos em grades curriculares que garantirão a fide-dignidade da aplicação do Art. 7º da Lei 5692/71.

A eficácia do Art. 7º será tanto maior quanto melhor se integrarem a Educação Moral e Cívica, a Educação Artística, a Educação Física, os Programas de Saúde e a Educação Religiosa no dia-a-dia da vida escolar.

Acreditamos, e isto seria válido para o 1º e 2º Graus e até para o 3º Grau — na formação de professores para estes dois graus de ensino —, seja conveniente a tomada de uma série de iniciativas que incentivem e despertem a consciência de professores e estudantes: seminários e trabalhos de investigação, conferências e exposições, competições esportivas; cursos de suprimento e de pós-graduação; congressos; publicações bem feitas e oportunas, resultantes de concursos que se instituíam; utilização dos meios de comunicação de massa para programas cívicos, culturais e artísticos de bom gosto e de bom nível.

III – CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus aprova o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 8/2/1977

TERESINHA TOURINHO SARAIVA

Presidente

EDÍLIA COELHO GARCIA

Relatora.

DECLARAÇÃO DO VOTO:

Ao votar favorável o Parecer da Conselheira Edília Coelho Garcia “sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71” entendo que, no que se aplica, deve a orientação ali mencionada, ser estendida ao ensino superior, de modo particular o que diz respeito ao Ensino Religioso.

Em 10/2/77

BENEDITO DE PAULA BITTENCOURT.

IV – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Federal da Educação, reunido em sessão plena, nesta data, acolhendo o Processo s/nº, originário da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, deliberou por unanimidade, aprovar a conclusão apresentada e tomada nos termos do voto do Relator, decidindo sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da lei nº 5692/71.

ANEXO J - Leyes Reglamentares de la Educación, a partir de la vigencia de las Directrices y Bases de la Educación en Brasil – Ley nº 9394/96

Anexo J.1 - Parecer CNE/CEB Nº 4/98

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ⁴⁸

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO/MANTENEDORA: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Brasília

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

RELATOR (a) CONSELHEIRO (a): Regina Alcântara de Assis

PROCESSO: Nº 23001-000062/98-76

PARECER nº CEB 04/98

CÂMARA OU COMISSÃO: CEB

APROVADO em 29/01/1998.

I – RELATÓRIO

Introdução

A nação brasileira através de suas instituições, e no âmbito de seus entes federativos vem assumindo, vigorosamente, responsabilidades crescentes para que a Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

A conquista da cidadania plena, fruto de direitos e deveres reconhecidos na Constituição Federal depende, portanto, da Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Fundamental e Média, como exposto em seu Artigo 6º.

Reconhecendo previamente a importância da Educação Escolar para além do Ensino Fundamental, a Lei Maior consigna a progressiva universalização do Ensino Médio (Constituição Federal, art. 208,II), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), afirma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do mesmo.

Assim, a Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, além de co-participar desta dinâmica é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o

⁴⁸ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 04 de 29 de janeiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2004.

direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). Daí porque o Poder Público é investido de autoridade para impô-la como obrigatória a todos e a cada um.

Por isto o individuo não pode renunciar a este serviço e o poder público que o ignore será responsabilizado segundo o art 208, § 2º da CF.

A magnitude da importância da Educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o singulus, o civis, o socius, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais.

O exercício do direito à Educação Fundamental supõe, também todo o exposto no art. 3º da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual os princípios da igualdade, da liberdade, do reconhecimento do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, da convivência entre instituições públicas e privadas estão consagrados. Ainda neste art. 3º, as bases para que estes princípios se realizem estão estabelecidas na proposição da valorização dos professores e da gestão democrática do ensino público com garantia de padrão de qualidade.

Ao valorizar a experiência extra-escolar dos alunos e propor a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a LDB é conseqüente com os arts. 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nestas perspectivas, tanto a Educação Infantil, da qual trata a LDB, arts. 29 a 31, quanto a Educação Especial, arts. 58 a 60, devem ser consideradas no âmbito da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, guardadas as especificidades de seus campos de ação e as exigências impostas pela natureza de sua ação pedagógica.

Um dos aspectos mais marcantes da nova LDB é o de reafirmar, na prática, o caráter de República Federativa, por colaboração.

Desta forma, a flexibilidade na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal para que, de forma solidária e integrada possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores.

Antecedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

O art 9º, inciso IV, da LDB assinala ser incumbência da União... “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes

para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

Logo, os currículos e seus conteúdos mínimos (art 210 da CF/88), propostos pelo MEC (art 9º da LDB), terão seu norte estabelecido através de diretrizes. Estas terão como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (art 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº9.131, de 24 de novembro de 1995).

Dentro da opção cooperativa que marcou o federalismo no Brasil, após a Constituição de 1988, a proposição das diretrizes será feita em colaboração com os outros entes federativos (LDB, art 9º).

Ora, a federação brasileira, baseada na noção de colaboração, supõe um trabalho conjunto no interior do qual os parceiros buscam, pelo consenso, pelo respeito aos campos específicos de atribuições, tanto metas comuns como os meios mais adequados para as finalidades maiores da Educação Nacional. Esta noção implica, então, o despojamento de respostas e caminhos previamente prontos e fechados, responsabilizando as Secretarias e os Conselhos Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, pela definição de prazos e procedimentos que favoreçam a transição de políticas educacionais ainda vigentes, encaminhando mudanças e aperfeiçoamentos, respaldados na Lei 9394/96, de forma a não provocar rupturas e retrocessos, mas a construir caminhos que propiciem uma travessia fecunda.

Desta forma, cabe a Câmara de Educação Básica do CNE exercer a sua função deliberativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, reservando-se aos entes federativos e as próprias unidades escolares, de acordo com a Constituição Federal e a LDB, a tarefa que lhes compete em termos de implementações curriculares.

Tal compromisso da Câmara pressupõe, portanto, que suas “funções normativas e de supervisão” (Lei 9131/95), apoiem o princípio da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais, reconhecendo a flexibilidade na articulação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios como um dos principais mecanismos da nova LDB. No entanto, a flexibilidade por ela propiciada não pode ser reduzida a um instrumento de ocultação da precariedade ainda existente em muitos segmentos dos sistemas educacionais. Assim, flexibilidade e descentralização de ações devem ser sinônimos de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis.

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara de Educação Básica do CNE inicia o processo de articulação com Estados e Municípios, através de suas

próprias propostas curriculares, definindo ainda um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do País.

Em bem lançado Parecer do ilustre Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, o de nº 05/97 da CEB, aprovado em 07/05/97 e homologado no DOU de 16/05/97, é explicitada a importância atribuída às escolas dos sistemas do ensino brasileiro, quando, a partir de suas próprias propostas pedagógicas, definem seus calendários e formas de funcionamento, e, por consequência, seus regimentos tal como disposto na LDB, arts 23 a 28.

As propostas pedagógicas e os regimentos das unidades escolares devem, no entanto, observar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais.

Desta forma, ao definir suas propostas pedagógicas e seus regimentos, as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade num contexto de flexibilidade teórico/metodológica de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores.

Ao elaborar e iniciar a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação propõe um norteamento educacional às escolas brasileiras, *“a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam um sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes”*.

Entretanto, se os Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem. *“A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, e plano de carreira, a qualidade do livro didático, recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar, também, no centro do debate, as*

atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira". (PCN, volume 1, Introdução, pp.13/14).

Além disso, ao instituir e implementar um Sistema de Avaliação da Educação Básica, o MEC cria um instrumento importante na busca pela equidade, para o sistema escolar brasileiro, o que deverá assegurar a melhoria de condições para o trabalho de educar com êxito, nos sistemas escolarizados. A análise destes resultados deve permitir aos Conselhos e Secretarias de Educação a formulação e o aperfeiçoamento de orientações para a melhoria da qualidade do ensino.

A proposta de avaliação nacional deve propiciar uma correlação direta entre a Base Nacional Comum para a educação e a verificação externa do desempenho, pela qualidade do trabalho de alunos e professores, conforme regula a LDB, art. 9º.

Os esforços conjuntos e articulados de avaliação dos sistemas de educação, Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal propiciarão condições para o aperfeiçoamento e o eixo da Educação Fundamental.

Isto acontecerá na medida em que as propostas pedagógicas das escolas reflitam o projeto de sociedade local, regional e nacional, que se deseja, definindo por cada equipe docente, em colaboração com os usuários e outros membros da sociedade, que participem dos Conselhos/Escola/Comunidade e Grêmios Estudantis.

A elaboração deste Parecer, preparatório à Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, é fruto do trabalho compartilhado pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica, e, em particular do conjunto de proposições doutrinárias, extraídas dos textos elaborados, especialmente, pelos Conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Edla Soares, João Monlevade e Regina de Assis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Diretrizes Curriculares Nacionais são o 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.

Para orientar as práticas educacionais em nosso país, respeitando as variedades curriculares já existentes em Estados e Municípios, ou em processo de elaboração, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece as seguintes Diretrizes Curriculares 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 de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito a Ordem Democrática;

c) Os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Estes princípios deverão fundamentar as práticas pedagógicas das escolas, pois será através da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum, que a Ética fará a parte da vida cidadã dos alunos.

Da mesma forma os Direitos e Deveres de Cidadania e o Respeito a Ordem Democrática, ao orientarem as práticas pedagógicas, introduzirão cada aluno na vida em sociedade, que busca a justiça, a igualdade, a equidade e a felicidade para o indivíduo e para todos. O exercício da Criticidade estimulará a dúvida construtiva a análise de padrões em que direitos e deveres devam ser considerados, na formulação de julgamentos.

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas, a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhece nuances e variações no comportamento humano. Assim como da Criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos próprios de ser, agir e expressar-se.

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.

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, as variedades étnicas, de faixa etária e regionais e as variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio/econômicas,

regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz.

Estas variedades refletem-se, ainda, na própria Identidade das escolas e sua relação com as comunidades às quais servem. Assim, desde concepções arquitetônicas, história da escola, algumas vezes centenária, até questões relacionadas com calendário escolar e atividades curriculares e extracurriculares, a diretriz nacional deve reconhecer essas identidades e suas conseqüências na vida escolar, garantidos os direitos e deveres prescritos legalmente. Neste sentido, as propostas pedagógicas e os regimentos escolares devem acolher, com autonomia e senso de justiça, o princípio da identidade pessoal e coletiva de professores, alunos e outros profissionais da escola, como definidor de forma de consciência democrática. Portanto, a proposta pedagógica de cada unidade escolar, ao contemplar seja os Parâmetros Curriculares Nacionais, sejam outras propostas curriculares, deverá articular o paradigma curricular proposto na Quarta Diretriz ao projeto de sociedade que se deseja instituir e transformar, a partir do reconhecimento das identidades pessoais e coletivas do universo considerado.

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos 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 solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

As evidências de pesquisas e estudos nas áreas de Psicologia, Antropologia, Sociologia e Lingüística, entre outras Ciências Humanas e Sociais, indicam a necessidade imperiosa de se considerar, no processo educacional, a indissociável relação entre conhecimentos, linguagem e afetos, como constituinte dos atos de ensinar e aprender. Esta relação essencial expressa através de múltiplas formas de dialogo, é o fundamento do ato de educar, concretizado nas relações entre as gerações, seja entre os próprios alunos ou entre eles e seus professores. Desta forma os diálogos expressos através de múltiplas linguagens verbais e não verbais, refletem diferentes identidades capazes de interagir consigo próprias e com as demais, através da comunicação de

suas percepções, impressões, dúvidas, opiniões, e capacidades de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos.

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas da reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, dos professores, é devida a insuficiência de diálogos e metodologia de trabalhos diversificados na sala de aula, que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. Através de múltiplas interações entre professores/alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos, materiais didáticos e a mídia, desenvolvem-se ações inter e intra-subjetivas, que geram conhecimentos e valores transformadores e permanentes. Neste caso, a diretriz nacional proposta, prevê a sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação, valorizando o diálogo em suas múltiplas manifestações, como forma efetiva de educar, de ensinar e aprender com êxito através dos sentidos e significados expressos pelas múltiplas vozes, nos ambientes escolares.

Por isso ao planejar suas propostas pedagógicas, seja a partir dos PCN, seja a partir de outras propostas curriculares, os professores e equipes docentes, em cada escola, buscarão as correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos.

Atenção especial deve ser adotada, ainda, nesta Diretriz, para evitar que as propostas pedagógicas sejam reducionistas ou excludentes, levando aos excessos da “escola pobre para os pobres”, ou dos grupos étnicos e religiosos apenas para si. Ao trabalhar a relação inseparável entre conhecimento, linguagem e afetos, as equipes docentes deverão ter a sensibilidade de integrar estes aspectos do comportamento humano, discutindo-os e comparando-os numa crítica construtiva e solidária, dentro da perspectiva e da riqueza da diversidade da grande nação brasileira, como previsto no art. 3º, inciso I da LDB.

Neste ponto seria esclarecedor explicitar alguns conceitos, para melhor compreensão do que propomos:

a) Currículo: atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). Neste texto quando nos referimos a um paradigma curricular estamos nos referindo a uma forma de organizar

princípios Éticos, Políticos e Estéticos que fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimentos e aspectos da Vida Cidadã.

b) Base Nacional Comum: refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art. 15 indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental.

c) Parte Diversificada: envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na proposta pedagógica de cada Escola conforme o art 26.

d) Conteúdos Mínimos das Áreas de Conhecimento: refere-se as noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena.

Ao utilizar os conteúdos mínimos, já divulgados inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a serem ensinados em cada área de conhecimento, é indispensável considerar, para cada segmento (Educação Infantil, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª series), ou ciclos, que aspectos serão contemplados na intercessão entre as áreas e aspectos relevantes da cidadania, tomando-se em conta a identidade da escola e seus alunos, professores e outros profissionais que aí trabalham.

O espaço destas intercessões é justamente o de criação e recriação de cada escola, com suas equipes pedagógicas, a cada ano de trabalho.

Assim, a Base Nacional Comum será contemplada em sua integridade, e complementada e enriquecida pela Parte Diversificada, contextualizará o ensino em cada situação existente nas escolas brasileiras. Reiteramos que a LDB prevê a possibilidade de ampliação dos dias e horas de aula, de acordo com as possibilidades e necessidades das escolas e sistemas.

Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não tem, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional. De todo modo, cabe a União, através do próprio MEC o estabelecimento de conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º).

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) 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; com

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 de art. 33 da LDB).

Assim, esta articulação permitirá que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada atendam ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores, facilitando, desta forma, a organização, o

desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas, como estabelecido nos arts. 23 a 28, 32 e 33, da LDB.

A Educação Religiosa, nos termos da Lei, é uma disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público (art. 33 da LDB).

Considerando que as finalidades e objetivos dos níveis e modalidades de educação e de ensino da Educação Básica são, segundo o Art. 22 da LDB:

- desenvolver o educando;
- assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania;
- fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

E considerando, ainda, que o Ensino Fundamental, (art32), visa à formação básica do cidadão mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade, mais se justifica o paradigma curricular apresentado para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia, criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial. A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e no caso do Brasil de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, européias e orientais.

A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dá muitas vezes, a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante, para a construção da cidadania, do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. Além disso, a existência dos saberes associados aos conhecimentos científicos e tecnológicos nos ajuda a caminhar pelos percursos da história, mas sua existência não significa que o real é esgotável e transparente.

Por outro lado, costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem, a dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo expressões outras da sensibilidade.

Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida, para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, a concepção abrangente de educação nos arts. 205 e 206, da CF.

No caso, pode-se, também, recorrer ao estabelecido no art 1º, da LDB, quando reconhece a importância dos processos formativos desenvolvidos nos movimentos sociais, nos organismos da sociedade civil e nas manifestações culturais, apontando, portanto, para uma concepção de educação relacionada com a invenção da cultura: e a cultura é, sobretudo, o território privilegiado dos significados. Sem uma interpretação do mundo, não podemos entendê-lo. A interpretação é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito, e o próprio “homem é uma metáfora de si mesmo”. A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e a possibilidade crescente de socializá-las, mas não pode deixar de contemplar a relação entre as pessoas e o meio ambiente, medida pelo trabalho, espaço fundamental de geração de cultura.

Ora, a instituição de uma Base Nacional Comum com uma Parte Diversificada, a partir da LDB, supõe um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental com a Vida Cidadã.

O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor.

Assim as escolas com suas propostas pedagógicas, estarão contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da Vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento.

Menção especial deve ser feita à Educação Infantil, definida no arts. 29 a 31 da LDB que, dentro de suas especificidades, deverá merecer dos sistemas de ensino as mesmas atenções que a Educação Fundamental, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais. A importância desta etapa da vida humana, ao ser consagrada na LDB, afirmando os direitos das crianças de 0 a 6 anos, suas famílias e educadores, em creches e classes de educação infantil, deve ser acolhida pelos sistemas de ensino dentro das perspectivas propostas pelas DCN, com as devidas adequações aos contextos a que se destinam

Recomendação análoga é feita em relação à Educação Especial, definida e regida pelos arts. 58 a 60 da LDB, que inequivocamente, consagram os direitos dos portadores de necessidades especiais de educação, suas famílias e professores. As DCN dirigem-se também a eles que, em seus diversos contextos educacionais, deverão ser regidos por seus princípios.

Assim, respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população servida pelas escolas, todos os alunos terão direito de acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem, a partir de paradigma curricular apresentado dentro de contextos educacionais diversos e específicos. Esta é uma das diretrizes fundamentais da Educação Nacional.

Dentro do que foi proposto, três observações são especialmente importantes:

a) A busca de definição, nas propostas pedagógicas das escolas, dos conceitos específicos para cada área de conhecimento, sem desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas. Neste sentido, as propostas curriculares dos

sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã, em que, como prescrito pela LDB, o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância.

Os sistemas de ensino, ao decidir, de maneira autônoma, como organizar e desenvolver a Parte Diversificada de suas propostas pedagógicas, tem uma oportunidade magnífica de tornarem contextualizadas e próximas, experiências educacionais consideradas essenciais para seus alunos.

b) A compreensão de que propostas curriculares das escolas e dos sistemas, e das propostas pedagógicas das escolas, devem integrar bases teóricas que favoreçam a organização dos conteúdos do paradigma curricular da Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada: Tudo, visando ser conseqüente no planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas. Quaisquer que sejam as orientações em relação a organização dos sistemas por series, ciclos, ou calendários específicos, é absolutamente necessário ter claro que o processo de ensinar e aprender só terá êxito quando os objetivos das intenções educacionais abrangerem estes requisitos.

Assim, para elaborar suas propostas pedagógicas, as Escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se a Base Nacional Comum.

c) A cautela em não adotar apenas uma visão teórico-metodológica como a única resposta para todas as questões pedagógicas. Os professores precisam de um aprofundamento continuado e de uma atualização constante em relação as diferentes orientações originárias da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Psico e Sócio-Linguística e outras Ciências Humanas, Sociais e Exatas para evitar os modismos educacionais, suas frustrações e resultados falaciosos.

