

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

**ENSINO RELIGIOSO: ANÁLISE DO DEBATE PÚBLICO E SUA INTERFACE COM
DIREITOS HUMANOS**

ANA CAROLINA GRECO PAES

Goiânia

2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Ana Carolina Greco Paes

Título do trabalho: ENSINO RELIGIOSO: ANÁLISE DO DEBATE PÚBLICO E SUA INTERFACE COM DIREITOS HUMANOS

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 12 / 09 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

ANA CAROLINA GRECO PAES

**ENSINO RELIGIOSO: ANÁLISE DO DEBATE PÚBLICO E SUA INTERFACE COM
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, nível mestrado, como requisito para obtenção do grau de mestre em Direitos Humanos, sob a orientação da Professora Doutora Cerise de Castro Campos.

Goiânia
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Greco Paes, Ana Carolina
ENSINO RELIGIOSO: [manuscrito] : ANÁLISE DO DEBATE
PÚBLICO E SUA INTERFACE COM DIREITOS HUMANOS / Ana
Carolina Greco Paes. - 2017.
CLIX, 159 f.

Orientador: Prof. Dr. Cerise de Castro Campos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró
reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em
Direitos Humanos, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos.
Inclui lista de figuras.

1. Discurso. 2. Direitos Humanos. 3. Teoria Crítica. 4. Ensino
Religioso. 5. Legitimidade. I. de Castro Campos, Cerise , orient. II.
Título.

CDU 342.57



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA ANA CAROLINA GRECO PAES

Aos dezoito dias do mês de julho de dois mil e dezessete, às quatorze horas, na sala 208 do Centro de Aulas D da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pela mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Ana Carolina Greco Paes, matriculada sob o número 2015.1585 intitulada: “Ensino Religioso: análise do debate público e sua interface com Direitos Humanos”. Após a abertura da sessão, a profa. Dra. Cerise de Castro Campos (UFG), orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando as demais examinadoras, prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior (UnB), prof. Dr. Mauro Machado do Prado (UFG). Foi dada a palavra à mestranda, que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se a arguição da dissertação, iniciando pelo examinador externo da banca, seguida imediatamente pela resposta da mestranda. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação da mestranda. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. A banca julgadora considerou a mestranda aprovada e foi, então, declarada mestre em Direitos Humanos pela presidente da banca examinadora. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por todos e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, para os fins.

Cerise de Castro Campos

Profa. Dra. Cerise de Castro Campos/UFG
Presidente

José Geraldo de Sousa Junior
Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior (UnB)
Examinador Externo

Mauro Machado do Prado
Prof. Dr. Mauro Machado do Prado (UFG)
Examinador Interno

DEDICATÓRIA

Àquele que, na partitura da minha vida, estabeleceu as claves, ditou os compassos, fez as pausas serem suportáveis e dotou de fermata tudo quanto necessário. Ao autor da partitura, todo o mérito e o meu sincero agradecimento àqueles que, durante a execução da música, fizeram-se instrumentos para compor essa sinfonia.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de fazer esse agradecimento de forma diferente e falar um pouco sobre a minha gratidão ao processo de construção desse trabalho, que felizmente só foi possível por conta da vida de pessoas.

Tive a oportunidade de aprender e muito, com pessoas, seja com o modo de viver de algumas, seja com conhecimento científico de outras, seja com conselhos, broncas, risadas, com o partilhar do pão. Cada aula do mestrado, cada palestra era um conhecimento novo e uma nova construção e/ou desconstrução de tantos pressupostos que eu carregava comigo. A finitude das palavras não me permite expressar de maneira exata a gratidão que tenho por cada um que se fez presente nesse processo de aprendizagem, que felizmente não tem fim. Minha eterna gratidão às pessoas que se fizeram e fazem professores para a vida! Aos tantos professores que tive a oportunidade e o privilégio de conhecer e conviver, meu muito obrigada.

Agradeço minha orientadora, professora Cerise de Castro Campos, pelo acolhimento e cuidado, ao professor Mauro Machado do Prado, pelas lições sempre preciosas e ao professor José Geraldo de Sousa Junior, pela atenção e pelas contribuições para o trabalho. Foi uma honra ter cada um desses professores na minha banca de defesa.

Agradeço ao PPGIDH por ter se tornado uma segunda casa e por cada professor do programa, que tive o privilégio de conhecer. Agradeço também a Ana Maria e a Jéssica, que sempre estiveram dispostas a ajudar e me ajudaram muito com as questões burocráticas.

Por fim, agradeço às duas pessoas que personificam O Amor em minha vida, e que foram sustento emocional, espiritual e financeiro nessa jornada, sem as quais nada disso seria possível. Muito obrigada pai e mãe, eu os amo.

A todos vocês, que fizeram parte da minha trajetória, o meu muito obrigada. Em algum momento desse percurso, eu já lhes agradei pessoalmente, talvez vocês não tenham a real dimensão da importância que tiveram na minha vida, mas eu não teria conseguido se não fosse a singularidade e a presença de cada um de vocês. Muito obrigada!

Soli Deo Gloria.

RESUMO

Tendo como base o debate público realizado na Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439, que trata sobre a natureza do ensino religioso nas escolas públicas, o presente trabalho analisou se houve um discurso pautado em direitos humanos, para legitimar a opção feita pelas entidades confessionais que se fizeram representadas no debate público. Utilizou-se a teoria da democracia agonística de Chantal Mouffe, que afirma que os discursos são atos de poder que alcançam legitimidade social. No Brasil, discursos pautados em direitos humanos, somente começaram a ser ouvidos na ditadura militar. Além destes discursos terem se organizado de maneira tardia, houve uma intensa e programada propaganda contra os mesmos. Partindo desse pressuposto, analisou-se se discursos que se embasam em direitos humanos encontraram legitimidade entre as entidades confessionais que foram representadas na audiência pública. A partir das falas de cada um dos representantes, usou-se a análise de conteúdo para inferir quais as justificativas utilizadas para legitimar a escolha do modelo de ensino religioso que deveria ser adotado pelas escolas públicas. A Declaração Universal de Direitos do Homem, de 1948, foi utilizada como parâmetro de direitos humanos, para fins didáticos. Porém, o referencial teórico adotado parte de uma teoria crítica de direitos humanos que afirma a impossibilidade de traçar conceitos precisos e determinados para estes direitos, além de questionar sua eficácia para a proteção da dignidade da pessoa humana. Da análise feita, concluiu-se que discursos pautados em direitos humanos foram pouco utilizados, e isso ocorreu por pelo menos três motivos: a falta de conhecimento acerca desses, a visão deturpada que se continua a ter desses direitos, e a incongruência atualmente vivida pelos direitos humanos. As entidades analisadas não encontraram nos direitos humanos, legitimidade para fundamentar suas escolhas, porque são insuficientes para proteger seus interesses e, até mesmo, proteger a dignidade humana.

Palavras chave: Discurso. Direitos humanos. Teoria crítica. Ensino religioso. Legitimidade.

ABSTRACT

Based on the public debate token in the Direct Action of Unconstitutionality 4439, which deals with the nature of religious education in public schools, the present study analyzed whether there was a speech based on human rights, to legitimize the option made by the denominational entities that were made represented in the public debate. Chantal Mouffe's theory of agonist democracy was used to affirm that speeches are acts of power that achieve social legitimacy. In Brazil, speeches based on human rights only began to be heard in the military dictatorship. Besides having been organized in a late way, there was an intense and programmed advertising against these speeches. Based on this assumption, it was analyzed whether speeches that are based on human rights found legitimacy among the denominational entities that were represented in the public debate. Based on the statements of each of the representatives, content analysis was used to infer the justifications used to legitimize the choice of the religious teaching model, which should be adopted by public schools. The Universal Declaration of Human Rights of 1948 was used as a human rights parameter for didactic purposes. However, the theoretical framework adopted was based on a critical theory of human rights which affirms the impossibility of drawing precise and determined concepts for these rights, as well as questions its effectiveness for the protection of the dignity of the human person. From the analysis made, it was concluded that speeches based on human rights were not very used, and this have occurred because of at least three reasons: the lack of knowledge about these rights, the misrepresentation of them, and the incongruity currently experienced by human rights. Entities did not find legitimacy in human rights so as to base their choices on them, because they are insufficient to protect their interests, and even protect human dignity.

Keywords: Speech. Human rights. Critical theory. Religious education. Legitimacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Demonstrativo dos temas citados pela Conferência Nacional dos Bispos	90
Figura 02 - Demonstrativo dos temas citados pela Convenção Batista Brasileira	92
Figura 03 - Demonstrativo dos temas citados pela Federação Espírita Brasileira	94
Figura 04 - Demonstrativo dos temas citados pela Federação das Associações Muçumanas no Brasil.....	95
Figura 05 - Demonstrativo dos temas citados pela Igreja Assembleia de Deus Ministério do Belém/Convenção Geral das Assembleias de Deus	97
Figura 06 - Demonstrativo dos temas citados pela Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro e Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno	99
Figura 07 - Demonstrativo dos temas citados pela Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério da Madureira	101
Figura 08 - Demonstrativo dos temas citados pela Igreja Universal do Reino de Deus	103
Figura 9 - Demonstrativo da natureza do ensino religioso citada pelos pesquisados	105
Figura 10 - Frequência dos temas utilizados para justificar a natureza do ensino religioso .	105
Figura 11 - Demonstrativo da frequência de temas diversos agrupados e temas de direitos humanos	106
Figura 12 - Demonstrativo da frequência de temas de direitos humanos agrupados e os demais temas pormenorizados	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO E A IGREJA: O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	19
1.1 As origens do ensino público laico no ocidente	19
1.2 A história do ensino religioso no Brasil	25
1.2.1 Brasil Colônia.....	26
1.2.2 Brasil Império	28
1.2.3 Brasil República.....	30
1.2.3.1 A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) no Brasil.....	37
2 DEBATES TEÓRICOS PARA A BUSCA DA COMPREENSÃO CONCEITUAL DE DIREITOS HUMANOS	44
2.1 Considerações iniciais.....	44
2.1.1 Fundamento dos direitos humanos	46
2.1.2 A concepção histórica dos direitos humanos.....	53
2.1.2.1 O humano de direitos	54
2.1.2.2 Breve retrospecto histórico da afirmação dos direitos humanos	62
2.2 A atual agenda de direitos humanos no Brasil	69
3 METODOLOGIA	75
3.1 Análise de conteúdo	75
3.1.1 Procedimentos da análise de conteúdo	76
3.1.1.1 A pré-análise	77
3.1.1.2 A pré-análise	79
3.1.1.3 Categorização.....	81
3.1.2 Exploração do material	86
4 ANÁLISES	88
4.1 Análises individuais das mensagens.....	88

4.1.1	 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)	88
4.1.2	 Convenção Batista Brasileira (CBB)	90
4.1.3	 Federação Espírita Brasileira (FEB)	92
4.1.4	 Federação das Associações Mulçumanas do Brasil (FAMBRAS).....	94
4.1.5	 Igreja Assembleia de Deus Ministério de Belém/Convenção Geral das Assembleias do Brasil	96
4.1.6	 Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (FENACAB) e a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno.....	97
4.1.7	 Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério de Madureira (CONAMADE).....	100
4.1.8	 Igreja Universal do Reino de Deus.....	101
	 CONCLUSÃO.....	104
	 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
	 ANEXO - Degração	124

INTRODUÇÃO

A trajetória dos direitos humanos no Brasil tem sido construída ao longo dos anos. De acordo com Solon Eduardo Annes Viola (2010) e Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2016), esta construção pode ser considerada recente. Por volta do ano de 1960, é que estes direitos passaram a ter mais repercussão e reconhecimento por parte da sociedade brasileira. Desde o final do século XX e início do século XXI, é que tem se consolidado a construção de significados aos direitos humanos.

O discurso de direitos humanos no Brasil começou a se articular durante a ditadura militar, na segunda metade do século passado. Ainda que nos séculos XVIII, XIX e XX alguns enunciados de direitos humanos já pudessem ser ouvidos nas reivindicações populares como, por exemplo, as lutas anticoloniais e antiescravistas que tinham o princípio da liberdade como seu mote, e as reivindicações dos movimentos operários, que tinham como esteio o princípio da igualdade, a defesa desses direitos não era pautada em um discurso de direitos humanos. Embora, o Estado brasileiro, em 1948, tenha assinado a Declaração Universal dos Direitos Humanos, incorporando alguns desses direitos em sua Constituição, a sociedade brasileira ainda não reconhecia os direitos humanos como um modelo para a estruturação da democracia e a formação da cidadania. Não havia o comprometimento social com a causa dos direitos humanos (VIOLA, 2010).

Na segunda metade do século XX, com o período ditatorial no Brasil, os direitos humanos passaram a ser articulados pela sociedade, ainda que de forma tímida. As respostas às práticas ditatoriais que suprimiam a liberdade contribuía para um modelo social desigual e fomentavam o individualismo de forma a praticamente desconstruir os laços de fraternidade, dilacerando a sociedade brasileira e causando grande dor. Foi neste momento que os direitos humanos passaram a ter espaço na sociedade brasileira como uma maneira de defender a vida, que se via ameaçada a todo instante pelo regime ditatorial (VIOLA 2010).

Na conjuntura política daquele período, os direitos humanos não eram unanimidade, da mesma forma que não eram pensamento hegemônico da sociedade, e, por conta disso, em muitos momentos, foram tachados de subversivos e terroristas, ainda que defendessem direitos como a liberdade, a vida e a democracia. O discurso de direitos humanos foi se constituindo em pequenos espaços como, por exemplo, igrejas cristãs. Inicialmente, os direitos humanos lutaram

contra a ditadura e todos os seus horrores; posteriormente, participaram de processos de democratização política, que buscavam a defesa da anistia aos exilados, a constituinte soberana, eleições diretas e o fim da censura (VIOLA 2010).

Conforme já dito, no período da ditadura militar, os direitos humanos foram caracterizados como direitos de subversivos e terroristas, e isso não aconteceu ao acaso. De acordo com Solon Eduardo Annes Viola e Thiago Vieira Pires (2013, p. 315), houve uma “intensa”, programada e planejada campanha – realizada a partir da década de 1960, após o golpe militar – de identificar os movimentos em defesa dos direitos humanos como protetores dos fora da lei, subversivos, bandidos.

Aqui precisamos recuperar a memória e dar a mão à palmatória. Tal campanha de difamação – com seus juízos provisórios e valores éticos construídos desde o passado – era empreendida pelos meios de comunicação, atendendo à demanda de uma “versão oficial” por parte dos governos militares, objetivando criar na população um senso comum contraditório aos direitos humanos, em face das denúncias dos crimes contra a humanidade cometidos pelo Estado e seus agentes. (VIOLA; PIRES, 2013, p. 315)

O discurso de defesa de direitos pautados nos chamados direitos humanos foi deturpado pela mídia e acabou sendo visto com grande desconfiança pela população, inclusive, conforme Viola e Pires (2013) ainda hoje o discurso pautado em direitos humanos não é totalmente aceito pela sociedade.

Levando em conta esse breve retrospecto sobre discursos pautados em direitos humanos no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo identificar se há discursos de direitos humanos na audiência pública, que ocorreu no Supremo Tribunal Federal (STF), para a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439. O debate girou em torno da definição de como deve ser o conteúdo do ensino religioso nas escolas públicas tendo em vista a laicidade do Estado. Questionou-se, na ocasião, se tal ensino pode ser confessional ou não.

A audiência pública analisada trata sobre o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. A questão suscitada nesta audiência diz respeito à necessidade de compatibilizar a natureza do ensino religioso e o Estado laico. Várias entidades que representam interesses de cidadãos brasileiros puderam se manifestar e expor sua opinião sobre o tema debatido.

Considerando o histórico constitucional brasileiro, observa-se que o ensino religioso não é uma questão pacífica no ordenamento jurídico, sendo que a maioria das Constituições

brasileiras o contemplou, porém não todas, e o debate sobre a necessidade/possibilidade do ensino religioso nas escolas públicas sempre ocorreu.

Tendo em vista a necessidade de definir a natureza do ensino religioso, a mais alta corte do país foi provocada para decidir se o conteúdo a ser ministrado pode ou não ser confessional. Há direitos humanos que perpassam o tema, sendo o maior deles a liberdade de consciência que se desdobra em outras posições jurídicas, como a liberdade de crença, direito à igualdade e o direito à liberdade. Tendo em vista a complexidade e a interdisciplinaridade que envolve o tema, o Supremo Tribunal Federal convidou e aceitou terceiros interessados (os *amicus curiae*¹) para o debate público sobre ensino religioso e estes se manifestaram em uma audiência pública.

Os legitimados como *amicus curiae* desta ação foram: (I) Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; (II) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; (III) Confederação Israelita do Brasil – CONIB, (IV) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, (V) Convenção Batista Brasileira – CBB, (VI) Federação Espírita Brasileira – FEB, (VII) Federação das Associações Muçulmanas do Brasil – FAMBRAS, (VIII) Igreja Assembleia de Deus - Ministério de Belém, (IX) Liga Humanista Secular do Brasil – LIHS, e (X) Sociedade Budista do Brasil – SBB, como convidados e (I) Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; (II) AMICUS DH – Grupo de Atividade de Cultura e Extensão da Faculdade de Direito da USP; (III) Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; (IV) ANAJUBI – Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel; (V) Arquidiocese do Rio de Janeiro; (VI) ASSINTEC - Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura; (VII) Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE; (VIII) Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris; (IX) Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ; (X) Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados; (XI) Comissão Permanente de Combate às Discriminações e Preconceitos de Cor, Raça, Etnia, Religiões e Procedência Nacional; (XII) Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; (XIII) Conectas Direitos Humanos; (XIV) Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação; (XV) Convenção

¹ Uma breve explanação sobre o que vem a ser *amicus curiae*: “*Amicus Curiae* tem a função de auxiliar o Supremo Tribunal Federal no julgamento de causas complexas que extrapolam o âmbito do direito “... o ordenamento positivo brasileiro processualizou a figura do *amicus curiae* (Lei n. 9868/99, art. 7º, parágrafo 2º), permitindo que terceiros – desde que investidos de representatividade adequada – possam ser admitidos na relação processual, para efeito de manifestação sobre a questão de direito subjacente à própria controvérsia constitucional. A admissão de terceiro, na condição de *amicus curiae*, no processo adjetivo de controle normativo abstrato, qualifica-se como fator de legitimação social das decisões da Suprema Corte.” (BUENA FILHO, 2002, p.87)

Nacional das Assembleias de Deus - Ministério de Madureira; (XVI) Federação Nacional do Culto Afro Brasileiro – FENACAB em conjunto com Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno; (XVII) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER; (XVIII) Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família; (XIX) Igreja Universal do Reino de Deus; (XX) Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB; e (XXI) Observatório da Laicidade na Educação em conjunto com o Centro de Estudos Educação & Sociedade, aceitos através dos requisitos estabelecidos no edital (BRASIL, 2012).