O aperfeiçoamento constante dos docentes e a garantia de sua autonomia, ao conceber e transformar as propostas pedagógicas de cada escola, é que permitirão a

melhoria na qualidade do processo de ensino da Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada.

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 aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, as suas famílias e às comunidades.

Um dos mais graves problemas da educação em nosso país é sua distância em relação à vida e a processos sociais transformadores. Um excessivo academicismo e um anacronismo em relação às transformações existentes no Brasil e no resto do mundo, de um modo geral, condenaram a Educação Fundamental, nestas últimas décadas, a um arcaísmo que deprecia a inteligência e a capacidade de alunos e professores e as características específicas de suas comunidades. Esta diretriz prevê a responsabilidade dos sistemas educacionais e das unidades escolares em relação a uma necessária atualização de conhecimentos e valores, dentro de uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada. Esta diretriz está em consonância especialmente com o Art. 27 da LDB.

Desta forma, através de possíveis projetos educacionais regionais dos sistemas de ensino, através de cada unidade escolar, transformam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais em currículos específicos e propostas pedagógicas das escolas.

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 (arts. 12 e 13 da LDB).

Uma auspiciosa inovação introduzida pela LDB refere-se ao uso de uma Parte Diversificada a ser utilizada pelas escolas no desenvolvimento de atividades e projetos, que as interessem especificamente.

É evidente, no entanto, que as decisões sobre a utilização desse tempo, se façam pelas equipes pedagógicas das escolas e das Secretarias de educação, em conexão com o paradigma curricular que orienta a Base Nacional Comum.

Assim, projetos de pesquisa sobre ecossistemas regionais, por exemplo, ou atividades artísticas e de trabalho, novas linguagens (como da informática, da televisão

e de vídeo) podem oferecer ricas oportunidades de ampliar e aprofundar os conhecimentos e valores presentes na Base Nacional Comum.

VII – As Escolas devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais Diretrizes, conforme o exposto na LDB arts. 12 a 14.

Para que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sejam realizadas com êxito, são indispensáveis o espírito de equipe e as condições básicas para planejar os usos de espaço e tempo escolar.

Assim, desde a discussão e as ações correlatas sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, decisões sobre sistema seriado ou por ciclos, interação entre diferentes segmentos no exercício da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, até a relação com o bairro, a comunidade, o estado, o país, a nação e outros países, serão objeto de um planejamento e de uma avaliação constante da Escola e de sua proposta pedagógica.

II – VOTO DA RELATORA

À luz das considerações anteriores, a Relatora vota no sentido de que este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais norteiem os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através da Educação Fundamental e consagrados naquilo que é primordial e essencial: aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.

Brasília-DF, 29 de janeiro de 1998.
Conselheira REGINA ALCÂNTARA DE ASSIS
Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto da Relatora.

Sala de Sessões, 29 de janeiro de 1998.
Conselheiros CARLOS ROBERTO JAMIL CURY
Presidente
HERMENGARDA ALVES LUDKE
Vice-Presidente

Anexo J.2 - Resolución CEB Nº 3, de 26 de junio de 1998

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴⁹

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 26, 35 e 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 15/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 25 de junho de 1998, e que a esta se integra,

RESOLVE:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - (DCNEM) -, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9394/96 a saber:

I - os fundamentos ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Art. 3º Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos abrangendo:

⁴⁹ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CEB Nº 3 de 26 de julho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf> > Acesso: 06 dez. 2004.

I - A Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade, da imaginação, um exercício de liberdade responsável.

II - A Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando a constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para construir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade e da reciprocidade, como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competência básica, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo da autonomia intelectual e do pensamento crítico de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política:

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processo de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas de ensino organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações:

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências:

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores:

VI - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

Art. 7º Na observância da Identidade, Diversidade, e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social:

I - desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismo de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem;

b) uso das várias possibilidades pedagógicas de organizações, inclusive especiais e temporais:

c) articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do ensino fundamental com o ensino médio:

II - fomentarão a diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, a partir de uma base comum, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios alunos sempre que viáveis técnicas e financeiramente;

III - instituirão sistemas de avaliação e/ou utilização os sistemas operados pelo MEC, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas:

IV - criarão os mecanismos necessários ao fomento e fortalecimento da capacidade de formular e executar propostas pedagógicas escolares características do exercício da autonomia:

V - criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualisem o que, no espírito da lei, deve ser expressão da iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores:

VI - instituirão mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar no exercício da autonomia.

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos:

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir

cada uma com a sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação:

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimento que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si, interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade:

IV - a aprendizagem é decisiva para desenvolvimento dos alunos e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e efetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competência e valores que permitam o exercício da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimento constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competência e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

b) Confortar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integração da organização do mundo e da própria identidade.

c) Compreender e usar língua (s) estrangeiras (s) moderna (s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos bem como a função inovadora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

a) Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.

b) Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.

Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.

c) Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenções na realidade natural.

d) Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.

c) Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas realizando previsão de tendências, extrapolações, interpretações.

f) Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos sócio-econômicos, científicos ou cotidianos. Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.

g) Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.

h) Entender a relação entre o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar.

i) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

j) Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a construção de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender os elementos cognitivos afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.

b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e

os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho em equipe.

i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Parágrafo 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

Parágrafo 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

b) conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício de cidadania.

Art. 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:

I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;

II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada a com base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;

III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei, como carga horária para o ensino médio;

IV - além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada;

V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária de parte diversificada.

Art. 12 Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional;

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Art. 13 Estudos concluídos no ensino médio, tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, poderão ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional, em cursos realizados, concomitante ou seqüencialmente, até o limite de 25% (vinte cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio.

Parágrafo único. Estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei.

Art. 14 Caberá, respectivamente, aos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino o estabelecimento de normas complementares e políticas

educacionais, considerando as peculiaridades regionais ou locais, observadas as disposições destas diretrizes.

Parágrafo único. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino deverão regulamentar o aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos, tanto na experiência escolar como na extra-escolar.

Art. 15 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

Brasília, DF, 01 de junho de 1998.
 ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
 Presidente da CEB/CNE

Anexo J.3 - Parecer CNE/CP 9/ 2001 - Homologado em 17/1/2001

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior⁵⁰

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

RELATOR(A):, Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira(Relatora), Silke Weber (Presidente).

PROCESSO(s) Nº(s) 230011777/2000 - 18

PARECER N.º: CNE/CP 009/2001

COLEGIADO: CP

APROVADO em 8 /05/2001

I - RELATÓRIO

O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação

⁵⁰ BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº CNE/CP/009, de 8 de maio de 2001. Homologado em 17/1/2002, publicado no DOU de 18/1/2002, Seção I, p. 31.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> - Acesso em 06 dez 2004.

Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho - Secretário de Educação Média e Tecnológica.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do Ministério da Educação, uma Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, a Comissão fez vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, a maioria delas contando com a contribuição de todos os seus integrantes, que se revezaram ao longo do período, na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores. O Conselheiro José Carlos de Almeida, no entanto, por problemas de agenda, solicitou desligamento da Comissão Bicameral em outubro de 2000, continuando a Comissão a se reunir com os demais componentes e com os representantes do Ministério da Educação, integrantes do Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, particularmente Maria Inês Laranjeira, Célia Carolino e Maria Beatriz Silva.

O documento que hoje constitui esta Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional, nas datas, locais e com público especificados a seguir: (...)

A apresentação do documento ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes do encaminhamento do mesmo à apreciação do senhor Ministro da Educação, se deu em 08 de maio de 2001.

Feito este breve relato sobre o documento em si, será apresentada a seguir uma análise do contexto educacional nos últimos anos para, com base nela, fazer-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de

educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de base comum nacional para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação.

(...)

Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação inicial dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica.

Portanto, são orientadoras para a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores.

1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras

(...)

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o

futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

(...)

1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão - criança, jovem ou adulto - tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica, o país dispõe hoje de um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica. Tomando como base a LDBEN e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo inovador.

(...)

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores.

(...)

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

2. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado *educação básica*. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica do zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- 1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 3. zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- 4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*

5. *ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*

6. *colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno - inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem -, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;
- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. *a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;*
2. *aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação inicial ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação.

Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional:

Art. 62. 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
- 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
- 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior.

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE - dentro ou fora da estrutura universitária - e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo assim condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino. Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação inicial de professores para atuar na educação básica.

(...)

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

“Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

Parágrafo 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

(...)

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do

enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

No ensino médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo.

A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

II - VOTO DA RELATORA

1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

(...)

1.1 A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

(...)

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor

1.2.1. A simetria invertida

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.

(...)

1.2.2. Concepção de aprendizagem

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é freqüente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades

delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.

Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores co-participam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar

em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.

Assim é preciso que eles próprios - os professores - sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

1.2.3. Concepção de conteúdo

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual - na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental - na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal - na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

1.2.4. Concepção de avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

(...)

1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos - dias ou semanas, na hipótese mais otimista - sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

(...)

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Concepção, Desenvolvimento e Abrangência

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

2.1.1. A formação inicial deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica

O desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica.

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos lingüísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Tais assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado no início da formação.

2.1.2. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina.

2.1.3. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área.

Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, permitindo a constituição de saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento.

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.

2.1.4 Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento.

Essas pesquisas ajudam a criar didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos. Assim, por exemplo, estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram dados para a didática na área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à alfabetização. Do mesmo modo, na área de Matemática, tem havido progressos na produção de conhecimento sobre aprendizagem de números, operações etc que fundamentam uma didática própria para o ensino desses conteúdos.

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.

2.1.5 A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.

(...)

2.2 Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica

O conjunto de competências ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;

Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.

Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.

Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

2.2.2- Competências referentes à compreensão do papel social da escola

Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;

(...)

2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar

Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;

Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;

Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;

Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das

áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;

(...)

2.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

(...)

2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

2.3.1 Cultura geral e profissional

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões - o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

(...)

2.3.2 Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais.

(...)

2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às

questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais - questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

(...)

2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino

Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

(...)

São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

- a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir;
- b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;
- c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.

São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam:

- a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim;

- b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc.

(...)

Convém destacar a necessidade de contemplar na formação de professores conteúdos que permitam analisar valores e atitudes. Ou seja, não basta tratar conteúdos de natureza conceitual e/ou procedimental. É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

2.3.5 Conhecimento pedagógico

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

2.3.6 Conhecimento advindo da experiência

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber - e aprender - um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber - e aprender - a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua

capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

2.4 Organização institucional da formação de professores

A organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim;

A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.

(...)

2.5. Avaliação da formação de professores para a educação básica

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes.

(...)

3- DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o

formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

3.1 Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

3.2 Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.

Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional.

(...)

3.3 Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. A definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar.

No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A consequência dessa afirmação leva a uma inversão radical. Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.

(...)

3.4 O eixo que articula a formação comum e a formação específica

Um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica e ao mesmo tempo o

atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar.

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico.

Em decorrência, a organização curricular dos cursos, tendo em vista a etapa da escolaridade para a qual o professor está sendo preparado, deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

- a) a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;
- b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;
- c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;

(...)

3.5 Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, resignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere

aos conteúdos a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão - a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

(...)

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir:

- a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.
- b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva

interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação - como computador e vídeo -, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

(...)

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

À vista do exposto, é proposto Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena”.

Brasília, D.F., 08 de maio de 2001.

Conselheiros:

ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO
 EUNICE RIBEIRO DURHAM
 EDLA DE ARAÚJO LIRA SOARES
 GUIOMAR NAMO DE MELLO
 NELIO MARCO VINCENZO BIZZO
 RAQUEL FIGUEIREDO ALESSANDRI TEIXEIRA
 Relatora
 SILKE WEBER
 Presidente

III - Decisão do Conselho Pleno

O Plenário acompanha o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões em, 08 de maio de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente

IV - Declaração de voto em separado

(...)

Anexo J.4 - Resolución CNE/CP 1, de 18 de febrero de 2002⁵¹.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

⁵¹ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>> Disponível, também, em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação
(Of. EI. Nº CNE13-2002)

Anexo J.5 - Resolución CNE/CP 2, de 19 de febrero de 2002⁵².

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

⁵² BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Anexo J.6 - Parecer nº 12, de 08 de outubro de 1997.

CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E OUTROS

Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97)

PARECER nº 12/97,CEB - aprovado em 8 de outubro de 1997.⁵³

PROCESSO: 23001.000176/97-44

I - RELATÓRIO

1 - Introdução

O Parecer CEB nº 5/97, aprovado em 7 de maio de 1997, teve o propósito de oferecer à comunidade educacional envolvida com educação básica os esclarecimentos preliminares sobre a aplicação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1997. O pronunciamento da Câmara de Educação Básica foi formulado em obediências ao art.

⁵³ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº 12 de 08 de outubro de 1997. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB nº 05/97. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1297.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2004.

90 da referida lei, visando dar solução às “**questões suscitadas entre o regime e o que se instituiu**” com a nova lei.

Na conclusão daquele Parecer, tivemos oportunidade de deixar clara a disponibilidade do Conselho Nacional de Educação para seguir no exame de novas consultas eventualmente surgidas, por ser natural o levantamento de questões a respeito de norma legal como Lei 9394/96, que tão significativas mudanças introduziu nas diretrizes e bases da educação nacional.

Em resposta a esse estímulo à continuidade do estudo e à busca de respostas para novas “questões suscitadas”, incluindo um ou dois questionamentos relativos ao próprio Parecer nº 5/97, indagações chegaram a este Colegiado, com origem em diversos órgãos e entidades entre os quais:

Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, Escola Técnica Federal de Pelotas, Universidade Federal de Goiás, Conselho Municipal de Educação de Carazinho, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, Sindicato de Professores de São Paulo, além de consultas formuladas por diferentes pessoas, individualmente.

Por determinação do Presidente da CEB, coube a este relator dar curso ao trabalho anteriormente iniciado (Parecer CEB nº 5/97), ainda com base no art. 90 da nova LDB.

Considerando que há dúvidas com origem em mais de uma das fontes acima listadas, optamos por abordá-las por sua natureza, em lugar de fazê-lo a partir das entidades onde foram formuladas.

2 - Questões Suscitadas

2.1 - Estudos de Recuperação

(...)

2.2 - Duração do ano letivo

A questão, neste particular, tem sido sobre a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos, e sobre a possibilidade de não serem os mesmos observados, desde que cumpridas as 800 (oitocentos) ou mais horas que a lei estipula. Argumenta-se, para exemplificar, que uma escola cujo calendário estabelecesse 5 horas de trabalho escolar por dia em 5 dias de cada semana, ao longo de 180 dias totalizaria 900 horas anuais.

Neste caso, alega-se que a solução encontraria amparo no art. 24, inciso I da LDB, onde a ênfase estaria colocada “as horas anuais mínimas de trabalho escolar e não nos 200 dias”, estes tratados apenas como “uma referência para escolas que trabalham com o mínimo de quatro horas por dia”.

O argumento não encontra respaldo no dispositivo invocado. Vejamos o que ele registra:

*Art. 24 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizado de acordo com as seguintes **regras comuns**.*

*I - a **carga horária mínima atual** será de oitocentas horas, **distribuídas por um mínimo de duzentos dias** de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado a exames finais, quando houver; (todos os grifos do relator)”.*

A exigência do dispositivo é biunívoca e, portanto não coloca ênfase em apenas um dos parâmetros. A lei obriga a uma “carga horária mínima anual de oitocentas horas”, mas determina sejam elas “Distribuídas por um mínimo de duzentos dias”. Portanto, mínimo de oitocentas horas ao longo de pelo menos duzentos dias, por ano. Aliás, já no Parecer CEB , o relator entende haver deixado esclarecida qualquer dúvida a respeito. No item 3.1, quinto parágrafo, está dito que o aumento do ano letivo para um mínimo de 200 dias (era um mínimo de 180, na lei anterior), “significou importante inovação”. Acrescentando tratar-se de um avanço “que retira o Brasil da situação de país onde o ano escolar era dos menores”.

Portanto, não há como fugir deste entendimento: o legislador optou por aumentar a carga horária anual, no ensino regular, para um mínimo de oitocentas horas que serão **totalizadas em um mínimo de duzentos dias por ano**. Sobre isto, **não há ambigüidade**. Apenas projetos autorizados com base no art. 81 (cursos experimentais) poderão ser objeto de tratamentos diferenciados. Quanto aos cursos noturnos, a matéria está sendo objeto de estudo particularizado no CNE. Oportunamente merecerá pronunciamento específico.

2.3 - Ensino religioso e carga horária mínima

Também se tem perguntado se o ensino religioso é computado para a **totalização do mínimo de oitocentas horas** e a resposta é, não. Por um motivo fácil de ser explicado. **Carga horária mínima** é aquela a que todos os alunos estão obrigados. Desde o art. 210, § 1º da Constituição Federal está definido: “O ensino religioso de matrícula facultativa (grifo do relator), constituirá disciplina dos horários

normais das escolas públicas de ensino fundamental.” O art. 33 da Lei nº 9.394/96, com a nova redação que lhe deu a Lei nº 9.415/97, de 22 de julho de 1997, como não poderia deixar de ser, embora regulamentando o dispositivo constitucional mencionado, o faz mantendo facultativa a matrícula. Ora, se o aluno pode optar por freqüentar, ou não, a referida disciplina, haverá quem optará por não fazê-lo. E quem assim decidir terá menos de oitocentas horas por ano, na hipótese de a escola se ater ao mínimo exigido por lei, o que art. 24, inciso I não admite.

2.4 - Apuração de freqüência no ensino básico

Respeitável questionamento nos foi endereçado, relativo à interpretação contida no Parecer CEB nº 5/97, quanto ao inciso IV do art. 24 da LDB, que trata da exigência do ensino presencial.

(...)

2.5 - Cursos e exames supletivos

(...)

2.6 - A delegação aos Conselhos Municipais de Educação

(...)

2.7 - A dependência

(...)

2.9 – Reclassificação

(...)

2.10 - Garantia de gratuidade para jovens e adultos

(...)