A audiência pública ocorreu em 15 de Junho de 2015, e foi dividida em dois momentos: o período da manhã ficou reservado para representantes de religiões e o período da tarde para instituições leigas, educacionais e outras, conforme estabelecido no despacho dado no dia 15/05/2015 na Ação Direita de Inconstitucionalidade 4439 (BRASIL, 2012).

Tendo como base a revisão bibliográfica realizada, apenas as entidades confessionais foram analisadas nesta pesquisa, pois o discurso em direitos humanos, conforme visto, nasceu no Brasil em espaços pequenos, sendo que um deles era as igrejas cristãs. Além desta questão, conforme será pormenorizado, a Igreja Católica exerceu grande influência na inserção do ensino religioso nas Constituições Brasileiras e as confissões religiosas radicais, até os dias de hoje, exercem grande influência nas decisões tomadas pelo Estado, como também será exposto. Sendo assim, a pesquisa visa identificar se as confissões religiosas têm praticado de fato um discurso pautado em direitos humanos.

A pesquisa se baseia na teoria da democracia agonística de Chantal Mouffe (2003; 2005), que afirma que os discursos são atos de poder que alcançam a legitimidade social. O que quer dizer que a “objetividade social é em última instância política e que ela tem de mostrar os traços de exclusão que governam a sua constituição. Esse ponto de convergência – ou de arruinamento mútuo – é o que nós queremos dizer com ‘hegemonia’” (MOUFFE, 2005, p.19).

O poder auxilia na constituição das identidades e a hegemonia é um padrão específico de relações de poder. A prática política deve ser entendida como a construção de identidades que não são pré-constituídas, antes, foram se formando em um terreno sempre vulnerável e muito precário. Ao aceitar que o social é construído através de relações de poder, o que se buscará será “formas de poder mais compatíveis com valores democráticos” (MOUFFE, 2005, p. 19).

Parte-se do pressuposto de que toda construção intersubjetiva das identidades coletivas se constitui a partir de atos de poder e exclusão. Deve-se levar em conta que não há uma lacuna insuperável entre poder e legitimidade, o que não quer dizer que todo poder automaticamente é legítimo, mas ele é legítimo porque, se foi capaz de se impor, em algum momento, ele foi reconhecido como legítimo por alguma das partes, e, se a legitimidade não está baseada em um fundamento apriorístico, ela, pelo menos, baseia-se em alguma forma de poder bem-sucedido. Desse modo, há correlação entre o poder, a legitimidade e a ordem hegemônica (MOUFFE, 2005).

Utilizando a premissa de Chantal Mouffe (2003,2005) sobre a constituição das identidades coletivas, depreende-se que as justificativas utilizadas pelas entidades para legitimar a natureza do ensino religioso, de alguma forma, dizem respeito a atos de poder bem sucedidos entre seus pares, ou seja, representam um pensamento que teve legitimidade entre os membros daquela associação ou comunidade. Logo, se há um discurso pautado em direitos humanos para defender a posição da entidade sobre a natureza do ensino religioso, quer dizer que entre estes os direitos humanos possuem algum tipo de legitimidade, foram em algum momento construídos como argumentos válidos.

O trabalho foi dividido em cinco seções: a primeira trata sobre as origens do ensino público e laico no ocidente e, posteriormente, discorre brevemente sobre a educação, bem como o desenrolar da história do ensino religioso no Brasil. A segunda seção traz os conceitos teóricos de direitos humanos de acordo com teorias críticas desses direitos. Para tanto, utiliza quatro obras de autores latino-americanos, com exceção de Boaventura de Sousa Santos, que também foi abordado por conta de sua obra com a brasileira Marilena Chauí, e Norberto Bobbio, filósofo italiano, que também foi retratado devido à crítica feita pelos autores ora analisados a alguns de seus conceitos. Sendo assim, os seguintes autores foram analisados: Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Júnior (2016), Boaventura de Sousa Santos e Marilena Chauí (2014), Hélio Gallardo (2013), Norberto Bobbio (2004) e Fábio Konder Comparato (2004).

A terceira seção trata sobre a metodologia empregada, a análise de conteúdo, que visou depreender se foram utilizados discursos de direitos humanos pelos *amicus curiae* analisados. Como referenciais teóricos para embasar quais direitos humanos seriam utilizados como referência, escolhemos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Porém, faz-se necessário ressaltar que não é possível taxar e enumerar direitos humanos de maneira precisa,

principalmente por conta da natureza desses direitos. Esta questão foi pormenorizada na seção dois que trata sobre direitos humanos.

A quarta seção diz respeito às análises feitas a partir da ministração das técnicas da análise de conteúdo nos documentos escolhidos para esta pesquisa. A quinta seção traz discussões finais sobre o tema e, por fim, a conclusão. Passamos assim à revisão bibliográfica do tema.

1 EDUCAÇÃO E A IGREJA: O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL ²

Para que seja possível entender o contexto da atual discussão sobre o ensino religioso no Supremo Tribunal Federal, é necessário comentar sobre as bases da educação pública, que se delinearão na Revolução Francesa, século XVIII, quando o ensino público se desdobrou nos princípios da: universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade. Os debates travados neste período, principalmente quanto ao princípio da laicidade do Estado e do ensino público, permeiam a discussão sobre a confessionalidade, ou não, da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas do Brasil. Ressalta-se que a questão da laicidade do ensino público é posterior a história do ensino religioso no Brasil, porém, para fins, didáticos será tratada antes.

1.1 As origens do ensino público laico no ocidente

Dermeval Saviani (1997) afirma que a educação coexiste com a sociedade. Desde que o homem vive em sociedade, ele se desenvolve através da educação. A forma como a sociedade se estabelece é determinada pela forma como a existência humana é produzida em seu conjunto. Nas comunidades primitivas, onde havia o modo de produção comunal, os homens se educavam e educavam as gerações subsequentes através da apropriação dos meios de produção da existência. Nas sociedades antiga e medieval, havia o modo de produção escravista e feudal, respectivamente, o que possibilitou o surgimento de uma classe ociosa. A educação, nestes períodos, visava preencher o tempo livre dos grupos dominantes. Nasce então, a palavra escola, que no grego significa “lazer”, “tempo livre”. “Nesse contexto, a forma escolar da educação era uma forma secundária que se contrapunha como não trabalho, à forma de educação generalizada, determinada pelo trabalho” (SAVIANI, 1997, p.2).

Na sociedade moderna, a classe dominante é empreendedora, transforma as relações de produção, deixando para trás a ociosidade e o tempo livre. Nesta sociedade capitalista, a burguesia é quem detém a propriedade privada e os meios de produção. Há a conversão dos produtos do trabalho em valor de troca que visa a acumulação de capital, “nesse processo, o

² Parte da primeira seção foi publicado no livro “CONSTITUCIONALISMO E DIREITOS HUMANOS: reflexões interdisciplinares na contemporaneidade”, organizado por: Arnaldo Bastos Santos Neto, Felipe Magalhães Bambirra e Saulo de Oliveira Pinto Coelho. (2017)

campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria que realiza a conversação da ciência, potência espiritual, em potência material” (SAVIANI, 1997, p.2). Com o crescimento da cidade e da indústria sobre o campo, houve a necessidade de expansão da escola.

A constituição burguesa reivindicava a escolarização universal e obrigatória, pois a vida urbana necessitava de mais do que somente o direito natural positivado, era necessário o domínio da linguagem e da escrita no novo arranjo político e econômico ditado pela burguesia. A inserção na cultura letrada só seria possível através de um processo educativo sistemático, que é propiciado pela escola. A instrução pública nos séculos XVI e XVII pode ser considerada uma “educação pública religiosa”. Nessa época, os representantes da Reforma Protestante já alertavam e reivindicavam aos governantes a instrução elementar através da escola. Já no século XVIII, houve a criação da “escola pública estatal” influenciada pelo iluminismo, que combatia as ideias religiosas e primava pela visão laica do mundo. Neste momento, ocorre a Revolução Francesa, que sustentou a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga (SAVIANI, 1997).

O marco inicial da Revolução Francesa foi a queda da Bastilha, em 1789. Antes deste período (séculos XVI a XVIII), vigorou na França o chamado Antigo Regime, caracterizado pelo absolutismo monárquico - em que era atribuído ao monarca poder divino, o que lhe permitia governar o povo como bem aprouvesse - que se consolidou, durante a Idade Média, em toda a Europa (LOPES, 2008, p. 21).

O quadro sócio-político do Antigo Regime era composto, basicamente, de três estamentos (grupos sociais que possuíam um estatuto jurídico próprio), ordens ou estados: a nobreza, o clero e o povo. A nobreza e o clero possuíam privilégios hereditários, sendo o clero composto por representantes da Igreja. O terceiro estado era composto pelo povo, cuja única vantagem era o *status libertatis*, que não permitia que seus componentes se confundissem com a multidão de servos (COMPARATO, 2001). Todas as ordens possuíam subdivisões, o que tornava a sociedade estratificada (LOPES, 2008).

Alguns fatores culminaram na falência do Antigo Regime, entre eles, uma séria crise social nos três estados da sociedade. O clero, na busca de manter o poderio e o controle ideológico da sociedade, firmou alianças, nem sempre vantajosas, com a monarquia. A subdivisão do clero em alto e baixo clero também causava tensões nesta ordem social, o que viabilizou a aliança do baixo clero com o terceiro estado na busca de melhores condições de

vida. A nobreza viu seus privilégios ameaçados pela burguesia, que enriqueceu e passou a comprar títulos dos nobres. O povo, que era a ordem mais estratificada, estava insatisfeito com as condições de vida impostas. Todos estes fatores culminaram na Revolução Francesa que teve como protagonista o terceiro estado (LOPES, 2008).

Surgiram na França então, novos ideólogos da burguesia que, sob a bandeira do iluminismo, defendiam a revolução social. O iluminismo pregava a luta contra as ideologias que garantiam o poder da nobreza, vistas como supersticiosas, presas ao “obscurantismo medieval”, contra os privilégios do clero, principais agentes produtores e reprodutores dessas ideologias. No entanto, os novos ideólogos da burguesia não apresentavam homogeneidade. Havia desde Voltaire que aceitava a monarquia absolutista e a religião, contanto que se assegurassem maiores vantagens à burguesia e se controlassem os trabalhadores, até um Marat, tribuno dos operários, camponeses e artesãos contra a dominação da nobreza e da própria burguesia. (CUNHA, 2007b, p. 121)

Durante o século XVIII, houve uma mobilização ideológica que alterou as bases do pensamento até então vigente, o iluminismo. O alemão Emanuel Kant (2005), um dos expoentes deste movimento, em 05 de dezembro de 1783, escreveu o texto: “Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?” No texto, o autor critica a menoridade do povo, que pode ser entendida como ausência de emancipação, e afirma a necessidade de esclarecimento, que depende da vontade do ser humano de viver sem a tutela de outrem para chegar às suas próprias conclusões, saindo assim do estado de ignorância, tendo a liberdade de pensar e questionar tudo o que julgar necessário.

Para Kant (2005), o dogmatismo religioso, as ideias metafísicas e preconceitos, servem como limitação à liberdade de reflexão. O ser humano deve pensar por si mesmo e superar sua ignorância, tendo coragem de romper com a dominação das classes opressoras. Seja esta dominação social, econômica ou intelectual.

O iluminismo influenciou a mentalidade francesa na época da revolução. Havia necessidade de romper com o Antigo Regime e estabelecer uma nova forma de viver em sociedade, que não mais tivesse conexão com a opressão vivida no passado. A burguesia, contando com o apoio dos demais atores do terceiro estado, provocou inúmeras revoltas na França, na busca por melhorias. Por conta do apoio do terceiro estado à revolução, a burguesia buscou conciliar os seus interesses, com os interesses do povo. “Neste sentido é que se pode dizer que ela foi amplamente burguesa e democrática” (LOPES, 2008, p. 31).

Em 1789, houve a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França. Devido à situação de revolta que estava instalada e a pressão do terceiro estado, principalmente da burguesia, houve a instalação da assembleia de Versalhes, que elaborou a Declaração. Esta declaração atestou a morte do Antigo Regime. Algumas das fontes desta declaração foram as declarações de direitos norte americanas, principalmente do Estado da Virgínia e as Constituições dos treze Estados americanos. Em linhas gerais, esta declaração propiciava liberdades individuais, que receberam contornos no primeiro texto revolucionário francês. Houve a garantia da propriedade privada e o princípio da legalidade na criação de tributos, sendo estas duas últimas garantias, vitórias conquistadas pela burguesia (COMPARATO, 2004).

De maneira sucinta, este foi o pano de fundo da Revolução Francesa. Este breve retrospecto histórico auxiliará na compreensão das teorias de direitos humanos que serão abordadas posteriormente, além de servir como base para as questões educacionais que serão agora tratadas. Os princípios da educação estabelecidos na Revolução Francesa foram difundidos e aperfeiçoados através de debates que ocorreram na Assembleia Constituinte, Legislativa e na Convenção Nacional francesa. “A implantação e consolidação da nova moral burguesa era de fato necessária. Também disso dependia o sucesso da nova ordem econômica e foi pedido à instrução – considerada poder – agir sem demora sobre o aperfeiçoamento do corpo político” (LOPES, 2008, p. 69). Para fins deste trabalho, serão abordados alguns relatórios apresentados à essas assembleias.

Na Assembleia Constituinte de 1789-1791, as preocupações com a instrução pública foram sintetizadas por Talleyrand, membro do comitê de Constituição, em 1791, quando apresentou o “Relatório e projeto de decreto” que versava sobre a forma como a educação deveria ser ministrada na França. Inspirado pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão expressou “as preocupações mais presentes e as conquistas mais recentes da burguesia. Liberdade, igualdade, propriedade e a ambição pela ampliação da instrução e reformulação dos seus conteúdos” (LOPES, 2008, p. 62). Talleyrand defendeu a hierarquização do ensino, a instrução pública, não obrigatória, gratuita - apenas para o primeiro grau - e universal (LOPES, 2008).

Posteriormente, a Assembleia Legislativa de 1791-1792 teve Condorcet como presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa cujo relatório previa o máximo de instrução que a sociedade pudesse oferecer a todos, “de modo que,

progressivamente, o conhecimento fosse espreado, com cada vez maior intensidade, para um conjunto mais amplo de pessoas” (BOTO, 2003, p. 744).

O Relatório elaborado por Condorcet previa a divisão do ensino em escolas primárias, secundárias, institutos, liceus e a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Em linhas gerais, a escola primária deveria ensinar conhecimentos gerais que auxiliariam na autonomia individual, ensinariam a ler, escrever e contar. “O ensino secundário prepararia o sujeito para acompanhar o desenvolvimento das manufaturas e para lidar criativamente com as novas exigências de saber postas por tais transformações nas tecnologias de produção” (BOTO, 2003, p. 748). O terceiro grau de instrução, composto pelos institutos, deveria capacitar os sujeitos para o desempenho de funções públicas. O quarto grau de instrução (ensino superior), iniciava-se com os liceus, “estabelecimentos destinados à produção e divulgação do conhecimento erudito” (BOTO, 2003, p. 751). A Sociedade Nacional e das Artes deveria atuar como “elemento aglutinador dos progressos e do conhecimento e como um espaço de entrelaçamento criativo e criador das diversas ramificações do saber humano” (BOTO, 2003, p. 753).

Condorcet afirmava que a educação deveria ser universal, o conhecimento deveria ser difundido a todos, indistintamente. Gratuita, para todos os graus e não somente para o primeiro grau da instrução, e laica, de forma a abandonar toda prática religiosa, sendo que a moral e a razão, apenas, é que deveriam ser ensinadas. A moral se ligava a razão e não a religiosidade (LOPES, 2008). O modelo de educação sugerido por Condorcet não foi suficientemente discutido, pois a França estava preocupada com outras questões, porém o modelo foi utilizado em outros países.

No âmbito deste artigo, segundo Condorcet (1989), queremos ressaltar que foi justamente este seu documento – *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* – que serviu como modelo para muitos países, inclusive para o Brasil, e que através dele, fez com que, para muitos de nós, o “modelo de educação francesa” significasse o “modelo do melhor” em educação. Isto porque o mesmo proclamava a constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e para todos, ou seja, uma educação universalizada. Em suma, Condorcet foi pioneiro neste sentido e, em seu documento afirma que: A- Há que se assegurar um bem-estar coletivo por meio do desenvolvimento pleno de cada indivíduo. B- O conhecimento deveria ser partilhado por meio da educação pública. C- A educação deveria ser igual para TODOS e TODAS, independentemente do gênero e da idade, isto é, homens e mulheres; crianças, jovens e adultos que, porventura, já tivessem deixado a escola ou que não tivessem tido oportunidade para frequentá-la. D- A escola deveria ser gratuita e o Estado, por meio de um “sistema”, seria o responsável por ela, portanto, ela seria totalmente laica. (DA SILVA, 2007, p. 104)

Condorcet instituiu as bases de uma educação laica. Inspirando-se no iluminismo, propôs uma educação que não se ligava à Igreja e aos dogmas religiosos. Entendia que o conhecimento deveria ser adquirido a partir da razão humana. A moral deveria ser extraída da razão humana autônoma e não de princípios heterônomos ditados pela religião. O relatório de Condorcet tratou sobre a necessidade da separação entre Igreja e Estado na educação, e deu subsídios à construção de uma educação fora dos parâmetros morais estabelecidos pela Igreja. A Revolução Francesa e os ideais iluministas influenciaram a educação como um todo no mundo ocidental e foi nesta época que se instituiu a escola pública, gratuita, laica e universal que até hoje é utilizada em países como o Brasil, por exemplo.