2.11 - Questões de natureza curricular

Muitas das dúvidas endereçadas ao CNE versam sobre currículos, principalmente com respeito à base nacional comum. A matéria está sendo trabalhada na Câmara da Educação Básica, tendo em conta sua complexidade, se o que se quer é o estabelecimento de Diretrizes Curriculares nacional compatíveis com a nova visão preconizada na LDB. Para tanto, torna-se indispensável a formulação de um elaborado embasamento doutrinário, para o qual é recomendável a audiência das muitas entidades interessadas no assunto e capazes de oferecer sólida contribuição ao Colegiado. Assim, questões como a posição da Educação Artística no currículo, a forma de inclusão de Filosofia e Sociologia no processo, a orientação dos sistemas de ensino e das escolas, quanto à sua participação na construção da parte diversificada da estrutura curricular, tudo isto estará devidamente clarificado quando o trabalho em curso na CEB for dado à

luz. E quando isto acontecer, também virão as orientações quanto aos prazos devidamente compatíveis para que tudo seja transformado em prática no dia-a-dia das escolas. E, por falar em prazos, nunca será demais repetir que o prazo para que as escolas adaptem “seus estatutos e regimentos aos dispositivos” da nova lei será o que os respectivos sistemas, por seus órgãos normativos, vierem a estabelecer (art. 88 § 1º). Certamente, tais órgãos terão o bom senso de fixar os prazos em questões de forma perfeitamente exequível.

2.12 - Conclusão

Com certeza, ainda muitas outras dúvidas haverão de ser levantadas ao longo do processo de implantação do novo regime. O diálogo e a troca de experiências entre o CNE, os Conselhos Estaduais de Educação, os Conselhos Municipais, onde os sistemas de ensino neste nível forem criados, bem como entidades da natureza do CONSED, da UNDIME e outras, resultará em construtivo e eficiente instrumento visando à identificação e a superação dos problemas que ainda ocorrerão no processo em curso.

II - VOTO DO RELATOR

À vista das considerações feitas, o relator é por que o presente parecer seja constituído como complemento ao Parecer CEB nº 5/97, visando, nos termos do art. 90 da Lei nº 9394/96, elucidar as novas dúvidas submetidas ao pronunciamento deste Conselho.

Brasília-DF, 8 de outubro de 1997
ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Relator

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto do Relator.

Sala de Sessões, em 8 de outubro de 1997.
(aa) CARLOS ROBERTO JAMIL CURY
Presidente
HERMENGARDA ALVES LUDKE
Vice-Presidente

Anexo J.7 -Circular nº 124/98 – Diputado Pe. Roque (PT-PR)

CÂMARA DOS DEPUTADOS
Gabinete do Deputado PADRE ROQUE (PT-PR)
Of. Circ. GAB-PR 124/98

Brasília, 31 de março de 1998

Prezado(as) Senhores(as)

Diante de insistentes questionamentos sobre a implantação do ensino religioso na modalidade estabelecida pela nova Lei nº 9.475/97 e, considerando a responsabilidade que temos, já que fomos o relator do assunto na Câmara dos Deputados, tendo sido nosso substitutivo acolhido e transformado em lei, cremos poder colaborar com o debate sobre o horário da oferta do ensino religioso. Preliminarmente, porém, queremos deixar claro nosso estranhamento pelo simples fato de este estar sendo pautado, já que, tanto o texto constitucional quanto o texto da lei são meridianamente claros, a este respeito, conforme argumentamos em seguida.

1. *Problema*

Vários sistemas de ensino fundamental (Secretarias de Estado da Educação), a partir da nova redação dada ao art. 33 da Lei nº 9.475/97, tem dado interpretação de que o ensino religioso deverá ser oferecido em horários especiais. Alega-se, como amparo, a interpretação dada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº 12/97, especialmente em seu item 2.3.

2. *Parecer sobre o horário da oferta do ensino religioso*

O art. 210, § 1º, da Constituição Federal, reza que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá **disciplina dos horários normais** – grifo nosso- das escolas públicas de ensino fundamental”.

O art. 33 da Lei nº 9.394/96, pela nova redação dada pela Lei nº 9.475/97 reza o seguinte: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e **constitui disciplina dos horários normais** - grifo nosso – das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

O item 2.3. do Parecer nº 12/97, da CEB-CNE, trata da relação ensino religioso e carga horária mínima, respondendo à questão de se o ensino religioso é computado para a totalização do mínimo de oitocentas horas, de acordo com o que estabelece a Lei nº9.394/96, art. 24, inciso I. O parecer opina dizendo que o ensino religioso não deve ser computado para o mínimo de horas, tendo como argumento o fato de que, por força constitucional, repetida no diploma legal, o ensino religioso é de matrícula facultativa. Daí, segundo o parecer, sendo que os alunos em sua totalidade não são obrigados a freqüentar a disciplina, o fato de contá-la para o cômputo do mínimo de horas-aula, permitiria que aqueles alunos que não a freqüentassem não pudessem atingir o mínimo de horas-aula. Por essa razão, e com meridiana clareza, o parecer é pela posição de que não deverá ser computada a disciplina do ensino religioso para a contagem do mínimo de horas-aula, determinado pela LDB.

Diante da legislação e dessa interpretação cabe esclarecer:

1. Ainda que estranhemos e discordemos do seu teor, o Parecer, em momento algum, responde ao problema do horário do oferecimento do ensino religioso. O parecer limita-se a dizer se o ensino religioso deve ou não ser computado para o cálculo do mínimo de horas-aula. Portanto, o parecer não pode ser usado para fundamentar decisões dos sistemas de ensino no sentido do horário do oferecimento da disciplina ensino religioso.

2. Aqueles que, pelo fato do parecer recomendar a não inclusão do ensino religioso no cálculo do mínimo de horas, deduzirem daí que a disciplina deverá ser oferecida em horário diferente daquele da oferta normal do ensino fundamental estão, certamente, forçando a interpretação. Ora, o parecer recomenda sobre o mínimo de horas – grifamos – não sobre o máximo. Portanto, os sistemas poderão organizar a oferta do ensino com mais de oitocentas horas, de tal forma a respeitar o preceito constitucional, no tocante ao ensino religioso, de oferecê-lo nos horários normais.

3. Por força do que determina claramente a Constituição e a Lei, o ensino religioso deverá ser oferecido aos alunos que assim o quiserem, até porque, a matrícula é facultativa, nos horários normais. Por conseqüência, qualquer interpretação diferente revela o descumprimento claro da lei, amparado unicamente em subterfúgio hermenêutico insustentável.

4. Ainda, sobre o assunto, é recomendável que os sistemas de ensino fundamental se esforcem para garantir que os alunos tenham acesso ao máximo de conhecimento, disponibilizando-lhes a quantidade de horas-aula necessárias para que tal lhes seja garantido. Portanto, recomenda-se, por força do que diz a lei, que os sistemas de ensino não contentem com o mínimo, mas que se pautem pelo necessário e conveniente, na perspectiva do que seja o melhor para a formação integral do estudante.

Diante do exposto, renovando nossa disposição para o debate no intuito de colaborar com o aperfeiçoamento da implantação da oferta do ensino religioso, sugerimos:

a) Aos sistemas de ensino fundamental: a abertura de processos democráticos de debate sobre o assunto, na perspectiva de primar pela interpretação correta do texto constitucional e legal e o incentivo à organização da entidade civil prevista no § 2º, do art. 33, da LDB, na nova redação dada pela Lei nº 9.475/97.

b) Às diversas confissões religiosas e aos movimentos sociais de pais de estudantes e de profissionais da educação, ligados ao ensino fundamental: que se articulem na entidade civil prevista na lei (citada acima) e que participem ativamente dos debates da implementação da nova lei, denunciando possíveis ilegalidades e distorções.

De nossa parte, colocamo-nos à disposição e agradecemos, reiterando votos de estima e apreço,

Atenciosamente
PADRE ROQUE
Deputado Federal (PT-PR)

ANEXO K - Documentos de la Conferencia Nacional de los Obispos del Brasil sobre la Enseñanza Religiosa

Anexo K.1 - Temas de los Encuentros Nacionales de Enseñanza Religiosa (ENERS) realizados de 1974 a 1998

Tabela 4 - Encontros Nacionais de Ensino Religioso promovidos pela CNBB

<i>Encontro</i>	<i>Tema Central</i>
1º Rio de Janeiro - RJ, em 1974.	O Ensino Religioso no contexto da LDB (Lei nº 5692/71). Como corolário, complementada a pesquisa sobre o ensino religioso nos Estados, para a publicação do Documento 14, da Coleção Estudos da CNBB.
2º Rio de Janeiro - RJ, em 1976.	Legislação Federal e Estadual Vigentes; Identidade do Ensino Religioso; Responsáveis pela implementação do ERE.
3º Rio de Janeiro - RJ, em 1981.	Organização do ER nas Secretarias Estaduais de Educação; Continuidade da implementação da LDB, tendo o ER como disciplina dos horários normais; Admissão e formação do professor de ensino religioso.
4º Belo Horizonte - MG, em 1984.	Abordagem sócio-antropológico-teológica, na busca da identidade do ensino religioso, sua distinção e relação com a catequese; Formação do professor de ensino religioso.
5º Brasília - DF, em 1986.B15	Assembléia Nacional Constituinte, em função da qual são resgatadas a História do Ensino Religioso no Brasil e a situação desta disciplina nos estatutos jurídicos vigentes em cada época dessa história.
6º Brasília - DF, em 1987.	Assembléia Nacional Constituinte: defesa da garantia do espaço do Ensino Religioso na Carta Magna; Linguagem do ensino religioso; Organização da disciplina nos Estados; Qualificação do professor.
7º Belo Horizonte - MG, em 1988	Primeiros passos para o acompanhamento do processo de elaboração da nova LDB e da legislação complementar nos Estados e Municípios; Plano de Carreira para o Professor de Ensino Religioso. <i>Justificativa da escolha do tema:</i> promulgação da nova Constituição Brasileira, tendo o ensino religioso garantido em seu artigo 210, parágrafo único, como disciplina do currículo escolar.
8º Petrópolis - RJ, em 1990.	O Ensino Religioso e a dimensão metodológica, tendo como fio condutor o marco antropológico na prática pedagógica; Proposta de transferência do ensino religioso da dimensão bíblico-catequética (Linha 3 da CNBB) para o setor de educação, integrante da dimensão sócio-transformadora (Linha 6 da mesma instituição).
9º São Paulo - SP, em 1992.	Ensino Religioso e a prática da interdisciplinaridade; Identidade do Ensino Religioso; Linguagem e prática da interdisciplinaridade; Conteúdos; Avaliação da caminhada do ensino religioso nos Estados.
10º Fortaleza - CE, em 1994.	O fenômeno religioso no contexto da pós-modernidade. Sub-temas: Mudanças sócio-culturais e o fenômeno religioso; Manifestações religiosas e o diálogo inter-religioso; Prática da interdisciplinaridade.
11º Brasília - DF, em 1996.	O impacto entre a matriz sócio-político-cultural-religiosa e as culturas advenientes. Sub-temas: Aspectos sócio-político-econômico-culturais e religiosos presentes em cada Estado. Levantamento de princípios e critérios que possam nortear a ação pedagógica do Ensino Religioso. Diante dos princípios e critérios levantados, analisar: validade, urgência, metas e recursos disponíveis para o que se propõe.
12º Campinas - SP, em 1998.	Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico da Escola. Sub-temas: O ser humano enquanto sujeito político-religioso, no Projeto Político Pedagógico. Projeto Político Pedagógico: pressupostos e viabilizações. Diretrizes para a inserção do Ensino Religioso no Projeto Político da Escola. (Cf. Síntese elaborada por membros do GRERE- CNBB, divulgada durante o 11º e 12º ENER, 1996/ 1998).

Fonte: Relatórios dos Encontros Nacionais de ER promovidos pela CNBB de 1974 a 1998.

Anexo K.2 - Cartas de los Obispos Brasileños remitidas a los Parlamentarios y a la Presidencia de la Republica

(Movimento para efetuar a mudança do artigo nº 33 de la Lei nº 9394/96 - LDB).

a) Carta remetida ao Presidente da República e aos Deputados Federais⁵⁴

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

Documento

34ª Assembléia Geral

Itaici, Indaiatuba-SP, 17 a 26 de abril de 1996

Assunto: **ENSINO RELIGIOSO**

Senhor Deputado e/ou Presidente

Nós, Bispos da Igreja Católica no Brasil, conscientes do valor imprescindível da educação como processo amplo e integral, decisivo na formação da pessoa e da sociedade, acompanhamos com interesse a tramitação do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN no Congresso Nacional. A aprovação, pelo Senado Federal, do Parecer Nº 30 de 1996, já encaminhado à Câmara dos Deputados, nos fez retomar a questão em nossa 34ª Assembléia Geral.

O povo brasileiro é profundamente marcado pela religiosidade. A sua história está impregnada de aspectos religiosos. Sua cultura e identidade fundamentam-se em diferentes tradições religiosas.

A Lei Magna, promulgada “sob a proteção de Deus”, afirma, em seu preâmbulo, que a fraternidade é o bem supremo da Nação. O Estado moderno não pode e não deve abdicar do seu dever intransferível de assegurar os direitos individuais do cidadão no exercício da cidadania, e dos grupos que buscam a realização do homem e da mulher como pessoa em todas as dimensões do seu ser.

Surpreendeu-nos o acréscimo da expressão “**sem ônus para os cofres públicos**” ao artigo que estabelece o Ensino Religioso como “disciplina dos horários normais das escolas públicas” (art. 30 § 3º).

Esta expressão contraria a Constituição Federal no seu artigo 210 § 1º, que reza: “**O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.**” Se o Ensino Religioso é disciplina dos horários normais das escolas públicas, alguém deverá ministrá-lo e o Estado não pode eximir-se da responsabilidade do ônus, o que tornaria esta disciplina elemento estranho ao currículo escolar. “A percepção de vencimentos pelo exercício do cargo é a regra da administração brasileira (...). Cargo gratuito é inadmissível na nossa organização administrativa (...). Diante deste princípio, resulta que todo aquele que for investido num cargo e o exercer (...) tem direito ao vencimento respectivo” (Lopes Meireles,

⁵⁴ Depois do cabeçalho, constava o nome e endereço de cada deputado. Ao final, a assinatura dos Bispos de cada Regional. A presidência da CNBB - Presidente e Secretário - assinaram para o Governo (Presidência da República) , Senado e Câmara (Congresso Nacional, de maneira geral).

Hely, Direito Administrativo brasileiro, 13ª ed., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987). Agir diferentemente seria inconstitucional.

O Ensino Religioso é disciplina garantida pela Lei Maior. Por isso, não pode ser tratado como adendo nem como favor prestado a determinada denominação religiosa. Ele é **parte integrante de um processo de educação global** inserido nos horários normais das escolas públicas e compete ao Estado arcar com o devido ônus.

O professor de Ensino Religioso faz parte integrante do sistema educacional, tendo resguardados os seus direitos com o mesmo tratamento dispensado aos demais profissionais da educação. Conseqüentemente, sua remuneração, por parte do Estado, além de ser decorrência da Lei, é o cumprimento de um dever para com o cidadão.

O Ensino Religioso, compreendido como prática educativa que abre a pessoa à dimensão do transcendente, é mediação que ajuda a encontrar respostas às questões existenciais e a definir as exigências éticas inerentes ao exercício da cidadania. Nesta perspectiva, contribui para diminuir a violência, a corrupção e as desigualdades sociais.

Já existem, em nosso País, significativas experiências de Ensino Religioso Escolar, expressão de trabalho articulado entre diferentes confissões religiosas e Secretarias de Estado da Educação. São experiências que, superando o proselitismo, assumem a educação da e na religiosidade, tão necessária ao desenvolvimento integral da pessoa. Seria lamentável comprometê-las e anular o expressivo trabalho vivenciado no Ensino Religioso, hoje organizado em todos os Estados do Brasil, com exceção de um.

Queremos, ainda, lembrar que, no processo constituinte, a segunda maior emenda popular apresentada foi a favor do Ensino Religioso, e contou com apoio de diferentes denominações religiosas e entidades, o que expressa o desejo e a aspiração da sociedade brasileira.

Além de inconstitucional, a expressão “**sem ônus para os cofres públicos**” é um desrespeito para com a pessoa humana em processo de formação, para com o profissional da educação – professor, e para com a sociedade brasileira que entendeu a importância dessa disciplina no processo de educação integral e formação de pessoas-sujeito, comprometidas com a vida, com a história e com a construção de uma nova sociedade humana mais justa e solidária.

Estamos nos empenhando, em nossas dioceses e comunidades, com o apoio do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs – CONIC, da Comissão Latino-Americana de Educação Cristã – CELADEC e do Fórum Permanente de Discussão sobre o Ensino Religioso, para que a mesma sociedade brasileira que, no processo constituinte, apoiou e fez aprovar a emenda pró-ensino religioso, mais uma vez, assuma a sua responsabilidade e a defesa dos seus direitos.

Aos Senhores(as) Deputados(as) Federais, representantes desta sociedade, propomos: **Seja supressa a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, mantendo, assim, o artigo 46 do Projeto da LDBEN ORIGINAL DA câmara dos Deputados.**

Deus o(a) abençoe e o(a) faça intérprete e portador(a) da esperança e das aspirações do povo brasileiro.

Itaici, Indaiatuba-SP, 22 abril de 1996

Dom Lucas Cardeal Moreira Neves
Presidente da CNBB

Dom Jayme Henrique Chemello
Vice-Presidente da CNBB

Dom Raymundo Damasceno Assis
Secretário-Geral da CNBB

b) Relação dos Deputados que receberam a correspondência da CNBB:

Unidades da Federação	Deputados (Partido Político)
AC	Carlos Airton (PPR), Célia Mendes (PPR), Chicão Brígido (PMDB), Francisco Diógenes (PMDB), João Maia (PP), Mauri Sérgio (PMDB), Osmir Lima (PFL), Ronivon Santiago (PPR), Zila Bezerra (PMDB)
AL	Alberico Cordeiro (PTB), Alberico Cordeiro (PTB), Augusto Farias (PSC), Benedito de Lira (PFL), Ceci Cunha (PSDB), Fernando Torres (PSDB), José Thomáz Nonô (PMDB), Moacyr Andrade (PPR), Olavo Calheiros (PMDB), Talvane Albuquerque (PP)
AM	Alzira Ewerton (PPR), Arthur Virgílio Neto (PSDB), Átila Lins (PFL), Carlos da Carbras (PFL), Euler Ribeiro (PMDB), João Thomé Mestrinho (PMDB), Luiz Fernando (PMDB), Pauderney Avelino (PPR)
AP	Eraldo Trindade (PPR), Fátima Pelaes (PFL), Gervásio Oliveira (PSB), Murilo Pinheiro (PFL), Raquel Capiberibe (PSB), Sérgio Barcellos (PFL), Valdenor Guedes (PP)
BA	Alcides Modesto (PT), Antônio Sérgio Carneiro (PDT), Aroldo Cedraz (PFL), Benito Gama (PFL), Beto Lelis (PSB), Cláudio Cajado (PFL), Domingos Leonelli (PSDB), Félix Mendonça (PTB), Fernando Gomes (PMDB), Geddel Vieira Lima (PMDB), Haroldo Lima (PC do B), Haroldo Lima (PC do B), Jaime Fernandes (PFL), Jairo Azi (PFL), Jairo Carneiro (PFL), Jaques Wagner (PT), João Almeida (PMDB), João Leon (PSDB), Jnival Lucas (PFL), José Carlos Aleluia (PFL), José , Rocha (PFL), José Tude (PTB), Leur Lomanto (PFL), Luís Eduardo Magalhães (PFL), Luiz Braga (PFL), Luiz Moreira (PFL), Manoel Castro (PFL), Marcos Medrado (PP), Mário Negromonte (PSDB), Neston Duarte (PMDB), Pedro Irujo (PMDB), Prisco Viana (PPR), Roberto Santos (PSDB), Roland Lavigne (PL), Severiano Alves (PDT), Simara Ellery (PMDB), Ubaldino Júnior (PSB), Ursicino Queiróz (PFL)
CE	Aníbal Gomes (PMDB), Antonio Balhmann (PSDB), Antonio dos Santos (PFL), Arnon Bezerra (PSDB), Édson Queiróz (PP), Firmo de Castro (PSDB), Gonzaga Mota (PMDB), Inácio Arruda (PC do B), Jackson Pereira (PSDB), Jerônimo Reis (PMN), José Linhares (PP), José Pimentel (PT), José Teles (PPR), Leônidas Cristino (PSDB), Marcelo Teixeira (PMDB), Nelson Otoch (PSDB), Paes de Andrade (PMDB), Paes de Andrade (PMDB), Pimentel Gomes (PSDB), Pinheiro Landin (PMDB), Roberto Pessoa (PFL), Rommel Feijó (PSDB), Sérgio Machado (PSDB), Ubiratan Aguiar (PSDB), Vicente Arruda (PSDB), Zé Geraldo (PSDB)
DF	Agnelo Queiróz (PC do B), Augusto Carvalho (PPS), Benedito Domingos (PP), Chici Vigilante (PT), Jofran Frejar (PP), Maria Lura (PT), Osório Adriano (PFL), Wigberto Tartuce (PP)
ES	Adelson Salvador (PSB), Feu Rosa (PSDB), João Coser (PT), Jorge Anders (PSDB), Luiz Buaz (PDT), Luiz Durão (PDT), Nilton Baiano (PMDB), Rita Camata (PMDB), Roberto Valadão (PMDB), Theodoro Ferraço (PTB)
GO	Aldo Arantes (PC do B), Barbosa Neto (PMDB), João Natal (PMDB), Joavair Arantes (PSDB), Lídia Quinan (PMDB), Marconi Perillo (PP), Maria Valadão (PPR), Nair Maria Xavier N. de O. Lobo (PMDB), Orcino Gonçalves (PMDB), Pedro Abrão (PTB), Pedro Cañedo (PP), Pedro Wilson (PT), Roberto Balestra (PPR), Rubens Caosac (PMDB), Sandro Mabel (PMDB), Vilmar Rocha (PFL), Zé Gomes da Rocha (PSD)
MA	Antônio Joaquim Araújo (PFL), Cesar Bandeira (PFL), Costa Ferreira (PP), Davi Alves Silva (PFL), Domingos Dutra (PT), Eleotério Nan Souza (PFL), Eliseu Moura (PFL), Francisco Coelho (PFL), Gastão Pereira (PMDB), Haroldo Sabóia (PSB),

	Jaime Santana (PSDB), João Alberto (PMDB), José Carlos Saboia (PSB), Magno Bacelar (PDT), Márcia Marinho (PSC), Mauro Fedury (PFL), Pedro Novais (PMDB), Remi Trinta (PMDB), Roberto Rocha (PMDB), Sarney Filho (PFL), Sebastião Madeira (PSDB)
MG	Aécio Neves (PSDB), Antonio Aureliano (PSDB), Antonio do Valle (PMDB), Aracely de Paula (PFL), Armando Costa (PMDB), Bonifácio de Andrada (PTB), Carlos Melles (PFL), Carlos Mosconi (PT), Chico Ferramenta (PT), Danilo de Castro (PSDB), Eduardo Barbosa (PSDB), Elias Murad (PSDB), Eliseu Resende (PFL), Fernando Diniz (PMDB), Francisco Horta (PL), Genésio Bernardino (PMDB), Herculano Anghinetti (PSDB), Hugo Rodrigues da Cunha (PFL), Humberto Souto (PFL), Ibrahim Abi-Ackel (PPR), Jaime Martins (PFL), Jair Siqueira (PFL), Jair Soares (PFL), João Fassarella (PT), João Paulo (PT), José Rezende (PTB), José Santana de Vasconcellos (PFL), Lael Varella (PFL), Leopoldo Bessone (PTB), Márcio Reinaldo (PP), Marcos Lima (PMDB), Maria Elvira (PMDB), Mário de Oliveira (PP), Maurício Campos (PL), Mauro Lopes (PFL), Newton Cardoso (PMDB), Nilmário Miranda (PT), Odelmo Leão (PP), Osmânio Pereira (PSDB), Paulo Delgado (PT), Paulo Heslander (PTB), Philemon Rodrigues (PTB), Raul Belém (PP), Roberto Brandt (PTB), Romel Anísio (PP), Ronaldo Perim (PMDB), Sandra Starling (PT), Nárcio Rodrigues (PSDB), Saraiva Felipe (PMDB), Sérgio Miranda (PC do B), Sérgio Naya (PP), Silas Brasileiro (PMDB), Sílvio Abreu (PDT), Tilden Santiago (PT), Vitória Mediolli (PSDB), Zaire Rezende (PMDB)
MS	André Puccinelli (PMDB), Dilso Speráfico (PMDB), Flávio Derzi (PP), Marilu Guimarães (PFL), Marisa Serrano (PSDB), Nelson Trad (PTB), Oscar Boldoni (PDT), Oscar Goldoni (PDT), Saulo Queiróz (PSDB)
MT	Antônio Joaquim (PDF), Augustinho Freitas (PP), Gilney Viana (PT), Murilo Domingos (MT - não consta partido), Pedro Henry (MT - não consta partido), Roberto França (PSDB), Rodrigues Palma (PTB), Rogério Silva (PPL), Tete Bezerra (PMDB), Wellington Fagundes (PL)
PA	Ana Júlia (PT), Anivaldo Vale (PPR), Antônio Brasil (PMDB), Benedito Guimarães (PPR), Coriolano Sales (PDT), Elcione Barbalho (PMDB), Eujácio Simões (PL), Gérson Peres (PPR), Giovanni Queiróz (PDT), Hilário Coimbra (PTB), José Priante (PMDB), Nícias Ribeiro (PMDB), Olávio Rocha (PMDB), Paulo Rocha (PT), Paulo Titan (PMDB), Raimundo Santos (PPR), Socorro Gomes (PC do B), Ubaldo Correa (PMDB), Vic Pires Franco (PFL)
PB	Adauto Pereira (PFL), Álvaro Gaudêncio Neto (PFL), Armando Abílio (PMDB), Cássio Cunha Lima (PMDB), Efraim Morais (PFL), Enivaldo Ribeiro (PPR), Gilvan Freire (PMDB), Ivandro Cunha Lima (PMDB), José Aldemir (PMDB), José Luiz Clerot (PMDB), Roberto Paulino (PMDB), Wilson Braga (PDT)
PE	Antônio Geraldo (PFL), Fernando Ferro (PT), Fernando Lyra (PSB), Gonzaga Patriota (PSB), Humberto Costa (PT), Inocêncio Oliveira (PFL), João Colaço (PSB), José Chaves (PSB), José Jorge (PFL), José Mendonça Bezerra (PFL), José Mucio Monteiro (PFL), Luiz Piauhyllino (PSB), Mendonça Filho (PFL), Nilson Gibson (PMN), Osvaldo Coelho (PFL), Pedro Corrêa (PFL), Ricardo Heráclio (PMN), Roberto Fontes (PFL), Roberto Magalhães (PFL), Salatiel Carvalho (PP), Sérgio Guerra (PSB), Severino Cavalcanti (PFL), Vicente André Gomes (PDT), Wilson Campos (PSDB), Wolney Queiróz (PDT)
PI	Alberto Silva (PMDB), Alberto Silva (PMDB), Ari Magalhães (PPR), Ari Magalhães (PPR), B. de Sá (PP), Ciro Nogueira (PFL), Ciro Nogueira (PFL), Felipe Mendes (PPR), Felipe Mendes (PPR), Heraclito Fortes (PFL), Heráclito Fortes (PFL), João Henrique (PMDB), João Henrique (PMDB), Julio César (PFL), Júlio César (PFL), Mussa Demes (PFL), Mussa Demes (PFL), Paes Landin (PFL)

PR	Freire Júnior (PMDB), Abelardo Lupion (PFL), Affonso Camargo (PPR), Alexandre Ceranto (PFL), Antônio Ueno (PFL), Basílio Villani (PPR), Chico da Princesa (PDT), Dirceu Speráfico (PP), Elias Abrahão (PMDB), Flávio Arns (PSDB), Hermes Parcianello (PMDB), Homero Orido (PMDB), João Iensen (PTB), José Borba (PTB), José Janene (PP), Luciano Pizzatto (PFL), Luiz Carlos Hauly (PP), Maurício Requião (PMDB), Max Rosenmann (PDT), Nedson Micheleti (PT), Nelson Meurer (PP), Odílio Balbinotti (PDT), Padre Roque (PT), Paulo Bernardo (PT), Paulo Cordeiro (PPB), Renato Johnsson (PP), Ricardo Barros (PP), Ricardo Gomyde (PC do B), Valdomiro Meger (PP), Werner Wanderer (PFL), Vilson Santini (PTB)
RJ	Alcione Athayde (PP), Aldir Cabral (PFL), Alexandre Cardoso (PSB), Alexandre Santos (PSDB), Álvaro Valle (PL), Amaral Neto (PPR), Arolde de Oliveira (PFL), Cândido Mattos (PMDB), Carlos Santana (PT), Cidinha Campos (PDT), Conceição Tavares (PT), Edson Ezequiel (PDT), Eduardo Mascarenhas (PSDB), Eurico Miranda (PPR), Fernando Gabeira (PV), Fernando Gonçalves (PTB), Fernando Lopes (PDT), Francisco Dornelles (PPL), Francisco Silva (PP), Itamar Serpa (PDT), Jair Bolsonaro (PPR), Jandira Feghali (PC do B), João Mendes (PTB), Jorge Wilson (PMDB), José Carlos Coutinho (PDT), José Carlos Lacerda (PPR), José Egidio (PL), José Maurício (PDT), Laprovita Vieira (PP), Laura Carneiro (PP), Lima Netto (PFL), Lindberg Farias (PC do B), Márcia Cibilis Viana (PDT), Márcio Fortes (PSDB), Milton Temer (PT), Miro Teixeira (PDT), Moreira Franco (PMDB), Nelson Bornier (PL), Nilton Cerqueira (PP), Noel de Oliveira (PMDB), Paulo Feijó (PSDB), Roberto Campos (PPR), Roberto Jefferson (PTB), Rubem Medina (PFL), Sérgio Arouca (PPS), Simão Sessim (PPR), Sylvio Lopes (PSDB), Vanessa Felippe (PSDB)
RN	Agnaldo Timóteo (PDT), Ayrton Xerez (PSDB), Augusto Viveiros (PFL), Betinho Rosado (PFL), Carlos Alberto (PFL), Cipriano Correia (PSDB), Henrique Eduardo Alves (PMDB), Iberê Ferreira (PFL), Laire Rosado (PMDB), Ney Lopes (PFL)
RO	Carlos Camurça (PP), Confício Moura (PMDB), Emerson Olivavo Pires (PSDB), Eurípedes Miranda (PDT), Expedito Júnior (PL), Ildemar Kussler (PMDB), Marinha Raupp (PSDB), Silvernani Santos (PP)
RR	Alceste Almeida (PTB), Edson Silva (PC), Elton Rohnelt (PSC), Francisco Rodrigueus (PSD), Luciano de Castro (PPL), Luis Barbosa (PTB), Moisés Lipnik (PTB), Robério Araújo (PSDB), Salomão Cruz (PFL)
RS	Adão Pretto (PT - RS), Adroaldo Streck (PSDB - RS), Adylson Motta (PPR - RS), Aírton Dipp (PDT - RS), Augusto Nardes (PPR - RS), Carlos Cardinal (PDT - RS), Darcísio Perondi (PMDB - RS), Eliseu Padilha (PMDB - RS), Ênio Bacci (PDT - RS), Esther Grossi (PT - RS), Ezídio Pinheiro (PSDB - RS), Fetter Júnior (PPR - RS), Germano Rigotto (PMDB - RS), Hugo Lagranha (PTB - RS), Ivo Mainardi (PMDB - RS), Jarbas Lima (PPR - RS), José Fortunati (PT - RS), Júlio Redecker (PPR - RS), Luís Roberto Ponte (PMDB - RS), Luiz Mainardi (PT - RS), Matheus Schmidt (PDT - RS), Miguel Rossetto (PT - RS), Nelson Marchezan (PPR - RS), Osvaldo Biolchi (PTB - RS), Paulo Paim (PT - RS), Paulo Ritzel (PMDB - RS), Renan Kurtz (PDT - RS), Tarcísio Perondi (PMDB - RS), Telmo Kirst (PPR - RS), Waldomiro Fioravante (PT - RS), Wilson Branco (PMDB - RS), Wilson Cignachi (PMDB - RS), Yeda Crusius (PSDB - RS)
SC	Edinho Bez (PMDB - SC), Edison Andrino (PMDB - SC), Hugo Biehl (PPR - SC), João Pizzolatti (PPR - SC), José Carlos Vieira (PFL - SC), José Fritsch (PT - SC), Leonel Pavan (PDT - SC), Luiz Henrique (PMDB - SC), Mário Cavallazzi (PPR - SC), Milton Mendes (PT - SC), Neuto de Conto (PMDB - SC), Paulo Bauer (PPR - SC), Paulo Bornhausen (PFL - SC), Paulo Gouvea (PFL - SC), Rivaldo Macari (PMDB - SC), Serafim Venson (PDT - SC), Valdir Colatto (PMDB - SC)
SE	Adelson Ribeiro (PMDB), Bosco França (PMN), Carlos Magno (PFL), Cleonânio

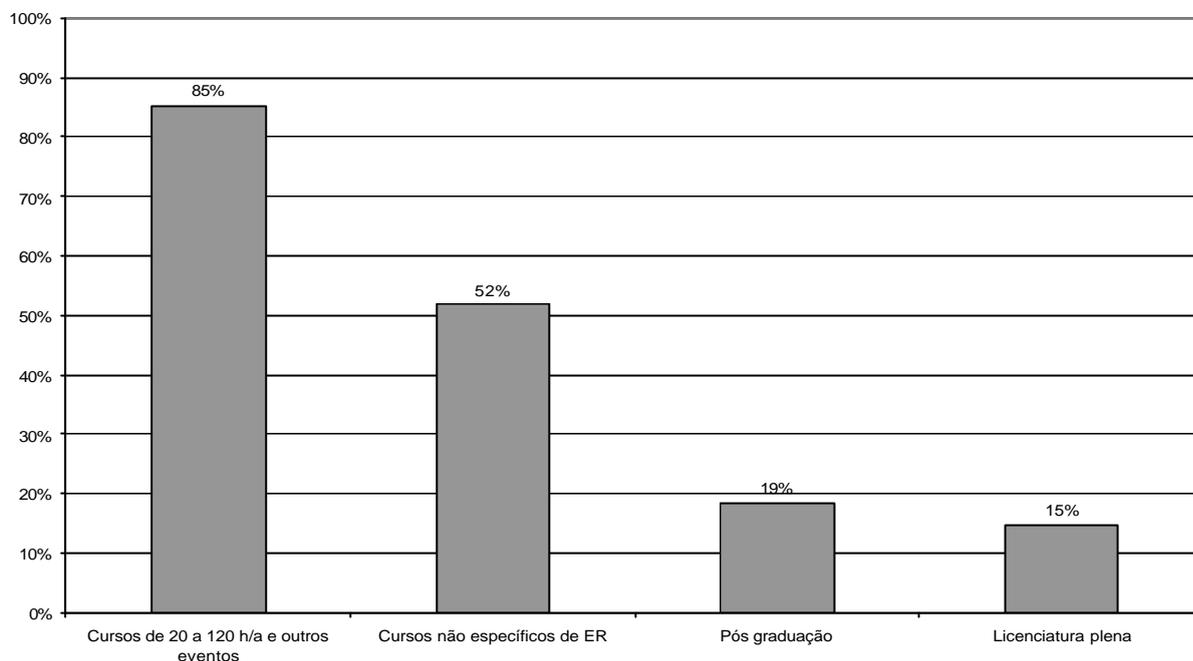
	Fonseca (PPR), José Teles (PPR), Marcelo Deda (PT), Pedro Valadares (PSB)
SP	Ademar de Barros Filho (PRP), Alberto Goldman (PMDB), Aldo Rebelo (PC do B), Almino Affonso (PSBD), Aloysio Nunes Ferreira (PMDB), Antônio Carlos Pannunzio (PSDB), Antônio Feijão (PTB), Antônio Kandir (PSDB), Arlindo Chinaglia (PT), Arnaldo Faria de Sá (PPR), Arnaldo Madeira (PSDB), Ary Kara José (PMDB), Ayres da Cunha (PSDB), Beto Mansur (PPR), Carlos Apolinário (PMDB), Carlos Nelson (PMDB), Celso Daniel (PT), Celso Russomanno (PSDB), Corauci Sobrinho (PL), Cunha Bueno (PPR), Cunha Lima (PDT), Delfin Netto (PPR), Duílio Pisaneschi (PTB), Edinho Araújo (PMDB), Eduardo Jorge (PT), Fausto Martello (PPR), Fernando Zuppo (PDT), Franco Montoro (PSDB), Hélio Bicudo (PT), Hélio Rosas (PMDB), Ivan Valente (PT), Jair Meneguelli (PT), João Mellão Neto (PL), Jorge Tadeu Mudalen (PMDB), José Aníbal (PSDB), José Augusto (PT), José Coimbra (PPB), José de Abreu (PSDB), José Genuíno (PT), José Machado (PT), José Pinotti (PMDB), Jurandyr Paixão (PMDB), Koyu Iha (PSDB), Luciano Zica (PP), Luiz Carlos Santos (PMDB), Luiz Gushiken (PT), Maluly Neto (PFL), Marcelo Barbieri (PMDB), Marquinho Chedid (PSDB), Marta Suplicy (PT), Maurício Najar (PFL), Michel Themer (PMDB), Nelson Marquezelli (PTB), Paulo Bevelasco (PSD), Paulo Lima (PFL), Régis de Oliveira (PSDB), Ricardo Izar (PPR), Robson Tuma (PL), Salvador Zimbaldi (PSDB), Sílvio Torres (PSDB), Telma de Souza (PT), Tuga Angerami (PSDB), Ushitaro Kamia (PSB), Vadão Gomes (PP), Valdemar Costa (PL), Vicente Cascione (PTB), Wagner Rossi (PMDB), Wagner Salustiano (PPR), Welson Gasparini (PPR), Wilson Cunha (PMDB), Zulaie Cobra (PSDB)
TO	Antônio Jorge (PPR), Darci Coelho (PFL), Dolores Nunes (PP), João Ribeiro (PFL), Odir Rocha (PPR), Osvaldo Reis (PP), Paulo Mourão (PPR), Údson Bandeira (PMDB)
Não consta o Estado	Edson Soares (PSDB)

c) Comprovação das respostas de Deputados e Partidos à solicitação da CNBB:

Adão Pretto - PT/RS	(Cartão, maio de 1996)
Adelso Ribeiro - PSDB - MG	(Carta, 08/05/96)
Adelson Ribeiro - PSDB/SE	(Carta, 08 de maio de 1996)
Adelson Salvador	(Carta de 09/05/96)
Airton Dipp	(OF/GAB - 142/96 - 29/04/96)
Alvaro Valle	(Cartão de 09/05/96)
Alzira Ewerton - PPB/AM	(Of. Nº 120/96 de 08/05/96)
Antonio de Valle -MG	(OF CF Nº 440/222 - 96)
Antonio Kandir	(Carta de 22/05/96)
Armando Costa	(Cartão)
Augusto Viveiros	(Cartão)
B. de Sá	(Telegrama de 22/05/96)
Bonifácio de Andrada - MG	(Telegrama de 14/05/96)
Bonifácio de Andrada	(Telegrama e cartão de 13/05/96)
Carlos Magno - PFL/SE	(Carta, 16/05/96)
Dilceu Sperafico	(Ofício nº 164/96 de 21/05/96)
Domingos Dutra - PT - MA	(Fax - CT 046/96 de 09/05/96)
Fernando Alberto Diniz - PMDB / MG	(Cartão 02/05;96)

Germano Rigotto - líder do Governo no Congresso	(Carta -29/04/96)
Hugo Simões Lagranha	(Ofício Nº 107/96)
Humberto Costa	(Telegrama de 20/05 pelo partido - PT)
Jaime Martins	(Ofício Nº JM -1026/96, 29/05/96, Ofício nº JM -1028/96 - 29/05/96 e Ofício Nº1027/96 de 29/04/1996). (Carta)
Jair Siqueira	(Carta)
José Ademir (Piauí)	(Telegrama)
José Aristodemo Pinotti	(Carta - 02/05/96)
Laire Rosado – gabinete 650	(telegrama)
Laura Carneiro	(FAX de 28/05/96)
Luiz Buaiz	(Carta - Brasília 15 de maio de 1996)
Luiz Durão	(OF Nº 231/GAB - LD/96 - 26/04/95)
Marilu Guimarães - PFL	(Carta, 27/05;96)
Mauro Lopes	(Carta de 15/05/96)
Michel Temer - PMDB	(Telegrama 29/04/96)
Moisés Lipnik	(Cartão de 08/-5/96)
Padre Roque	(Of. GAB - PR 134/96 de 03/06/ 1996)
Paulo Bauer	(Of. nº 145/96 de 21/05/96)
Paulo Gouvêa - SC	(OF229/96)
Pedro Canedo - Vice- Líder do PL	(Of.053/96 - GD)
Prof. José Elias Murad - PSDB - MG	(Cartão de 08/05/96)
Régis de Oliveira	(Carta)
Roberto Balestra PPB - GO	(Telegrama - 01/05/96)
Salatiel Carvalho PPB/PE	(GAB/DEP - Nº 164 - 03//05/96)
Valdemar Corauci Sobrinho	(Ofício nº 681/96 - RP de 30/05/96)
Welson Gasparini	(Carta 29/04/96)
Wilson Cignachi	(OF.Nº 0216/96 de 03/05/96)

Anexo K.3 - Formação de Professores de ER, hasta la publicación de la Resolución nº 02/98 del CNE⁵⁵



Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso/GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998.

Figura 4 - Incidência das modalidades de Cursos de Formação de Professores de ER, em nível nacional até 1998

Tabela 5 - Modalidades de Cursos de Formação de Professores de ER existentes nos Estados da Federação e Distrito Federal até 1998

Modalidades	Unidades da Federação Brasileira																										
	AC	AL	AP	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PR	PE	PI	RJ	RN	RS	RO	RR	SC	SE	SP	TO
Licenciatura de Graduação Plena																											
Pós-graduação																											
Cursos de 20,40,60,80,120 h/a e outras																											
Outros não específicos de ER																											

Modalidade existente Modalidade ausente

Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso/GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998.

⁵⁵ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Realidade, Poder, Ilusão*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999, in Anexo nº 09, p. 231-240.

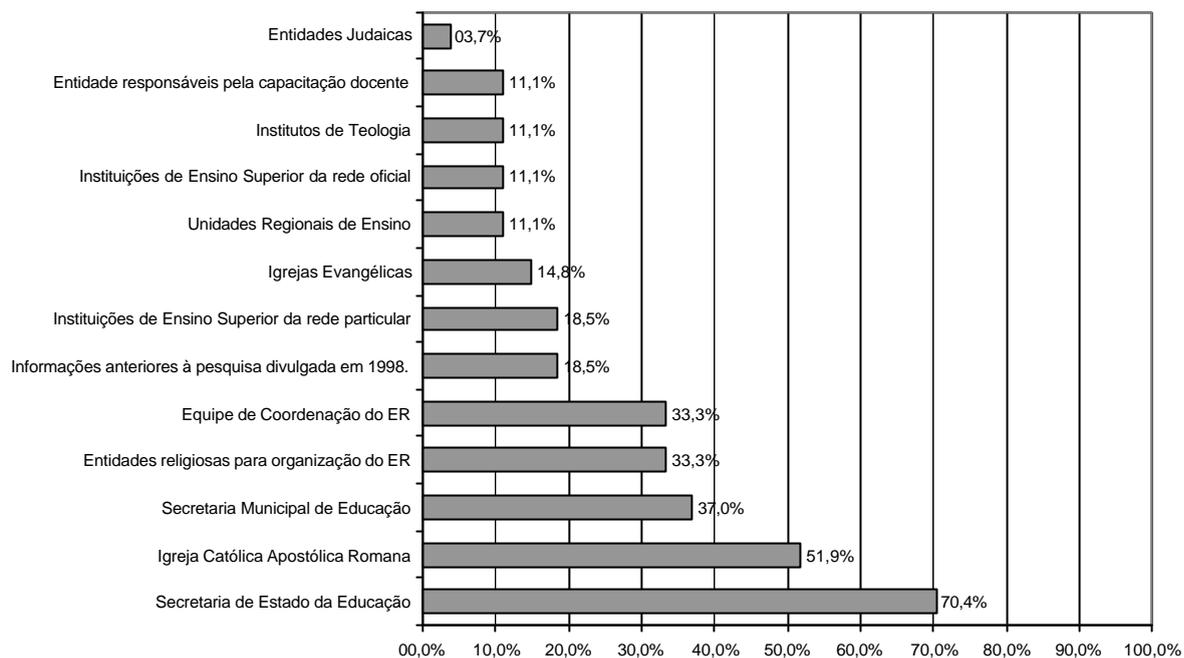


Figura 5 - Incidência dos Setores Responsáveis pela Formação de Professores de ER, em nível nacional, até 1998.

Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso/GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998.

Tabela 6 - Entidades responsáveis pelos Cursos de Formação de Professores de ER nos Estados e Distrito Federal, até 1998.

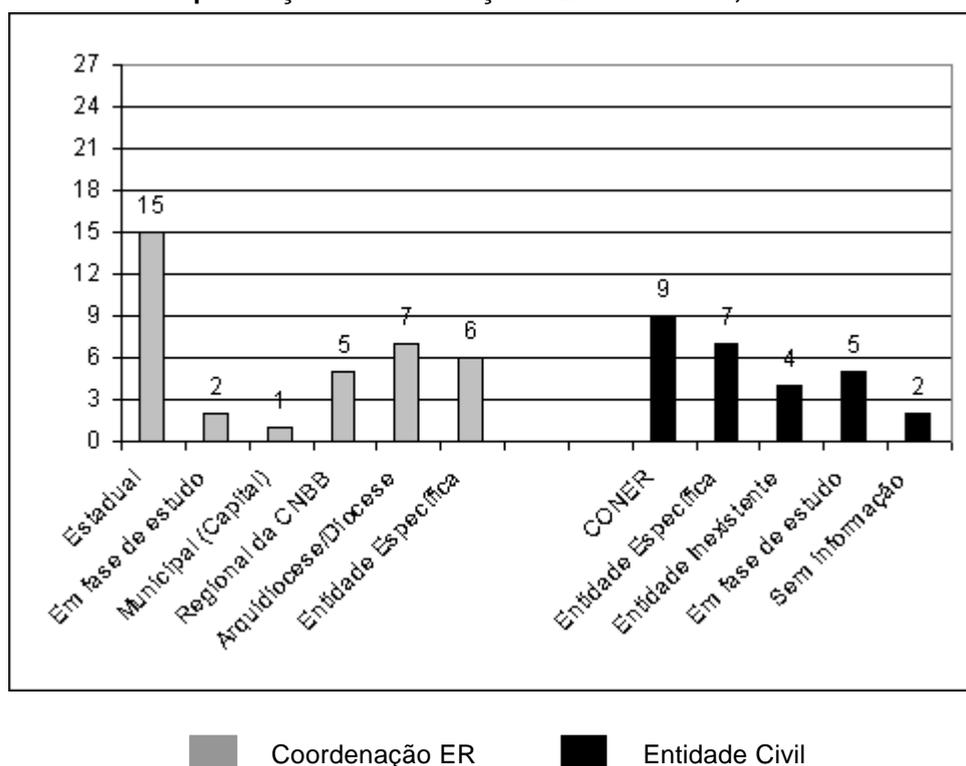
Entidades	Unidades da Federação Brasileira																											
	AC	AL	AP	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MT	MS	PA	PB	PR	PE	PI	RJ	RN	RS	RO	RR	SC	SE	SP	TO	
Secretaria de Estado da Educação																												
Igreja Católica Apostólica Romana																												
Secretaria Municipal de Educação																												
Entidades religiosas para organização do ER																												
Equipe de Coordenação do ER																												
Igrejas Evangélicas																												
Informações anteriores à pesquisa divulgada em 1998.																												
Instituições de Ensino Superior da rede particular																												
Unidades Regionais de Ensino																												
Instituições de Ensino Superior da rede oficial																												
Institutos de Teologia																												
Entidade responsáveis pela capacitação docente																												
Entidades Judaicas																												

Entidade presente

Entidade ausente

Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso/GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998.

Figura 6 - Incidência da presença de Coordenação e Entidade Civil, em nível nacional



Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso / GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998

Tabela 7 - Entidade Civil presente nos Estados e Distrito Federal

Entidade	Unidades da Federação Brasileira																										
	AC	AL	AP	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PR	PE	PI	RJ	RN	RS	RO	RR	SC	SE	SP	TO
CONER																											
Entidade Específica																											
Entidade Inexistente																											
Em fase de estudo																											
Sem informação																											

 Existente

 Ausente

Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso/GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998.

Tabela 8 - Coordenação de ER presente nos Estados e Distrito Federal

Coordenação	Unidades da Federação Brasileira																										
	AC	AL	AP	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PR	PE	PI	RJ	RN	RS	RO	RR	SC	SE	SP	TO
Estadual																											
Em fase de estudo																											
Municipal (Capital)																											
Regional CNBB																											
Arquidiocese/Diocese																											
Entidade Específica																											

 Coordenação existente

 Coordenação ausente

Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso/GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998.

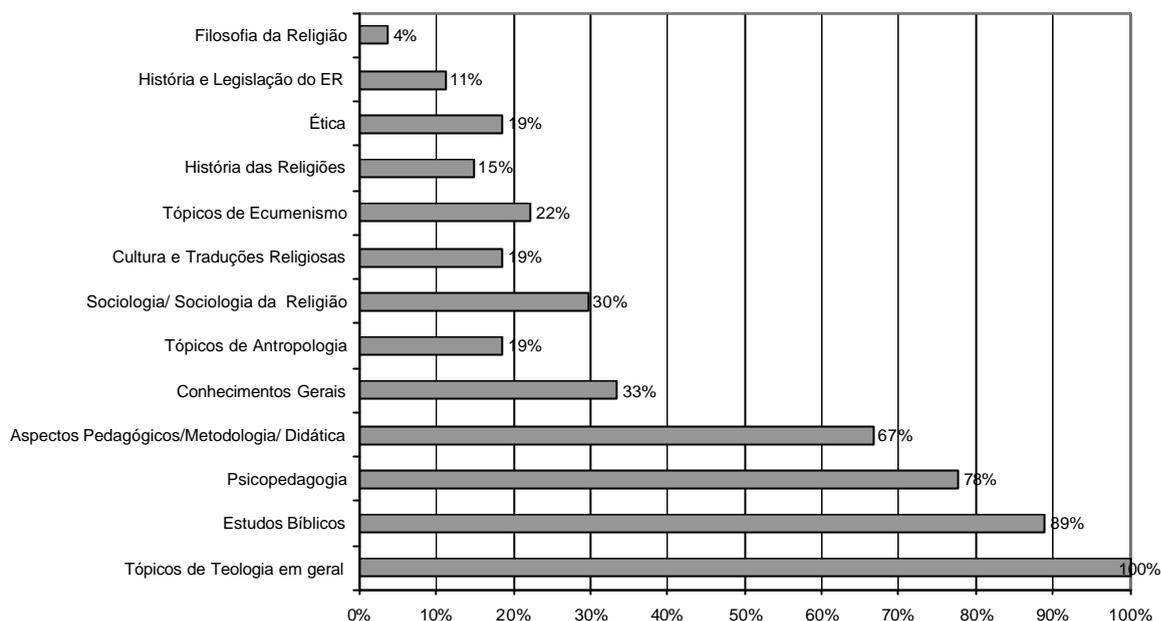


Figura 7 - Incidência dos conteúdos trabalhados na formação de Professores de ER, em nível nacional até 1998

Tabela 9 - Conteúdos trabalhados na formação dos Professores de ER nos Estados e Distrito Federal até 1998

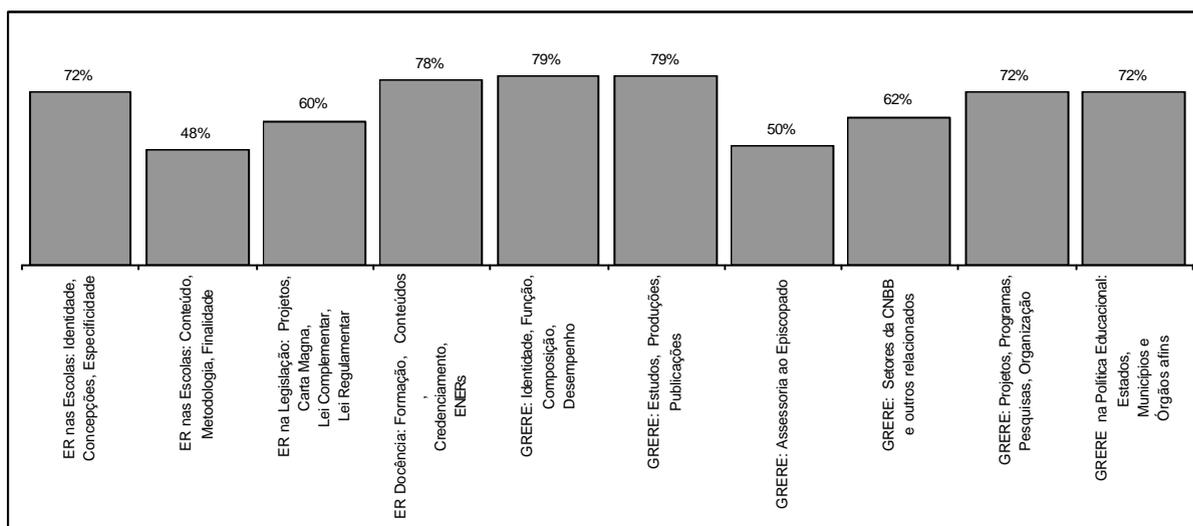
Conteúdos	Unidades da Federação Brasileira																										
	AC	AL	AP	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PR	PE	PI	RJ	RN	RS	RO	RR	SC	SE	SP	TO
Tópicos de Teologia em geral	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Estudos Bíblicos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Psicopedagogia	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Aspectos Pedagógicos/Metodologia/ Didática	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Conhecimentos Gerais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tópicos de Antropologia	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Sociologia/ Sociologia da Religião	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cultura e Traduções Religiosas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tópicos de Ecumenismo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
História das Religiões	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ética	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
História e Legislação do ER	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Filosofia da Religião	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Conteúdo presente
 Conteúdo ausente

Fonte: CNBB/Setor de Ensino Religioso/GRERE – Levantamento divulgado por ocasião da 36ª Assembléia Geral dos Bispos, 1998.

Anexo K.4 - Contêidos de la ER presentes en las discusiones del GRERE

Assuntos tratados nas reuniões do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso da CNBB, em nível nacional, durante vinte anos.



Fonte: Relatório das Reuniões do GRERE/CNBB de 1984 a 2004

Figura 8 - Incidência dos assuntos tratados nas reuniões do GRERE: 1984 a 2004

Tabela 10 - Assuntos tratados nas Reuniões do GRERE: 1984 a 2004

ANO	ORDEM DAS REUNIÕES	ER nas Escolas: Identidade, Concepções, Especificidade	ER nas Escolas: Conteúdo, Metodologia, Finalidade	ER na Legislação: Projetos, Carta Magna, Lei Complementar, Lei Regulamentar	ER Docência: Formação, Conteúdos, Credenciamento, ENERS	GRERE: Identidade, Função, Composição, Desempenho	GRERE: Estudos, Produções, Publicações	GRERE Assessoria ao Episcopado	GRERE: Setores da CNBB e outros relacionados	GRERE: Projetos, Programas, Pesquisas, Organização	GRERE na Política Educacional: Estados, Municípios e Órgãos afins
1984	Preliminares										
1985	1ª										
	2ª										
1986	3ª										
	4ª										
	5ª										
	6ª										
1987	7ª										
	8ª										
	9ª										
1988	10ª										
	11ª										
	12ª										
	13ª										
	14ª										
	15ª										
1989	16ª										
	17ª										
	18ª										
1990	19ª										
	20ª										
1991	21ª										
	22ª										
1992	23ª										
	24ª										
1993	25ª										
	26ª										
1994	27ª										
	28ª										
1995	29ª										
	30ª										
	31ª										
1996	32ª										
	33ª										
	34ª										
	35ª										
1997	36ª										
	37ª										
	38ª										
1998	39ª										
	40ª										
	41ª										
1999	42ª										
	43ª										
	44ª										
2000	45ª										
	46ª										
2001	47ª										
	48ª										
	49ª										
	50ª										
2002	51ª										
	52ª										
2003	53ª										
	54ª										
2004	55ª										
	56ª										
	57ª										

■ Assunto tratado □ Assunto ausente

Fonte: Relatório das Reuniões do GRERE/CNBB de 1984 a 2004

Anexo K.5 - Outros documentos de la CNBB⁵⁶

a) Carta de incentivo à conclusão da pesquisa sobre o ER e seu aproveitamento em possível tese de Doutorado

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

SE/Sul Quadra 801 – Conjunto “B”
Cx.Postal 13-2067 – Fone (061) 225-2955
70.401 – Brasília – DF

Brasília, 23 de dezembro de 1985

Cat – nº 2.029/85

Anísia de Paula Figueiredo⁵⁷
Rua do Jogo da Bola, 119 “C”
39100 – Diamantina – MG

Querida Anísia
Graça e Paz no Senhor que vem
Para libertar seu Povo!