O relatório elaborado por Condorcet que tratava sobre a laicidade do ensino não foi imediatamente cumprido e a separação entre a Igreja e o Estado ocorreu de forma paulatina na França, apesar da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1789, tratar sobre a liberdade religiosa, esta ainda não instaurava a nítida separação entre Igreja e Estado.

Diversas instituições laicas já haviam aparecido, iniciando com a instituição dos atos civis, em 1792. Apareceram então o batismo civil (registro de nascimento), o casamento civil, o enterro civil (registro de óbito). Enfim, os atos da vida dos indivíduos deixaram de ser regulados pela Igreja e registrados nos livros das paróquias, passando a ser realizados em instituições públicas e registrados em livros de registro civil. Em 1848 a liberdade de cultos foi consagrada. A “desconfessionalização” da vida pública começou em 1880 com o fim da obrigação do repouso dominical, o fim dos cemitérios confessionais (1881) e a supressão das orações nas aberturas dos trabalhos parlamentares (1884). Em 1887 foi a vez da laicização do pessoal e dos prédios hospitalares, a supressão dos crucifixos dos tribunais e a oficialização dos enterros civis.

Mas foram as leis da “Instrução Primária” (1881-88) que consumaram a separação da Igreja e da escola. (DOMINGOS, 2010, p. 59).

Jules Ferry, ministro da Instrução Pública na França entre 1870 a 1882, assim como Condorcet, lutou pela secularização do ensino no país e o fez muito mais pela possibilidade de que não católicos tivessem a liberdade do exercício profissional, do que propriamente como uma medida contra a própria religião. Em 1901, as congregações religiosas já não puderam mais se consagrar ao ensino e, entre 1902-1905, ocorreu a expulsão dessas congregações do território francês. Em Julho de 1905, houve a efetiva separação entre Igreja e o Estado, com a ruptura de relações com o Vaticano (DOMINGOS, 2010).

Conforme visto, o iluminismo influenciou pensadores da época a reivindicarem a laicidade da educação e, posteriormente, do Estado, porém o processo de separação entre o

Estado e a Igreja, na França, foi lento, levando mais de 150 anos para se efetivar, o que demonstra a força que a Igreja teve na França. Conforme será demonstrado, defende-se que teve e tem no Brasil. Feitas tais considerações a respeito da educação pública e do princípio da laicidade na educação, passa-se ao retrospecto histórico do ensino religioso no Brasil.

1.2 A história do ensino religioso no Brasil

O ensino religioso sempre esteve presente no Brasil, ainda que inicialmente travestido de educação religiosa e não ensino religioso como um componente curricular propriamente dito. A própria colonização do Brasil trouxe consigo líderes religiosos que ficaram responsáveis pela educação no país e, principalmente, pela catequizaçã³ dos índios à religião católica apostólica romana.

Não obstante a educação religiosa que já era ministrada, o embrião do ensino religioso nas legislações brasileiras pode ser encontrado na lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 6º, que regulamentava o inciso 32 do artigo 179 da Constituição Imperial e que trazia a seguinte redação:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

O ensino religioso esteve presente em outros textos legislativos do Brasil e, durante a história brasileira, figurou como presença vacilante na legislação, ora como obrigatório, ora como facultativo, e, em certo período do Brasil República, sequer como possível. Para tornar mais didática a apresentação do tema, dividiu-se a história do ensino religioso em três momentos: Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República.

³ Catequizaçãõ pode ser definida da seguinte forma: “O professor com autoridade dada pela Igreja apresentava um catecismo segundo uma linguagem neo-escolástica, pois a catequese era concebida, sobretudo, como uma introdução sistemática e orgânica desse complexo doutrinal do catecismo, onde sua finalidade primeira era o conhecimento exato intelectual das verdades de fé.” (JUNQUEIRA, 2006, p. 109)

1.2.1 Brasil Colônia

A história do ensino no Brasil se inicia no Brasil Colônia, período histórico compreendido entre os anos de 1500, com a chegada dos portugueses, a 1815, quando a colônia se torna Reino Unido à Portugal. Neste período, o ensino ficou a cargo dos jesuítas que, através dos colégios da Companhia de Jesus, ocupavam-se do ensino das primeiras letras, secundário, superior e também da catequese dos índios. Os jesuítas possuíam normas padronizadoras e sistematizadas de ensino, a *Ratio Studiorum*. Estas normas foram parcialmente adaptadas ao Brasil, sendo que o ensino das línguas gregas e hebraicas foi substituído pelo tupi-guarani. Nos colégios jesuítas, o ensino era sucessivo e propedêutico, dividindo-se em quatro graus: o curso elementar⁴, de humanidades, de artes e de teologia (CUNHA, 2007b).

O Estado e a Igreja Católica possuíam acordos que estabeleciam inclusive a questão do ensino na colônia e na metrópole. Havia o caráter disciplinador da catequese, que visava a transmissão do catolicismo. A Igreja era subordinada ao Estado e os excessos cometidos por este nas questões religiosas eram denominados de “Regalismo”. “Então, é motivado pelo regalismo que as autoridades do Império vão buscar legitimar o seu ‘Padroado’⁵, ou o direito de conferir benefícios eclesiásticos, sendo o defensor, o protetor ou o patrono” (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012, p. 87). No Brasil colônia, a identidade da Igreja Católica era de “uma instituição, com finalidades religiosas, porém era também um organismo ligado a um projeto maior, de conquista de novas terras, portanto tinha que dar retorno dos investimentos feitos pela Coroa Portuguesa” (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012, p. 88).

Nessa fase, o projeto desenvolvido na educação, feita pelos religiosos, não conflitava com os interesses da Coroa e da aristocracia. O ensino religioso se desenvolveu no próprio ensino, realizado pelos Jesuítas, que possuíam colégios, ou como Fernando de Azevedo (1971,

⁴ “O curso elementar, de duração não definida (possivelmente um ano), consistia no ensino das ‘primeiras letras’ (ler, escrever, contar) e da doutrina religiosa católica.” (CUNHA, 2007b, p. 29)

⁵ Padroado foi estabelecido da seguinte forma: “Uma bula pontifícia de 4 de maio de 1493, separava o domínio de evangelização dos portugueses dos espanhóis. Com esta bula, o papa Alexandre VI dividia o mundo (exceto a cristandade europeia) em duas partes: a Oeste numa linha que passava a poente e a Sul dos Açores e das ilhas de Cabo Verde, os espanhóis tinham o privilégio da missão, era o domínio do padroado espanhol ou patronato; a Leste desta linha, os portugueses tinham o direito exclusivo de evangelizar esta segunda parte do mundo: é o padroado português. A linha de demarcação foi um pouco modificada e precisada no tratado luso-espanhol de Tordesilhas (1494), o que teve como resultado fazer entrar o Brasil no padroado português. Este privilégio não estava completamente abolido, pois, antes do Vaticano II, as missões portuguesas dependiam de um diastério especial em Roma, o dos assuntos extraordinários, e não da propaganda fidei.” BRAGA, 2001, apud BROSSE, 1989, p. 559

p. 510) definiu os seus “quartéis, para a conquista e o domínio das almas, penetraram as aldeias dos índios e, multiplicando, ao longo da costa os seus pontos principais de irradiação estabeleceram-se, ao sul, sob a inspiração luminosa do P. *Manuel da Nóbrega*”. Havia outras ordens religiosas no Brasil, como a dos beneditinos, carmelitas, franciscanos, porém estas possuíam um estilo de vida apartado e ascético, e não davam tanta importância à função educadora. O ensino foi desta forma até a expulsão dos jesuítas, que ocorreu em 1759 (AZEVEDO, 1971).

Em 1750, José I assumiu o trono de Portugal, que passava por uma grave crise por fatores econômicos e políticos. A corte estava dividida entre dois partidos, sendo que os jesuítas apoiavam o partido de oposição do monarca. José I nomeou Marquês de Pombal para tentar solucionar a crise e manter a hegemonia da coroa, formulando amplas reformas. O que nos interessa neste trabalho são as reformas atinentes ao ensino na colônia. Essas reformas tiraram a educação do monopólio dos Jesuítas, o que ocasionou a expulsão destes, bem como a expropriação de seus bens. Com as reformas pombalinas, o ensino público voltou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa. Houve a modificação da metodologia eclesiástica utilizada pelos jesuítas para a implantação de uma pedagogia inspirada no iluminismo que tornava a escola pública e laica. Apesar de todas as reformas sugeridas por Marquês de Pombal, estas “nunca conseguiram ser implantadas o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da Educação na colônia” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p.474).