1. Em anexo segue o esboço de seu trabalho.
 2. Fiquei assustado com o gigantismo da tarefa e do que isso está exigindo e vai exigir de você. Com a maior franqueza e simplicidade exponho o que penso:
 - a) Por enquanto, para os objetivos do GRERE não há necessidade de um trabalho tão exaustivo, completo e científico assim.
 - b) Já atenderia e muito bem nossos primeiros alvos o seu trabalho anterior porém, mais depurado, pois está muito longo, mais direto nos dados objetivos, nas análises e nos questionamentos.
 - c) Quanto ao quadro em questão, que o grupo solicitou torná-lo mais completo:
 - primeiro: com a finalidade de aparecer dentro do trabalho anterior bastam algumas correções de ajuste nos dados históricos, políticos, culturais e sobretudo educacionais.
 - segundo: com o objetivo de uma separata, um texto à parte, é louvável e útil fazê-lo mais exaustivo. Mas já seria uma outra longa tarefa, que aliás você já iniciou.
- Nota: Para o aperfeiçoamento do seu primeiro trabalho eu fico com a primeira proposta, mais as melhorias no restante do primeiro trabalho.

⁵⁶ Alguns documentos da CNBB revelam respectivas fases do acompanhamento dado ao ER no Brasil, desde a criação do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso (GRERE), que prestou assessoria à Instituição, a partir da Assembléia Nacional Constituinte de 1986/1988. E, também, sua atuação após a promulgação da Carta Magna de 1988, até a sanção da Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997, que alterou o artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (nova LDB).

⁵⁷ Esta Carta contém um dos motivos da presente Tese de Doutorado sobre o Ensino Religioso no Sistema Escolar Brasileiro, pois, uma vez participante do GRERE, fomos estimulados a prestar este serviço à sociedade brasileira.

d) Com isso poderíamos publicar seu primeiro volume no segundo semestre de 86 perto das eleições para a Constituinte. Seria aquele primeiro trabalho, mas mais enxugado, objetivo, mais direto do assunto proposto. Ele é necessário para os debates da constituinte. Receio que o tempo dedicado a este novo trabalho (o quadro) atrase a melhoria do primeiro que é urgente termos na praça.

3. O segundo trabalho que precisaríamos ter na praça, assim, penso, é a ANÁLISE COMPARADA das REGULAMENTAÇÕES ESTADUAIS de ENSINO. Penso até que deveríamos aprontar antes do Quadro que agora você está completando.

4. Para o 5º Encontro Nacional de ERE, o que você já possui através de sua pesquisa e reflexão é mais do que suficiente.

5. Penso que todo este enorme trabalho de pesquisa que você está fazendo valeria perfeitamente, com os necessários retoques, para **uma tese de mestrado ou mesmo doutorado** em Pedagogia ou Teologia. Que tal?

6. Agradeço também as orientações quanto a mais um centro a recorreremos para pedir verbas em vista da Semana Brasileira de Catequese.

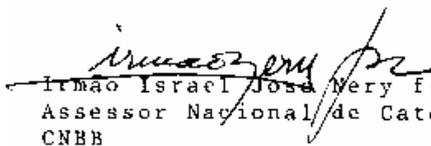
7. Faça votos que sua concentração na casa de praia, preparando para 1986 lhe seja rica, como sempre, mas lhe proporcione, apesar do trabalho, momentos de descanso e lazer.

8. Mais uma Diocese foi criada aí na região. Certamente vai facilitar para a organização pastoral. Pensei logo no processo catequético da nova diocese que conta com sua ajuda e obviamente a terá.

9. Aproveito a oportunidade para em nome de D. Albano Cavallin, de Frei Bernardo Cansi, meu e de toda a CNBB felicitá-la uma vez mais pela garra exemplar com que vive sua vocação de Catequista e agradecer a inestimável colaboração que está prestando à Linha 3 – Catequese da CNBB Nacional. Pedimos ao Senhor recompensá-la carinhosamente.

10. Em preces, almejamos-lhes de coração um FELIZ e SANTO NATAL, com tudo o que o ministério da encarnação significa para nossa fé, e desejamos que o ano de 1986 seja-lhe todo bênçãos.

Com estima fraterna,


Irmão Israel José Vercy Fsc
Assessor Nacional de Catequese -
CNBB

c/ anexo

b) Carta aberta ao Povo Brasileiro, durante a Assembléia Nacional Constituinte

“CARTA ABERTA AO POVO BRASILEIRO⁵⁸

Os Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso, do Distrito Federal, de vinte e dois Estados e de um Território da Federação, reunidos em Brasília, por ocasião do 5º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO, de 29/5 a 2/6/86, vêm de público reafirmar suas posições relacionadas à educação como meio de transformação da sociedade.

Considerando que:

- o sistema educacional brasileiro, resultado de uma sociedade secularmente condicionada pelo controle de minorias elitistas, continua sendo alienante e discriminatório;
- o acesso à escola e a uma educação de qualidade é direito de todos;
- somente uma educação de qualidade contribui para gerar um Homem Novo e uma sociedade livre e justa;
- a religiosidade, como tendência inata de toda pessoa humana, é uma das características fundamentais do povo brasileiro e não pode ser ignorada no processo educacional.

Propõem:

- 1 — um novo modelo de educação que busque a comunhão e a participação;
- 2 — uma educação qualitativa: humanizante e libertadora;
- 3 — garantia de condições para universalização de educação fundamental e do ensino de qualidade para todos;
- 4 — a máxima importância e atenção à formação permanente do educador;
- 5 — a autonomia da escola, salvaguardando-a da dependência de interesses ideológicos e político-partidários, integrando-a na comunidade local;
- 6 — a utilização dos Meios de Comunicação Social como serviço aos reais valores do povo brasileiro e de sua cultura;
- 7 — uma nova Constituição que garanta o direito natural de todo cidadão ao Ensino Religioso nas Escolas Oficiais.

Convocam a todos os brasileiros para que, através da educação, formem uma nova consciência de cidadania e construam uma sociedade justa e fraterna.

Brasília — DF, 2 de junho de 1986”

⁵⁸ Carta redigida pelos participantes do 5º ENER, em Brasília – DF, e divulgada para toda sociedade brasileira, em preparação à Assembléia Nacional Constituinte.

c) FAX aos membros do GRERE solicitando participação no processo avaliativo do ER no quadriênio 1995 a 1998



CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
 SE/Sul - Q.801 – Conj. “B” - Caixa Postal 02067 – Cep 70269-970
 Cep 70401-900 – Brasília – DF – Brasil
 Fone: (61)225 2955 – Fax: (61)225 4361 STM-400: 30525/CNBB
 Internet: e-mail: cnbb@embratel.net.br
 Home-page: <http://www.cnbb.org.br>

FAX

Remetente:

IRMÃ LURDES CARON
 CNBB- Setor de Ensino Religioso
 Fone: (61)225 2955 – Fax: (61)225 4361

Destinatário:

ANÍSIA DE PAULO FIGUEIREDO
 Fone: (38)531 1045 – Fax: (38)531 3247

Brasília, 10 de Fevereiro de 1999.

Prezada Amiga,

Estamos começando um novo ano: É novo recomeçar. Aproxima-se o novo milênio. Quanto ao Ensino Religioso, novas lutas ou as mesmas de sempre, com matizes diferentes.

A 37ª Assembléia Geral dos Bispos do Brasil, também se aproxima. Esta será de 14/04 a 23 de abril de 1999, em Indaiatuba, Itaiçi – SP.

Como é final de quadriênio, nesta Assembléia, será feita Avaliação Geral do mesmo. Para isto, cada setor apresentará sua avaliação, levando em conta as Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja do Brasil (DGAE) e o Projeto Rumo ao Novo Milênio (PRNM), em três eixos: 1º - Avanços/ pontos positivos; 2º - Desafios / problemas; 3º - Perspectivas / futuro. Cada Dimensão e Setor fará a sua parte, para depois, fazer o geral da CNBB. Para esta finalidade nós do Ensino Religioso, também somos convidadas(os) a dar nossa contribuição.

O Ensino Religioso como disciplina dos horários normais de aula, tem características próprias. Nós, na avaliação, precisamos considerá-lo a partir do planejamento do setor de ER, para o quadriênio, elaborado na reunião de 07 e 08/08/95, legislação específica do ER, Sistema Estadual de Ensino, etc...

Passos do trabalho: cada setor procurará fazer esta avaliação somente em duas páginas no máximo. Na reunião da Comissão Episcopal de Pastoral (CEP) dos dias: 23,24 e 25 de fevereiro será feita uma comunicação sobre o andamento da avaliação. No caso do ER, o assunto será discutido com D. Irineu Danelon, bispo responsável do Setor de ER na CNBB. O prazo para a entrega do trabalho ficou fixado para dia 1º de março do corrente ano.

Foi sugerido que se partisse do levantamento de três pontos mais significativos sobre cada eixo e que, sendo oportuno, fosse acrescentado um ou outro. Após o trabalho pessoal, uma comissão delegada pela Secretaria Geral da CNBB fará um texto comum para que o mesmo seja de todos(as) os(as) assessores(as). A síntese compreenderá uma leitura transversal na ótica das exigências da evangelização inculturada, para ser entregue à presidência até 16 de março.

Para tanto, convido e conto com sua participação para este trabalho. Assim, para começar o mesmo, estou lhe passando algumas questões, porém, sem estar completo. Peço para você fazer todas as observações (emendas, sugestões, acréscimos, cortes necessários, nova redação) e me envie por fax ou internet, até o dia 20 de fevereiro de 1999.

Reunião do GRERE – informarei posteriormente.

Desde já agradeço sua colaboração e faço votos para que o ano de 1999 seja repleto das bênçãos de Deus. Abraços!

Irmã Lurdes Caron

Assessora da CNBB – Setor de Ensino Religioso

d) Anexo do FAX



CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

Setor de Ensino Religioso

Brasília, 6 de abril de 1999.

**Síntese do texto sobre ER,
parte do relatório geral,
a ser apresentado
na 37ª Assembléia Geral dos Bispos do Brasil
por D.Jayme Chemello,
Presidente da CNBB.**

1.7.5 – Ensino Religioso

104. O Setor de Ensino Religioso (ER) é novo na CNBB. Nasceu neste quadriênio. Anteriormente, o ER fazia parte da Dimensão Bíblico-Catequética, depois passou para o Setor Educação. O Setor de Ensino Religioso, no quadriênio, dedicou, atenção especial, à discussão nacional sobre ER, distinto de catequese, nas modalidades confessional, interconfessional, ecumênico, inter-religioso. Cuidou, de modo especial, em acompanhar a elaboração e regulamentação, tanto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996, como da Lei nº 9475 de 22 de julho de 1997, que modifica substancialmente o artigo 33 da LDB, que coloca o Ensino Religioso como conteúdo obrigatório da formação integral do cidadão, o que é uma significativa conquista. O ER é disciplina, reconhecida como parte da área do conhecimento, portanto, integra os horários normais das escolas, respeita a diversidade cultural religiosa do Brasil e veda o proselitismo. Cabe aos sistemas de ensino regulamentação e a definição dos conteúdos, após ouvir a entidade civil, constituída por diferentes denominações religiosas, em conformidade com o parágrafo segundo da Lei.

105. Destaque de fatos significativos do Setor: a) o acompanhamento e a participação na elaboração e na implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), aprovada em dezembro de 1996, no específico quanto ao Ensino Religioso e sua reformulação, em nova Lei, julho de 1997; b) a participação, com entidades afins, na criação e na instalação, em 26 de setembro de 1995, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e no acompanhamento nas suas atividades.

106. Sobre toda a caminhada do ER, sempre houve informação constante do Setor aos Bispos nas Assembléias Gerais (AG), nas reuniões da Presidência e Comissão Episcopal de Pastoral (CEP), nas reuniões do Conselho Permanente, em visitas e assessorias a Regionais, Dioceses, Estados e eventos em vista da formação de professores. Além de realizar os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (11º e 12º ENER), o Setor, com o apoio do GRERE (Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso), elaborou e encaminhou subsídios para auxiliar o CELAM (Departamento de Educação), que está elaborando um “Documento de orientações para o Ensino Religioso na nova LDB”, publicado pela Editora Vozes (1997).

107. Há desafios, entre os quais: a) a complexidade cultural religiosa brasileira, ao mesmo tempo em que é uma riqueza, desafia a definição do objeto e conteúdo do Ensino do Ensino Religioso e, também, a compreensão da legislação específica vigente; b) o entendimento do específico do ER como educação da religiosidade, uma das expressões do fenômeno religioso, que é anterior à própria religião ou confissão religiosa; c) a urgência da formação de professores de ER e sua organização; d) o ER nas Escolas Católicas, que leve em conta a pluralidade cultural religiosa e o distinga da catequese, de acordo com os documentos da Igreja.

ANEXO L - Contenedos de la ER en los documentos del FONAPER

Alguns documentos publicados e divulgados pelo Fórum Nacional Permanente de ER durante, momentos significativos de sua atuação

Anexo L.1 -Carta de Principios – elaborada y divulgada en el momento de la instalación del FONAPER

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO

Carta do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

Considerando a memória histórica do Ensino Religioso no Brasil, que une 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-cultural e pluralista que aponta mudanças de paradigmas;

os signatários, representantes de entidades e organismos envolvidos 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 garantido a educação de sua busca do Transcendente;

- 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:

1 – garantia 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.

Florianópolis, aos 25 anos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER)

Anexo L.2 -Carta aberta de la 1ª Sesión del FONAPER

FÓRUM NACIONAL DO ENSINO RELIGIOSO

Carta Aberta da 1ª Sessão

Os signatários, professores e coordenadores estaduais de Ensino Religioso, representantes de Igrejas, entidades e organismos ecumênicos envolvidos com o Ensino Religioso no Brasil, reunidos durante a 1ª Sessão do **FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO**, em Brasília, nos dias 24 a 26 de março de 1996, vem 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:

- a. **INCLUSÃO** da proposta curricular do Ensino Religioso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, como disciplina. Proposta esta ora em processo de elaboração coletiva pelos segmentos da sociedade que reivindicam este 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, como 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, aos 26 de setembro de 1995.

**Anexo L.3 -Carta de comprobación del acompañamiento del FONAPER al
proceso de alteración del art. 33 de la LDB.**

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO

Blumenau, 06 de maio de 1997

Olá!

Estamos informando a nossa posição frente alterações propostas para o Ensino Religioso junto à Câmara dos Deputados em Brasília. Existem três projetos de lei:

a) do Deputado Nelson Marchezan (RS) a partir da CNBB, cujo teor dá nova redação ao Art. 33 da LDB, retirando a expressão “sem ônus para os cofres públicos”;

b) do Presidente da República, encaminhado pelo Ministro da Educação a partir de um acordo com a CNBB, complementando o Art. 33 da LDB com o Ensino Ecumênico que seria sem ônus para o Estado;

c) do Deputado Maurício Requião (PR), a partir do texto elaborado pelo Fórum (que sofreu alteração). Este estamos a apoiar pois desejamos transformar o Ensino Religioso, realmente, numa disciplina escolar.

Art. 1º O art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 33. O ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão.

§ 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola fundamental, vedadas quaisquer formas de doutrinação ou proselitismo.

§ 2º – Assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira, os conteúdos do ensino religioso serão definidos segundo parâmetros curriculares nacionais e de comum acordo com as diferentes denominações religiosas ou suas entidades representativas”.

Art. 2º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º. Revogam-se as disposições em contrário.

O relator já foi indicado e é o Deputado Padre Roque (PR), conhecedor do assunto quando atuante no Rio Grande do Sul.

Seria muito interessante remeter carta, via fax até 10 de maio do corrente, de agradecimento ao presidente da Comissão de Educação Deputado Severiano Alves congratulando-o pelo encaminhamento dado ao Ensino Religioso e pela indicação do relator (fone: (061) 318-5830 e Fax: (061) 318-2830 e o Fax da Comissão é (061) 318-2149), ao Deputado Maurício Requião agradecendo por ter encaminhado o projeto (Fone: (061) 318-5635 e Fax: (061) 318-2635) e ao Deputado Padre Roque para que agilize o processo de redação (Fone: (061) 318-5585 e Fax: (061) 318-2585). Convide a outros a fazerem o mesmo em seu estado.

Na certeza de sua atenção despeço-me cordialmente,

Raul Wagner

Secretário do Fórum

Anexo L.4 -Carta Abierta del 1º Congreso de Profesores de Enseñanza Religiosa

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO

Carta Aberta do 1º Congresso de Professores de Ensino Religioso⁵⁹

Aconteceu, de 18 a 21 de julho de 2000, I Congresso Brasileiro de Professores de Ensino Religioso no auditório do Hotel Praia Sol, no município de Serra – Espírito Santo.

Neste evento, estiveram presentes 210 profissionais da educação, representando 20 Estados da Federação.