Em linhas gerais, o Brasil colônia pode ser definido pela ruptura brusca do ensino. Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil não sofreu apenas uma reforma no ensino, mas na verdade, sua completa destruição, conforme assevera Fernando de Azevedo (1971). Ainda que com o hiato de quase meio século o autor afirma que as reformas pombalinas, que chegaram de forma tardia na Colônia, não foram capazes de quebrar a unidade cultural e social fornecida pela concepção religiosa dos jesuítas e mantida pelos sistemas sociais e econômicos da colônia.

O tipo de ensino e de educação, adotado pelos jesuítas, - sistema útil às necessidades de seu principal consumidor, a Igreja, e outrora organizado por ela -, parecia satisfazer integralmente às exigências elementares da sociedade daquele tempo, de estrutura agrícola e escravocrata, em que o estudo, quando não era um luxo de espírito para o grupo feudal e aristocrático, não passava de um meio de classificação social para os mestiços e para a burguesia mercantil das cidades. Mantendo-se quase exclusivamente eclesiástico, todo esse ensino tradicional que se transferira das mãos dos jesuítas para as dos padres seculares e dos frades franciscanos e carmelitas. (AZEVEDO, 1971, p. 562).

Em 1808, o Brasil colônia passou por novas mudanças. Com a transferência da sede do poder metropolitano para a colônia, houve a necessidade de criação de cursos e academias para os burocratas que estavam chegando à colônia, houve a reestruturação e ampliação dos cursos superiores. O positivismo teve grande influência no ensino. Os profissionais qualificados que estavam no Brasil utilizaram a ideologia positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica, o que acarretava em ideias contrárias ao regime monárquico e a escravidão. Com a vinda da coroa e de nobres de Portugal, o Rio de Janeiro ganhou uma biblioteca Nacional, um teatro novo, além da imprensa régia que veiculava o jornal *Gazeta do Rio de Janeiro* (CUNHA, 2007b).

Durante este período, o ensino estava se reestruturando nos moldes das transformações estabelecidas por Marquês de Pombal. A política econômica do Príncipe Regente, que após a morte de Maria I tomou o nome de João VI, fomentou a indústria, comércio e a agricultura. Uma aliança feita entre Portugal e Inglaterra permitiu que o comércio inglês se intensificasse no Brasil com a importação de vários produtos ingleses, todas essas questões ocasionaram em mudança do panorama cultural no Brasil. (CUNHA, 2007b)

Conforme já mencionado, as reformas pombalinas não tiveram êxito na colônia, inclusive chegaram a ela de forma tardia. Porém, como houve a expulsão dos jesuítas e a educação ficou abandonada por um longo período, o ensino religioso após 1759 ficou mais restrito ao âmbito privativo, não sendo se confundindo com a educação eclesiástica que anteriormente era feita.

1.2.2 Brasil Império

Em 1822, houve a proclamação da Independência do Brasil e um novo período histórico se inicia, o Brasil Império, que assim foi denominado até 1889, com a Proclamação da República. Neste período histórico, conforme já descrito, o ensino no Brasil estava sendo reformulado, houve o fomento dos cursos superiores, porém não da instrução primária. Além disso, sob impulso da Revolução francesa, encarou-se de forma diferente os problemas do país e, pela primeira vez, houve preocupação com a educação popular como base do sufrágio universal. Ocorre que o movimento político a favor da educação popular apenas resultou em algumas mudanças, sendo algumas delas, a lei que previa a liberdade do ensino sem restrições; a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e a determinação da criação de escolas

de primeiras letras nas vilas, cidades e lugarejos do Império. Porém, apesar da nova legislação, não foi possível organizar o ensino no Império e estas políticas não deram resultado (CUNHA, 2007b).

Em 1834, houve a descentralização da instrução pública através do Ato Adicional que a dividiu em duas esferas: a esfera nacional, que compreendia estabelecimentos criados por lei, através da Assembleia Geral; e a esfera provincial, que regulava estabelecimentos de ensino criados pelas assembleias provinciais. “A esfera nacional abrangia as escolas que ministravam ensino primário e secundário, no município e da Corte, e superior em todo o país; a esfera provincial, as que se dedicavam ao ensino primário e secundário das províncias” (CUNHA, 2007b, p. 80).

Com a proclamação da independência, a população que procurava acesso à escola passou a mudar, não somente a classe oligárquica-rural buscava acesso ao ensino. Agora, uma camada intermediária da população, que tentava ascender socialmente, via na educação uma possibilidade para este crescimento. Ocorre que as províncias não conseguiram se estruturar para fornecer um ensino primário e secundário de qualidade, tendo em vista que cada uma poderia estruturar seu currículo da forma como bem entendesse, e, por falta de recursos e de mão de obra qualificada, este ensino, no mais das vezes, era deficitário. “O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola” (ROMANELLI, 2001, p. 40).

Com a descentralização do ensino, o panorama educacional do Brasil Colônia, que já não era bom, tornou-se ainda pior no Império. As escolas secundárias se tornaram meros meios para o acesso ao ensino superior. A descentralização do ensino, de acordo com Fernando Azevedo (1971), atingiu um dos pontos essenciais da estrutura do sistema escolar, não colaborando para a unidade espiritual da nação, que tem como um dos agentes de transformação, a homogeneidade do ensino geral e comum, que se dá principalmente com a escola primária igual para todos.

Na última fase (1824-1889) anterior à proclamação da República, a educação é ainda humanística e tem a finalidade de reproduzir a própria estrutura de classes. Seu caráter elitista é acentuado com a criação do Colégio Pedro II, com dupla função: bacharelar em letras e habilitar os alunos à matrícula nas Faculdades do país; formar humanistas e candidatos às profissões liberais. É notável a distância entre a classe dominante e a grande massa analfabeta. Durante este período do Império a religião católica tornou-se oficial, na Constituição de 1824/5º Artigo. (JUNQUEIRA, 2006, p. 111)

Em relação ao ensino religioso neste período, tem-se o seguinte: a Carta Constitucional de 1824, em seu artigo 5º⁶, instituiu a religião católica como religião oficial do Império, permitindo o culto das demais religiões desde que em âmbito doméstico. Esta carta não dispôs sobre o ensino religioso, porém a lei de 15 de Outubro de 1827, em seu artigo 6º⁷, assegurou a alfabetização e o ensino dos “princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos”. Sendo assim, o ensino religioso continuou a ser ministrado no Brasil Império em sua forma confessional, sendo possível apenas a aprendizagem dos dogmas da religião Católica, excluindo as outras religiões existentes no Brasil como as de matriz africana, protestante, espírita, entre outras (JUNQUEIRA, 2006, p. 112).

1.2.3 Brasil República

Em 1889, ocorreu a Proclamação da República no Brasil, que se deu por diversos motivos, entre eles, o descontentamento com o centralismo do Estado monárquico, que não era favorável aos anseios da burguesia republicana. A república foi proclamada através de um golpe de Estado que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos. A Constituição Republicana foi promulgada em 1891, resultado de composições e conflitos entre positivistas e liberais, teve como principal redator Rui Barbosa.⁸ A primeira fase da República compreendeu os períodos de 1889 a 1930, este período é também denominado de República Velha ou República Oligárquica.

A Proclamação da República tornou o aparato estatal ainda maior, o que demandou a ampliação e constituição da burocracia da vida privada e pública. Esta mudança acarretou na procura por uma educação escolar que daria aos estudantes a formação necessária para o desempenho das tarefas próprias do aparato estatal. Os latifundiários buscavam o acesso de seus

⁶ “Art. 5º A Religião Católica 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 alguma exterior de templo.” BRASIL, 1824.

⁷ “Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” BRASIL, 1827.

⁸ Neste Cunha (2007b, p. 138) afirma o seguinte: “O federalismo prevaleceu, apesar dos conflitos, como orientação principal do novo regime, o que correspondia aos interesses da burguesia cafeeira: as províncias foram transformadas em estados, regidos por constituições próprias.”

filhos às escolas e ao ensino superior como meio de empregá-los nos serviços públicos, aumentando o prestígio da família. Já os trabalhadores urbanos e colonos buscavam na escolarização tornar possível que seus filhos tivessem uma ocupação burocrática (CUNHA, 2007b, p. 154).

Em 1890, houve uma mudança na educação quando Benjamin Constant, que era militar, assumiu como ministro da Instrução Pública, Correio e Telégrafos e adaptou a doutrina positivista às necessidades do Estado em relação à formação de sua burocracia. Fernando de Azevedo (1971) afirma que a criação desta pasta foi esdrúxula, pois reuniu em uma mesma pasta vários serviços públicos totalmente distintos. De acordo com o autor, as reformas promovidas por Constant foram amplas, abrangendo todas as instituições, e o positivismo que tentou ser implementado não foi orientado nas ideias pedagógicas e filosóficas de Augusto Comte, “frequentemente mal interpretadas por seus adeptos brasileiros” (AZEVEDO, 1971, p. 623).