O tema central estudado pelos educadores foi – professor de Ensino Religioso aprendendo: **a ver, a saber, a fazer e a ser.**

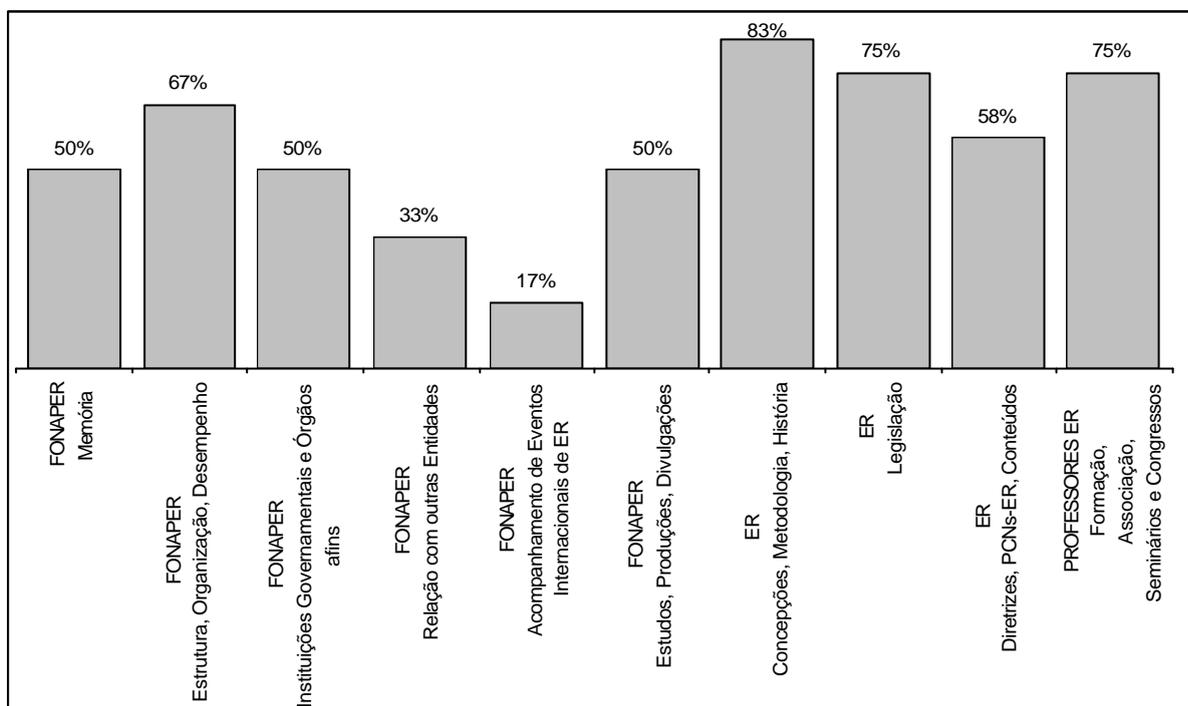
Os participantes do Congresso, após estudos e debates, consideraram que:

- O Ensino Religioso como área do conhecimento, conforme a Resolução Nº 02/98;
- A necessidade de professores habilitados para o exercício do Ensino Religioso;
- A recente valorização do Fenômeno Religioso, nos documentos legais Art. 33 da Lei 9.394/96, modificado pela Lei 9.475/97, e como parte integrante da formação do ser humano;
- A exigüidade do prazo dado pelo Art. 87§4º da Lei 9.349/96, para a formação dos docentes na área em questão.

Solicita ao Conselho Nacional de Educação, a aprovação de Curso de licenciatura em **Ensino Religioso**, com currículo básico equivalente em todo o território nacional.

⁵⁹ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e WAGNER, Raul, (Orgs.). *Ensino Religioso no Brasil. Coleção Educação/Religião*, 5. Curitiba, Champagnat, 2004, p. 218.

Anexo L.5 -Sesiones del FONAPER: de 1996 a 2004



Fonte: JUNQUEIRA, S.R.A e WAGNER, R. (Orgs.) *O Ensino Religioso no Brasil* (Coleção Educação/ Religião,5), Curitiba. Champagnat,2004.

Figura 9 - Incidência dos Assuntos tratados nas 12 Sessões do FONAPER

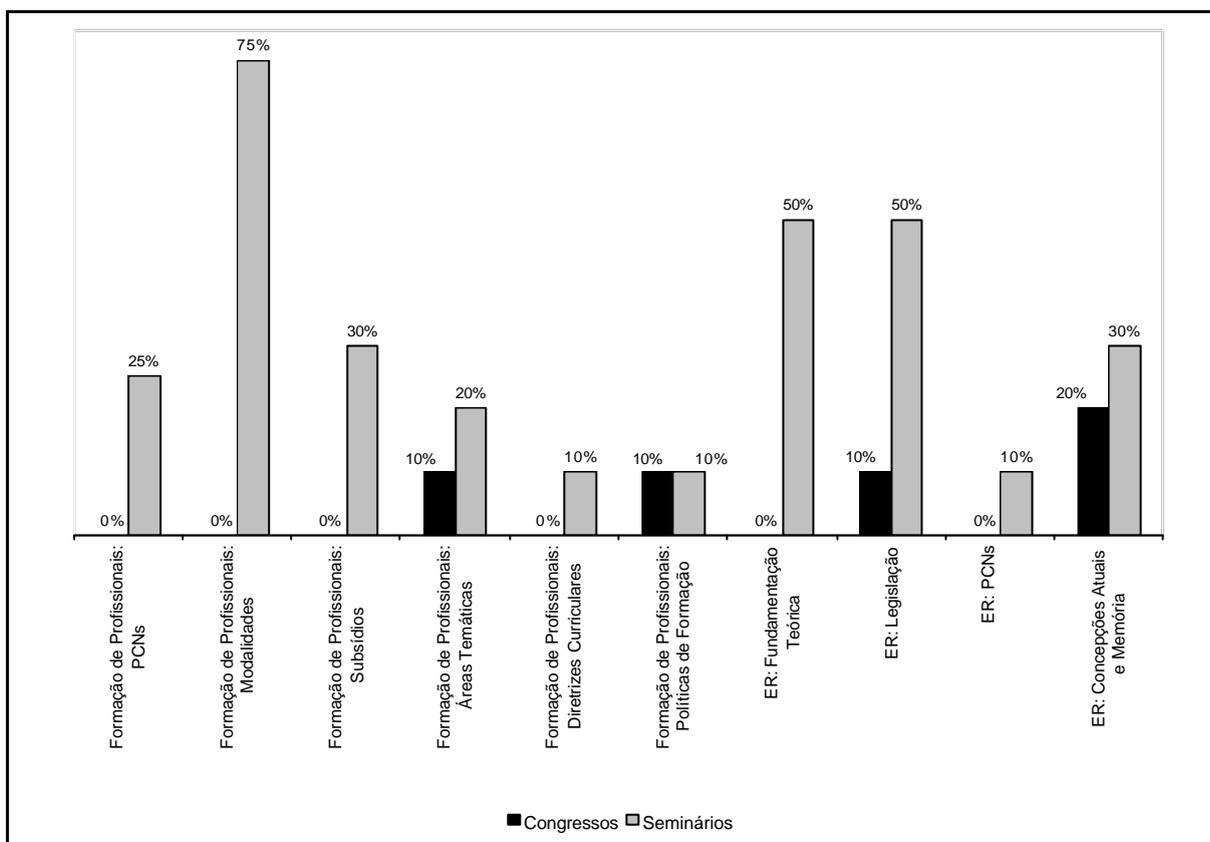
Tabela 11 - Sessões do FONAPER de 1996 a 2004

Sessões	FONAPER Memória	FONAPER Estrutura, Organização, Desempenho	FONAPER Instituições Governamentais e Órgãos afins	FONAPER Relação com outras Entidades	FONAPER Acompanhamento de Eventos Internacionais de ER	FONAPER Estudos, Produções, Divulgações	ER Conceções, Metodologia, História	ER Legislação	ER Diretrizes, PCNs-ER, Conteúdos	PROFESSORES ER Formação, Associação, Seminários e Congressos
1ª Brasília / DF 24 a 26/março/1996	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
2ª Brasília / DF 17 a 19/agosto/1996	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
3ª Piracicaba / SP 12 a 14/março/1997	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
4ª Brasília / DF 4 a 7/agosto/1997	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
5ª Curitiba / PR 10 a 12/junho/1998	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
6ª Cuiabá / MT 23 a 25/setembro/1999	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
7ª Curitiba / PR 8 de novembro/1999	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
8ª Serra / ES 21 de julho/2000	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
9ª São Paulo / SP 20 a 21 de agosto/2001	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
10ª São Paulo / SP 9 de Setembro/2003	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
11ª Maceió/ AL 25 de Setembro/2003	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado
12ª São Paulo / SP 25 de Setembro/2004	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado	Assunto tratado

Assunto tratado Assunto ausente

Fonte: JUNQUEIRA, S.R.A e WAGNER, R. (Orgs.) *O Ensino Religioso no Brasil* (Coleção Educação/ Religião,5), Curitiba. Champagnat, 2004.

Anexo L.6 -Seminarios y Congresos del FONAPER: de 1997 a 2003



Fonte: JUNQUEIRA, S.R.A e WAGNER, R. (Orgs.) *O Ensino Religioso no Brasil (Coleção Educação/ Religião,5)*, Curitiba. Champagnat, 2004.

Figura 10 - Incidência dos Temas, em 8 Seminários e 2 Congressos do FONAPER.

Tabela 12 - Seminários e Congressos, de 1997 a 2003

Seminários	Tema Central	Formação de Profissionais: PCNs	Formação de Profissionais: Modalidades	Formação de Profissionais: Subsídios	Formação de Profissionais: Áreas Temáticas	Formação de Profissionais: Diretrizes Curriculares	Formação de Profissionais: Políticas de Formação	ER: Fundamentação Teórica	ER: Legislação	ER: PCNs	ER: Concepções Atuais e Memória
1º São Paulo / SP 20/maio/1997	Formação do Profissional de ER										
2º Brasília / DF 4 a 7/agosto/1997	Fundamentos Epistemológicos do ER										
3º Curitiba / PR 27 a 29/outubro/1997	Áreas temáticas de capacitação profissional do ER										
4º Blumenau / SC 10 e 11/novembro/1998	Áreas de Conhecimento na Capacitação Profissional										
5º Teresina / PI 15 e 18/março/1999	Área de Conhecimento na Capacitação Profissional: Culturas e Tradições Religiosas										
6º Santos / SP 16 e 17/maio/2000	ER, capacitação para um Novo Milênio: Curso de Extensão e à Distância										
7º Curitiba / PR 15 e 16/maio/2001	Diretrizes para a Formação de Professores de Educação Básica e ER										
8º Maceió / AL 24 a 26/setembro/2003	ER, uma Área de Conhecimento para a formação do Cidadão.										
Congressos											
I Serra / ES 18 a 21/julho/2000	Professor de ER aprendendo: a ver, a saber, a fazer e a ser.										
II São Leopoldo / RS 11 a 13/setembro/2002	Manifestações Religiosas no mundo contemporâneo: interfaces com a Educação										

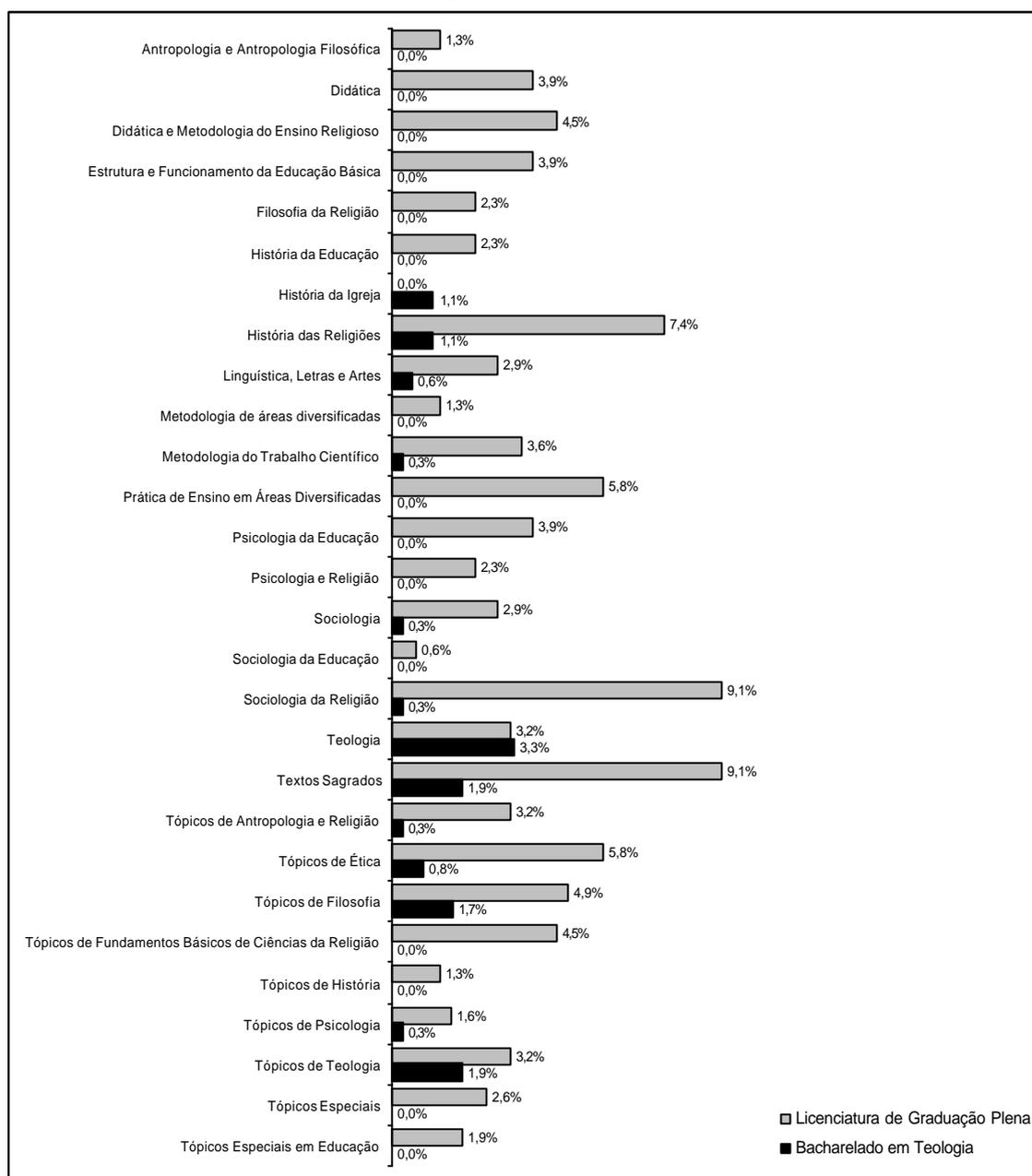
Assunto tratado
 Assunto ausente

Fonte: JUNQUEIRA, S.R.A e WAGNER, R. (Orgs.) *O Ensino Religioso no Brasil (Coleção Educação/ Religião,5)*, Curitiba. Champagnat, 2004.

ANEXO M - Contéidos de la Formación actual de Profesores de ER

Contéidos presentes nos Cursos de Licenciatura, em nível de Graduação Plena; e de Pós – Graduação (Lato Sensu), a partir da sanção da Lei nº 9475 de 1997 e da Resolução nº 02 de 1998 do CNE.

a) Contéidos dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso, constantes dos Currículos de 10 (dez) Instituições de Ensino Superior, entre 1999 e 2004.



Fonte: Currículos de Instituições de Ensino Superior autorizadas a ministrar Cursos de Formação de Professores de ER

Figura 11 - Incidência dos Conteúdos de Cursos de Licenciatura, Graduação Plena em ER, entre 1999 e 2004

Tabela 13 - Conteúdos de Cursos de Licenciatura de Graduação Plena para Formação de Professores de ER, entre 1999 e 2004⁶⁰

Conteúdos Curriculares		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
Antropologia e Antropologia Filosófica	Antropologia Cultural							■			4
	Antropologia Filosófica	■						■			
	Estudo da Antropologia	■									
Didática	Currículos e Programas			■							12
	Didática					■	■		■		
	Didática de Ensino				■						
	Didática I			■							
	Didática II			■							
	Didática III			■							
	Didática Geral									■	
	Didática Geral/Estágio Supervisionado	■									
	Processos de Ensino Aprendizagem									■	
Didática e Metodologia do Ensino Religioso	Didática e Avaliação dos Recursos Metodológicos							■			14
	Didática Aplicada ao ER	■									
	Estágio Curricular Supervisionado Educação Religiosa I			■							
	Estágio Curricular Supervisionado Educação Religiosa II			■							
	Metodologia do Ensino Religioso					■	■			■	
	Metodologia do Ensino Religioso I									■	
	Metodologia do Ensino Religioso II									■	
	Prática de Ensino (e Estágio Supervisionado em Ensino Religioso)							■			
	Prática de Ensino em Ensino Religioso I - II									■	
Tópicos Especiais em Ensino Religioso					■				■		
Educação Física	Educação Física					■					12
	Educação Física - Prática Desportiva									■	
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica				■						12
	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus					■				■	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino					■	■			■	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental			■							
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio			■							
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico/Prática de Ensino I	■									
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico/Prática de Ensino II	■									
	Fundamentos do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais			■							

⁶⁰ Conteúdos dos Cursos ministrados em nove Instituições de Ensino Superior, em diferentes Estados, com exceção do Bacharelado em Teologia oferecido por Instituições conveniadas de Alagoas, cujos dados foram registrados à parte, por trazer características que o diferenciam dos demais, conforme os registrados nos levantamentos utilizados para composição desta Tabela nº 13.

Conteúdos Curriculares		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
	Pesquisa em Ciências da Religião I				■						
	Pesquisa em Ciências da Religião II				■						
	Projetos de Pesquisa em Ciências da Religião									■	
	Rito e Símbolo nas Religiões	■									
	Saberes Sagrados nas Tradições Religiosas									■	
	Temas de Fundamentos das Ciências da Religião				■						
	Temas de Religião e Campo Simbólico				■						
Tópicos de História	História da Música Sacra							■			
	História das Mentalidades							■			
	História do Pensamento Oriental							■			
	História e Cultura Contemporânea			■							
Tópicos de Psicologia	Estudo da Psicologia	■									
	Psicologia					■	■				■
	Psicologia Analítica							■			
Tópicos de Teologia	Diálogo Interreligioso e Ecumenismo	■									■
	Doutrina, Culto e Organização		■								
	Ecumenismo e Diálogo Interreligioso					■	■				■
	Mística e Fé					■	■				■
	O Sagrado na Religiosidade Popular	■									
Tópicos Especiais	Ações Comunitárias					■	■				■
	Ações Comunitárias I e II										■
	Atividade de Formação Específica I, II, III, IV e V				■						
	Gestão de Instituições Escolares e Não Escolares			■							
	Optativa I, II, III, IV e V				■						
	Organização do Espaço Geográfico			■							
Tópicos Especiais em Educação	Educação e Antropologia Cultural			■							
	Educação e Inovações Tecnológicas			■							
	Fundamentos de Educação Inclusiva			■							
	Informática e Educação			■							
	Políticas Públicas da Educação Básica			■							
	Tópicos Especiais em Educação			■							
Total de disciplinas e especialidades dos conteúdos registrados											307

■ Conteúdo presente

□ Conteúdo ausente

Fonte: Currículos de Instituições de Ensino Superior autorizadas a ministrar Cursos de Formação de Professores de ER, em diferentes Estados.