A I República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundamentavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 2001, p. 45)

O ensino primário herdado pelo período republicano era precário, em especial, no período da República Velha. Com o Ato adicional de 1834, que promoveu a descentralização do ensino, a situação herdada do Império era de total disparidade entre as províncias, que agora eram estados autônomos subordinados ao poder central. Mais de 80% da população brasileira era analfabeta. A República buscou formas de erradicar o analfabetismo, e, quando as oligarquias se acomodaram na República também buscaram promover a reforma educacional de seus estados, porém, essa iniciativa era diferente em cada um deles, pois dependia do poder econômico e das ideologias do poder dominante, não havia a centralização e homogeneidade na educação (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016).

Neste período, foi adotada política educacional liberal que se sustenta em cinco pilares: o individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade e a democracia. Na questão da educação, ela postula a independência da escola em relação aos interesses particulares de classe, político ou credo religioso, e busca despertar e desenvolver as vocações e talentos dos educandos. No Brasil, o liberalismo foi submetido há vários tipos de arranjos, legitimando várias posições diferentes como, por exemplo, a monarquia e a república. Na Primeira República, foi utilizado para legitimar a ditadura das oligarquias, bem como a repressão dos trabalhadores, já no Império foi evocado para legitimar a igualdade das escolas privadas e estatais e “para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores e a introdução da livre docência (liberdade de ensinar e aprender); em todos os tempos, para fundamentar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos” (CUNHA, 2007b, p. 231).

A Primeira República permitirá o fortalecimento das unidades da federação, sobretudo de estados representativos de regiões politicamente importantes, a exemplo de São Paulo e Minas Gerais. Essas unidades federativas contribuíram para descentralizar o poder e efetivar reformas educacionais, em especial na primeira década da República nos anos de 1920 e 1930, período de grande ebulição política. Nesse sentido seria plausível dizer que o tempo republicano se trata, sobretudo, de uma época de propostas de mudança na educação, resultantes de um clima de discussões que superestimava seu papel na renovação da cultura, da política e da economia, dentre outras esferas da sociedade. Seguindo o espírito liberal dos chamados ‘entusiasmo pela educação’ e ‘otimismo pedagógico’, as reformas do século XX se preocuparam não só com a aplicação das oportunidades educacionais, mas também com a renovação pedagógica: a introdução de métodos e procedimentos educacionais, a exemplo da adoção de método intuitivo, que se tornou protagonista da escola primária moderna. (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016, p. 119)

Em 1930, houve um movimento armado, tendo como líderes os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, que culminou em um Golpe de Estado e colocou fim à República Velha. As crises econômicas do exterior, além dos conflitos internos entre as oligarquias, deram subsídios para que o golpe ocorresse. Júlio Prestes foi impedido de assumir o governo do país e Getúlio Vargas assumiu como chefe do poder provisório, legislou por decretos-leis, com exceção do período de 1934 a 1937, quando houve um período constitucional precário, até sua deposição em 1945. Uma de suas primeiras medidas foi dissolver o Congresso Nacional.

Após a instalação do governo provisório, durante cinco anos, o campo educacional foi disputado por correntes políticas contrárias, sendo elas: a autoritária, que era predominante no âmbito federal, e a liberal, que tinha prestígio em alguns estados da decadente federação e contava com a aprovação da sociedade civil. Como gozava de prestígio no poder central, a

educação autoritária se sobrepôs à educação liberal. Algumas das medidas da educação autoritária instituídas foram a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a reforma do ensino secundário, a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a criação do Conselho Nacional de Educação e a elaboração de um estatuto das Universidades Brasileiras. As reformas no campo educacional tinham como objetivo fortalecer o aparato estatal “permitindo-lhe inculcar ideologias tendentes a impedir os trabalhadores (principalmente) e as camadas médias (secundariamente) de se organizarem politicamente e, no limite, de ameaçarem a ordem capitalista” (CUNHA, 2007a, p. 252-253).

Para além destas medidas, outras também foram tomadas no campo educacional nacional, entre elas estão: as reformas do Ministro Francisco Campos, em 1931; o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação, que visava a construção de um sistema nacional de educação, em 1932; a Constituição de 1934, que estabelecia a fixação das diretrizes de educação nacional e a elaboração de um plano educacional nacional; conjunto de reformas promulgadas entre 1942 a 1946, por Gustavo Capanema, o ministro da Educação do Estado Novo. A Constituição de 1946 definiu a educação como um direito de todos e inseriu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para todos nas escolas públicas. Estabeleceu à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional e, com isso, abriu “a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica” (SAVIANI, 1997, p.6).

Antes de prosseguir com os aspectos históricos da educação básica no período inicial da primeira república, será abordada a questão da liberdade religiosa deste período. De acordo com Marília de Francheschi Neto Domingos (2010), para a maioria dos autores, a liberdade religiosa no Brasil foi instaurada com o Decreto nº 119-A, de 1890, que estabelecia a separação entre a Igreja e o Estado. Porém, a autora cita como exceção Fernando de Azevedo (1971) que entende que a liberdade religiosa no Brasil se deu ainda no Brasil Império, quando o artigo 5º da Constituição Imperial permitiu o culto de outras religiões ainda que doméstico ou particular.

A diferença de concepções se dá pelo fato de que, se houve uma tolerância às outras religiões, a partir de 1824, isso não caracterizou uma liberdade religiosa de fato, tendo em vista que os templos não poderiam exibir sinais exteriores que os identificassem como tal, os registros de nascimento, casamento e óbitos somente poderiam ser expedidos pelas autoridades religiosas reconhecidas pelo governo e por ele autorizadas a exercerem o ministério, os cemitérios não recebiam mortos não-católicos, mesmo que fossem das religiões toleradas, nenhuma cerimônia ou ato religioso poderia ser realizado em público e que as aulas de formação religiosa de

outras religiões, mesmo que privadas, não poderiam ser ministradas em língua portuguesa.

Bíblias não católicas não podiam ser distribuídas ou vendidas publicamente. As uniões não reconhecidas pela Igreja Católica, entre acatólicos; ou os proibidos (mistos) entre católicos e acatólicos, geravam filhos considerados bastardos, que não tinham o reconhecimento social. Mesmo quando essas uniões eram realizadas por ministros dos cultos autorizados. Até o advento da Lei nº 1144, de 11 de setembro de 1861, que permitiu o casamento de não católicos o casamento religioso era o único que produzia efeitos no Brasil. O Decreto nº 3069/1863 que dava efeitos civis a registros de casamentos de acatólicos presididos por pastores de religiões acatólicas reconhecidas. Variando em cada município, os casamentos de acatólicos eram registrados em livros de assentamento de paróquias (principalmente luteranos) ou pela prefeitura. Esta medida visava a atender a crescente demanda da imigração, em especial a alemã. (DOMINGOS, 2010, p. 61)

Domingos (2010) se filia à corrente de autores que afirmam que a liberdade religiosa no Brasil seu deu apenas com o advento da República, e argumenta no seguinte sentido, apesar do artigo 179 da Constituição Imperial afirmar que ninguém seria perseguido por motivo de religião, tal liberdade não ocorria de fato, pois, havia várias restrições como, por exemplo, ser católico para exercer cargo público ou eletivo. Quanto aos registros civis, somente em 1874, através do Decreto nº 5604, é que estes foram criados de maneira formal. Em 1888, os efeitos civis dos casamentos eclesiásticos cessaram através do Decreto nº 9886, com aprovação do Regulamento do Registro Civil. Houve a luta pelo fim do padroado e pela secularização dos cemitérios intensificando ainda mais os debates pela separação entre a Igreja e o Estado. Somente com a República é que o poder temporal e o poder espiritual foram separados, permitindo assim a liberdade religiosa a todos. A autora ressalta que a separação defendida pelos republicanos, principalmente por Rui Barbosa, não visava o banimento da religião da vida pública, apenas a separação da Igreja e do Estado, sendo que ambos ainda poderiam se auxiliar, caso fosse necessário, porém não interferir um no outro.

Feita esta consideração acerca da liberdade religiosa no Brasil, retomamos a questão do ensino religioso. Até o advento da Constituição Republicana em 1891, este foi marcado pelo caráter confessional, seguindo a liberdade religiosa restrita da época. Desde 1882, Rui Barbosa já sugeria a obrigação da instrução, a liberdade de ensino e o ensino laico, no entanto, somente em 1889, houve a primeira grande reforma educacional implantada por Benjamin Constant. Em 15 de novembro de 1889, com a proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil foram assumidas as tendências à secularização do Império (JUNQUEIRA, 2006).

A primeira Constituição republicana, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, disciplinou que o ensino ministrado nos estabelecimentos

públicos deveria ser leigo, de acordo com o artigo 72, §6.⁹ Principalmente, por conta da educação liberal que era predominante no período da primeira república. Ocorre que, com a revolução de 1930 e a ascensão Getúlio Vargas ao poder, a igreja católica buscou adesões fora do Estado para manter sua influência no aparato ideológico e esta aliança já havia sido próspera em estados como Minas Gerais. Dessa forma, a Igreja procurou garantir a legitimidade de sua posição que já era reconhecida legalmente (CUNHA, 2007b, p. 257).