Legenda das Instituições de Ensino Superior Envolvidas	
A	Faculdades Integradas CLARETIANAS – SP (Bacharelado) ⁶¹
B	Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) - CE
C	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS), Belo Horizonte- MG
D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo – SP ⁶²
E	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), SC
F	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), SC
G	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), MG
H	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) Piracicaba - SP
I	Universidade Regional de Blumenau (FURB), SC
Bacharelado em Teologia, em Maceió- AL	
J	Centro de Estudos Superiores de Alagoas (CESMAC) e Centro Universitário de Estudos Filosóficos e Teológicos (CCFT) – Maceió - AL

⁶¹ Cf. Portaria nº 762, de 24 de março de 2004. O Ministro da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, e nº 3.860, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.908, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 0194/2004, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.010499/2002-39, Registro SAPIEnS nº 701889, do Ministério da Educação, resolve: “Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de quatro anos, o curso de Cultura Religiosa, renomeado para Ciências da Religião, bacharelado (...)”. Disponível em: <<http://www.claretsp.com.br>>. Acesso em: 27/02/2005.

⁶² A PUC-SP organizou e instalou um Curso de Graduação em Ciências da Religião, uma vez que possui Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em níveis de Mestrado e Doutorado, tendo oferecido, na mesma área, Cursos de Pós-graduação Lato Sensu. As matrículas foram abertas, entre 2000 e 2001. Não houve número suficiente de candidatos para funcionamento do referido Curso, ainda que ele continue criado na Instituição, para a finalidade pretendida, principalmente em se tratando da formação de Professores de ER para os níveis de ensino fundamental e médio.

Tabela 14 - Conteúdos do Curso de Teologia, criado em Maceió – AL para Formação de Professores de ER, a partir de 2004⁶³

Conteúdos Curriculares		CESMAC / CCFT - Maceió – AL	Total
História da Igreja	História da Igreja I		4
	História da Igreja II		
	História da Igreja III		
	História da Igreja IV		
História das Religiões	Cultos Afros		4
	História de Israel		
	História do Cristianismo em Alagoas		
	Religiões no Brasil		
Linguística, Letras e Artes	Grego		2
	Hebraico		
Metodologia do Trabalho Científico	Metodologia do Trabalho Científico		1
Sociologia	Sociologia		1
Sociologia da Religião	Religiosidade Popular Nordestina		1
Teologia	Cristologia		12
	Eclesiologia		
	Escatologia		
	Introdução à Teologia		
	Patrologia		
	Teologia da Graça		
	Teologia da História		
	Teologia da Trindade		
	Teologia dos Sacramentos I,II		
	Teologia Fundamental		
	Teologia Moral		
Teologia Pastoral			
Textos Sagrados	Introdução às Escrituras Sagradas		7
	Escritos Joaninos		
	Escritos Paulinos		
	Evangélicos Sinóticos e Atos		
	Literatura Sapiencial		
	Outros Escritos Neo-testamentários		
Tópicos de Antropologia e Religião	Introdução ao Pentateuco		1
Tópicos de Ética	Antropologia Teológica		3
	Bioética e Sexualidade Humana		
	Ética Social Política e Econômica		
Tópicos de Filosofia	Introdução à Filosofia		6
	Filosofia da Linguagem		
	Teoria do Conhecimento		
	História da Filosofia I,II,III,IV		
	Metafísica		
Tópicos de Psicologia	Lógica		1
Tópicos de Teologia	Psicologia		7
	Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso		
	Liturgia Profética		
	Liturgia: Ritos e Celebração		
	Mariologia e Cultura Popular		
	Teologia do Direito		
Teologia do Gênero			
Novos conceitos da Física e suas relações com a Teologia			
Total de disciplinas e especialidades dos conteúdos registrados			50

 Conteúdo presente

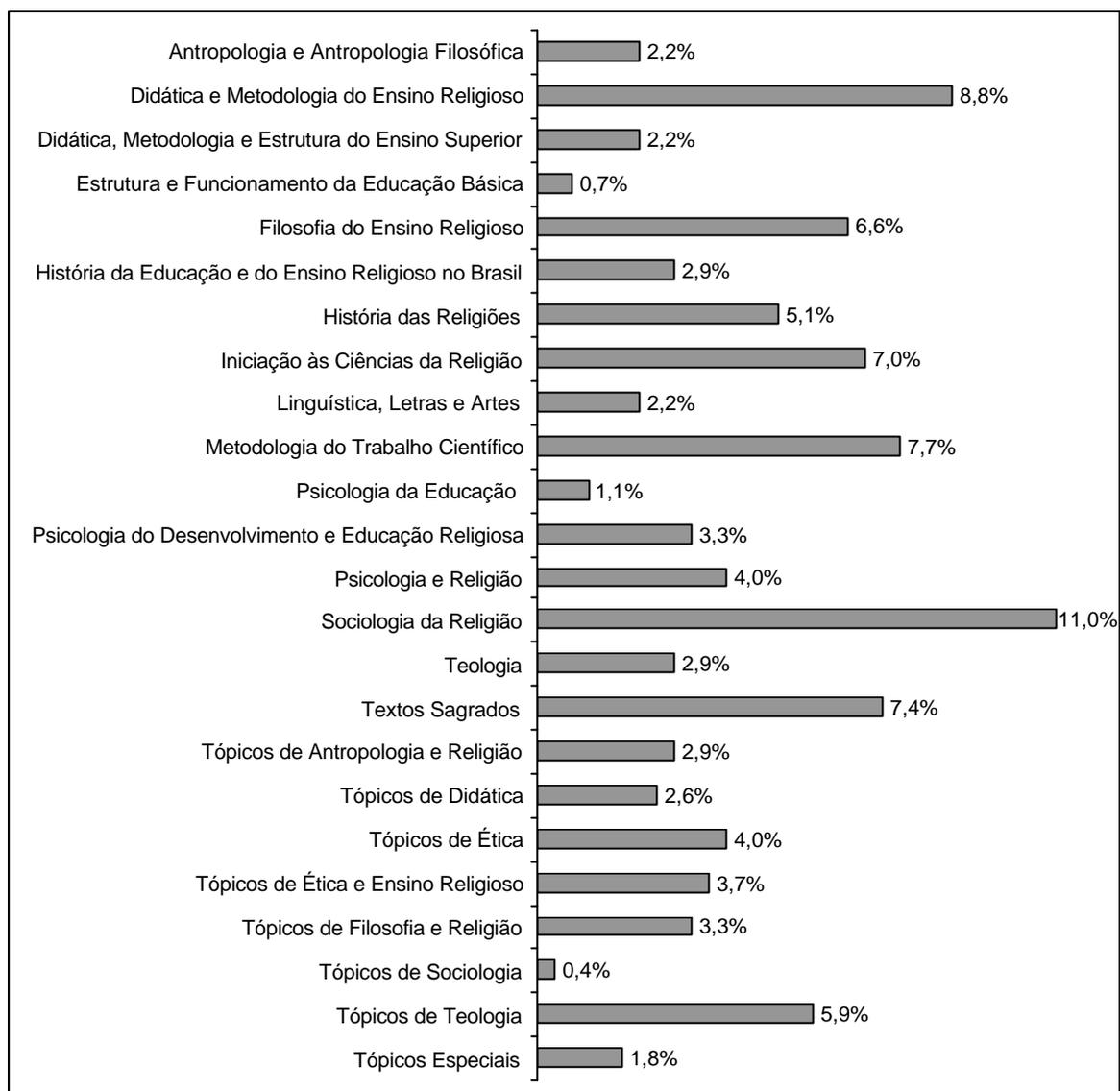
Instituição de Ensino Superior:

Centro de Estudos Superiores de Maceió CESMAC e Centro Universitário de Ciências Filosóficas e Teológicas CCFT- Maceió – AL (Bacharelado em Teologia)

Fonte: Currículo do Curso de Bacharelado em Teologia promovido pelo CESMAC / CCFT, Maceió - AL

⁶³ BRASIL. ESTADO DE ALAGOAS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 291/2004-CEE/AL, aprovado no Pleno de 20/07/04; e Resolução nº44/2004 -CEE/AL

b) Pós-Graduação em Ensino Religioso (Lato Sensu)



Fonte: Currículos de Instituições de Ensino Superior autorizadas a ministrar Cursos de Formação de Professores de ER

Figura 12 - Incidência dos Conteúdos presentes nos Cursos de Pós-Graduação em ER (Lato Sensu), entre 1999 e 2004

Conteúdos Curriculares	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	Total
Tópicos Especiais e Oficinas I																				
Tópicos Especiais e Oficinas II																				
Total de disciplinas e especialidades dos conteúdos registrados																				272



Conteúdo presente



Conteúdo ausente

Fonte: Currículos de 19 Instituições de Ensino Superior autorizadas a ministrar Cursos de Formação de Professores de ER, entre 1999 e 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. MUNICÍPIO DE BARREIRAS. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARREIRAS –BA. *Resolução/ CME 02/2004. Aprova a Proposta Curricular para o Ensino Religioso, do Departamento de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras - BA, para Educação Infantil e Ensino Fundamental.* Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>> . Acesso em: 24 nov. 2003.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior.* In: Obras Completas, Vol. IX, Tomo I, 1882. Rio de Janeiro, 1942.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior. Projeto de Reforma da Instrução Pública de Leôncio de Carvalho, nº 7247 de 19/04/1879.* In: Obras Completas, Vol. IX, Tomo I, 1882. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 853: Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692/71.* Aprovado em 12 de novembro de 1971. In: NAGLI, Luiz Theóphilo. *Currículos Plenos para o Ensino de 1º e 2º Graus. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais.* Belo Horizonte, 1979.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 8 de 7 de outubro de 1971.* In: NAGLI, Luiz Theóphilo. *Currículos Plenos para o Ensino de 1º e 2º Graus. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais.* Belo Horizonte, 1979.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 7 de 8 de outubro de 1979: Dá nova redação ao art. 5º da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971 que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.* Publicada no D.O.U. de 17 de outubro de 1979. In: Documenta nº 271. Brasília, julho de 1983.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 4.833: Núcleo comum e organização curricular ao nível de 1º grau.* Aprovado em 3 de dezembro de 1975. In: Documenta nº 225, Brasília, agosto, 1979.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. GABINETE DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 785/86 e Resolução Nº 6/86. Aprovados em 6 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus.* In: Revista de Educação AEC, Brasília, nº 63, p.79 – 90, jan./mar., 1987.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. (Lei nº 4024, de 20/12/61, comentada e interpretada pelo Professor Afro do Amaral Fontoura).* Rio de Janeiro, Aurora, 1962.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971 (Lei nº 5.692 de 11/08/1971).* In: NAGLI, Luiz Theóphilo. *Currículos Plenos para o Ensino de 1º e 2º Graus. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais.* Belo Horizonte, 1979.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Aprovado em 29 de janeiro de 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf>.

Acesso em: 06 dez. 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). *Resolução CEB nº 03 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf>>

Acesso: 06 dez. 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer nº CNE/CP/009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior*. Homologado em 17/1/2002. Publicado no D.O.U. de 18/1/2002, Seção I, p. 31.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>

Acesso em 06 dez 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução nº 02 de 07 de abril de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Publicada no D.O.U. de 15/4/98 – Seção I – p. 31.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0298.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 1996, seção I.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> . Acesso em: 06 dez. 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, seção I.

BRASIL. BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. CÂMARA LEGISLATIVA. *Lei nº 2230 de 31 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas*. Publicada no D.O.DF., em 01/01/1999.

BRASIL. *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1857, tomo XVIII, parte 1*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857.

BRASIL. *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1859, tomo XX, parte 1*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1859.

BRASIL. *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1851*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1852.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR (CAPES). *Tabela das Áreas de Conhecimento (com o código CAPES), Versão atualizada em 2004*.

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Documentos_gerais.htm>

Acesso em: 22 maio 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil. Organização dos textos e notas remissivas*. In: OLIVEIRA, Juarez de. São Paulo, Saraiva, 1988.

- BRASIL. *Decreto - Lei nº 4073/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial)*. Cf. Ibidem.
- BRASIL. *Decreto - Lei nº 4244/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário)*. Cf. NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro. Impresso nas Oficinas da Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais Ltda”, S. Paulo, 1952.
- BRASIL. *Decreto - Lei nº 6141/43 (Lei Orgânica do Ensino Comercial)*. Cf. Ibidem.
- BRASIL. *Decreto - Lei nº 8529/46 (Lei Orgânica do Ensino Primário)*. Cf. Ibidem.
- BRASIL. *Decreto - Lei nº 8530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal)*. Cf. Ibidem.
- BRASIL. *Decreto - Lei nº 9613/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola)*. Cf. Ibidem.
- BRASIL. *Decreto nº 119 “A” – de 7 de janeiro de 1890*. In: CAMPANHOLE A. & CAMPANHOLE, H. L., 1984.
- BRASIL. *Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931*.
- BRASIL. *Decreto nº 2.434 de 22/06/1859*. In: *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1859, tomo XX, parte 1*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1859.
- BRASIL. *Decreto nº 2006 de 24/10/1857*. In. *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1857, tomo XVIII, parte 1*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1857.
- BRASIL. Documentos Parlamentares. Revisão Constitucional v. 2. Rio de Janeiro: Typografia Jornal do Comércio, 1927.
- BRASIL. *Emendas Religiosas*. In. Documentos Parlamentares. Revisão Constitucional v. 2. Rio de Janeiro: Typografia Jornal do Comércio, 1927.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>> Disponível, também, em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Parecer nº CP 97/99, sobre a Formação de Professores de Ensino Religioso nas Escolas Públicas da Educação Básica*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/cp097.rtf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer nº 12 de 08 de outubro de 1997. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB nº 05/97*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1297.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

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.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 1.258-C/1988, “Relatora Deputada Ângela Amim”, – (LDBN), e de nº 103/93 – “Relator Cid Saboia”*. In: FIGUEIREDO, A. P. *Realidade, Poder, Ilusão. Dissertação de Mestrado*. São Paulo, 1999.

CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil: 1969, 1967, 1946, 1937, 1934, 1891, 1824*. S. Paulo, Atlas, 7ª edição, 1984.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL /GRUPO DE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO RELIGIOSO. *O Ensino Religioso nas Constituições do Brasil, nas legislações de ensino, nas orientações da Igreja*. (Estudos da CNBB nº 49). São Paulo, Paulinas, 1987.

ESTADO DA BAHIA. GOVERNO DO ESTADO. *Lei n.º 7.945 de 13 de novembro de 2001: Dispõe sobre o Ensino Religioso Confessional pluralista nas Escolas da rede pública de ensino do Estado da Bahia e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>> . Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE ALAGOAS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 006/2002 – CEE/AL. Regulamentação do Art. 33 da Lei nº 9.394/96 reformulado pela Lei nº 9.475 de 22/07/97*. Publicado no Diário Oficial do Estado, em 04/07/2002. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE ALAGOAS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 003 – CEE/AL. Regulamenta o Art. 33 da Lei 9.394/96, alterado pela Lei 9475/97 no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e define normas correlatas*. Aprovado em 15/03/2000. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE MINAS GERAIS. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Parecer de Redação Final do Projeto de Lei nº 43/2003, de autoria do Deputado Miguel Martini – PSB, MG. Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino*. Sala das Comissões, 14 de dezembro de 2004.

ESTADO DE MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 299 de 8 de abril de 2002. Responde consulta formulada pelo Presidente da Comissão Central de Educação Religiosa – COMCER/SEE-MG*. Publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, 07/05/2002. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE MINAS GERAIS. GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Lei nº 15.434 de 05 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino*. Publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, em 06/01/2005. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 465 de 18 de dezembro de 2003. Estabelece critérios para oferta da Educação Religiosa nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências*. Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, em 19/12/2003. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Indicação CEE nº 07/2001*. Aprovada em 25/07/2001. Regulamenta o art. 33 da Lei nº 9394/96. Homologada por Resolução SE de 27/7/01, publicada no DOE, em 28/7/01, p. 17. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CEE nº 16/200: Regulamenta o art. 33 da Lei 9394/96*. Homologada por Resolução SE de 27/7/01, publicada no DOE em 28/7/01, p.17. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto nº 46.802, de 5 de junho de 2002. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e dá providências correlatas*. Publicada na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, aos 5 de junho de 2002. In: D.O.E. de 06/06/2002, pág. 2. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Lei nº 10.783 de 9 de março de 2001. Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino fundamental*. Publicada no D.O.E., Poder Executivo, /Seção I, São Paulo, 111 (46), sábado, 10 de março de 2001. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Legislação e Normas. *Deliberação nº 07 de 02 de novembro de 2002. Definição dos conteúdos do ensino religioso na escola pública*. Sala Pe. José de Anchieta, 06 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Legislação e Normas. *Indicação nº 08 de 06 de novembro de 2002. Definição dos conteúdos do ensino religioso na escola pública*. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Legislação e Normas. *Deliberação nº 03 de 09 de agosto de 2002 (Anexo da Indicação nº 08/02). Ensino Religioso nas redes públicas do Estado do Paraná*. Aprovada em 09 de agosto de 2002. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Legislação e Normas. *Deliberação nº 02 de 09 de agosto de 2002. Ensino Religioso nas escolas das redes públicas*. Aprovada em 09/08/2002. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Legislação e Normas. *Parecer nº 464 de 09 de maio de 2003. Consulta acerca da Deliberação nº 03/02 – Ensino Religioso na escola pública*. Aprovado em 06 de maio de 2003. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24/11/2003.

ESTADO DO PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Instrução nº 001 de 12 de novembro de 2002. Orienta a implantação do Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Educação Básica*. Aprovada em 12 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. GOVERNO DO ESTADO. *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*. Cf. Ibidem.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. GOVERNO DO ESTADO. *Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro*. In: IGREJA CATÓLICA ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO. Diretório Pastoral do Ensino Religioso. Rio Janeiro, 2004.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 256 de 22 de março de 2000. Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. Aprovada em 15 de março de 2000. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2003.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Realidade, Poder, Ilusão. Dissertação de Mestrado* (não publicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 4ª edição, 1995.

IGREJA CATÓLICA, DECLARAÇÃO “DIGNITATIS HUMANAЕ”. In: Compêndio do Vaticano II, Petrópolis, Vozes, 1968.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e WAGNER, Raul, (Orgs.). *Ensino Religioso no Brasil. Coleção Educação/Religião*, 5. Curitiba, Champagnat, 2004.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. *Lei nº 3.228, de 30 de abril de 2001. Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro*. Cf. Ibidem.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro. Impresso nas Oficinas da Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais Ltda”, S. Paulo, 1952.

SÃO PAULO. MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Projeto de Lei nº 144/01. Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas de ensino fundamental na rede pública municipal*. Publicada no D.O.M. de 30/03/2001. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em 24 nov. 2003.

SCAMPINI, Pe. José, SDB. *A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras*. Petrópolis - RJ, Vozes, 1978.