Com essa finalidade foi publicado, ainda em 1931, um livro do padre Leonel Franca defendendo o ensino da religião nas escolas estatais (Franca, 1931). Dizia Franca que toda educação deve ser essencialmente religiosa, pois só a religião poderia conhecer o sentido da vida humana. A escola leiga ignorando a religião, seria assim, incapaz de educar. A Constituição alemã de 1919 (a Constituição de Weimar) era apresentada como paradigma para o Brasil, pois determinava o dever do Estado de velar pelo ensino religioso das crianças e jovens, nas escolas estatais, conforme a vontade dos pais. A situação da educação de vários países era passada em revista, mostrando ser regra geral o ensino da religião nas escolas estatais, não poupando elogios à política educacional de Mussolini. Em oposição, Franca apontava os defensores da escola laica: “os partidos radicais, os extremistas da esquerda, os inimigos de Deus, da Pátria e da família. Particularizando os *socialistas e comunistas*” (CUNHA, 2007a, p. 258)

Tendo em vista a separação da Igreja e do Estado e o fim do ensino religioso afirmados pela posição republicana, o episcopado - forma de organização governamental da igreja católica - se posicionou no sentido de que o ensino da religião era consequência da liberdade religiosa e de consciência, havendo confronto entre a Igreja e o Estado. E, conforme dito, por pressão da Igreja, que já havia obtido êxito em alguns estados da federação, na Constituição de 1934, o ensino religioso novamente foi instituído, no artigo 153 ¹⁰, sendo de oferta obrigatória pelas escolas, porém de presença facultativa dos alunos. Nesta fase, buscaram-se modelos de educação que exaltassem a nacionalidade e a valorização do ensino profissional. Este tipo de educação foi influenciada pelo nazismo e fascismo (JUNQUEIRA, 2006).

E, neste ponto, já adiantando a posição do ensino religioso nas Constituições subsequentes, tem-se que a Constituição de 1937 também regulou o oferecimento desta disciplina em seu artigo 133¹¹ e estabeleceu cláusula de dispensa clara, quando deu a liberdade

⁹“Artigo 72, 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891)

¹⁰ “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 públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.” (BRASIL, 1934)

¹¹ Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos.” (BRASIL, 1937)

ao professor de se negar a oferecer o ensino religioso. Havia a facultatividade no oferecimento deste ensino.

De acordo com Luiz Antônio Cunha (2007a), na Constituinte de 1946 a questão do ensino público, laico, recebeu pouca atenção e a Igreja Católica exerceu ampla hegemonia quanto as suas reivindicações históricas, tendo recebido apoio tácito ou explícito de partidos políticos, como, por exemplo, na questão do ensino religioso.

O Partido Comunista, que originalmente era defensor do Estado laico, acabou por não rejeitar o ensino religioso, desde que fosse de presença facultativa ao aluno. Guaraci Silveira, protestante, constituinte pelo partido Partido dos Trabalhadores do Brasil (PTB), posicionou-se a favor do ensino religioso, ainda que a maioria das entidades evangélicas da época se posicionasse contra o oferecimento da disciplina. A defesa do ensino laico, na ocasião, ficou por conta dos socialistas da Esquerda Democrática, de alguns liberais e da União Democrática Nacional. A Constituição de 1946 teve Gustavo Capanema como principal redator dos capítulos da educação, este angariou, ainda mais, apoio dos constituintes que acabaram por estabelecer o ensino religioso com oferecimento obrigatório pelas escolas oficiais, mas não houve especificação do nível e nem da modalidade a ser oferecida, conforme artigo 166, V ¹².

1.2.3.1 A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) no Brasil

Feito o recorte a respeito do ensino religioso em algumas das Constituição Republicanas, tratar-se-á novamente da educação como um todo. Desde o estabelecimento do Estado Novo (1937 – 1945), houve a preocupação com a reformulação do sistema de ensino no Brasil. Foi a Constituição Federal de 1934 que deu os primeiros passos em direção a uma lei de diretrizes e bases nacionais, ainda que nesta Constituição o termo “bases” não estivesse expresso, foi explicitada a preocupação em criar um plano nacional de educação, assim como ocorreu na Constituição de 1937.

¹² “Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

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.” (BRASIL, 1946)

Após a queda do Estado Novo, em 1945, houve a reorganização dos partidos e foi eleita uma assembleia constituinte que promulgou a Constituição de 1946, cujo seu artigo 5º, XV, “d”¹³, define a competência da União em legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. Tendo em vista o mandamento constitucional, o Ministro da Educação Clemente Mariani, em 1947, iniciou os trabalhos de uma comissão para elaborar o anteprojeto de lei que deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e este foi encaminhado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em 1948. Somente em 1961, após uma longa tramitação e diversas modificações nos projetos de leis sobre o tema é que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro (SAVIANI, 1997, p. 11).

O caminho que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) cursou, até ser sancionada, iniciou em 1948, quando foi submetida à Câmara. Ocorre que, somente em 1957, é que se deram as primeiras discussões sobre o anteprojeto de lei, que tinha como característica a descentralização da educação em relação à união, porém esta não era a posição adotada por Gustavo Capanema, antigo Ministro da Educação (1934-1945), que entendia que a educação deveria ser centralizada como meio de manter a unidade nacional, além de considerar que o projeto descentralizador era incompatível com a Constituição em vigor - que havia inserido as expressões “diretrizes e bases” por emenda, pois a educação havia sido considerada uma questão eminentemente nacional. Após longos debates, houve o arquivamento do anteprojeto, contudo, as discussões em torno da centralização ou descentralização da educação não cessaram. O problema se dava em torno da interpretação de histórica, filosófica e jurídica de termos tais como sistemas, diretrizes e bases (LIMA, 1978, p.89).

Outra questão polêmica na tramitação da LDB foi a tensão entre o ensino público e privado. Havia pressão para que o Estado financiasse também algumas ações das escolas privadas. De acordo com Danilo Lima (1978), os motivos por trás dessa reivindicação não eram apenas monetários ou uma questão de subvenção estatal, mas também uma defesa ideológica da escola privada, cujo um dos ramos era a escola confessional, que havia legitimado a Igreja como educadora, além de produzir dirigentes da sociedade com ideologias compatíveis às da Igreja. A Igreja, por meio do ensino confessional procurava dar continuidade ao processo de reprodução cultural e social de suas ideologias que se viam ameaçadas pelo ensino exclusivamente público. Além disso, o ensino exclusivamente público retiraria a influência

¹³ “Art 5º, XV, d - Compete à União: legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.” (BRASIL, 1946)

exercida pela Igreja através do ensino na sociedade. Sendo assim, a Igreja buscava a manutenção da equivalência do sistema público e privado, além da captação de recursos públicos como garantia de sua imagem e o processo educacional.

Essas foram duas questões que causaram mudanças nos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que passaram por reformulações e novas proposições nas comissões e na Câmara dos Deputados. Os conflitos travados durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram marcados por discussões sobre a importância da educação no desenvolvimento brasileiro. Vários grupos sociais atuaram durante este processo, tais como, a Associação Brasileira de Educadores - ABE; a Associação das Escolas Católicas - AEC, dentre outros (SEPULVEDA, 2013).

No período de tramitação da lei, havia a preocupação da sociedade civil pela reforma do ensino, porém as reivindicações se mostravam difusas, uma vez que as próprias organizações civis apresentavam discursos contraditórios, como é o caso da Associação Brasileira de Educadores, que, desde 1930, discutia a questão da educação por meio de congressos e assembleias, e ora defendia que os recursos públicos deveriam ser apenas para a educação pública ora não. Já a Associação das Escolas Católicas sempre manteve o discurso de que os recursos públicos deveriam ser destinados às instituições privadas também. O período de tramitação da LDB coincide com o período histórico conhecido como nacional-desenvolvimentista, havia um aparente consenso no discurso de diferentes atores sociais sobre o nacionalismo e a modernização do Brasil (SEPULVEDA, 2013).

Somente em 1961 é que foi aprovado o projeto final da LDB e este se mostrou uma estratégia de conciliação entre os dois principais projetos discutidos. Ficou determinado que, em relação ao direito à educação, a família teria o direito à escolha sobre qual educação deveria dar aos seus filhos, sendo que o ensino era obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. Foi instituída a liberdade de ensino da mesma forma que se estabeleceu sistemas de ensino; a liberdade de ensino era uma reivindicação da iniciativa privada enquanto os sistemas de ensino propiciavam a precedência da iniciativa do poder público. A competência do Estado em relação ao ensino estabeleceu que o Ministério da Educação velaria pela observância das leis e o cumprimento das decisões do Conselho Federal da Educação. Por fim, estabeleceu que os recursos públicos seriam destinados preferencialmente para o sistema público de ensino e regulou a concessão de bolsas e cooperação financeira aos Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção (SAVIANI, 1997).

A LDB de 1961 também disciplinou a oferta do ensino religioso. Quando foi sancionada a lei, estava em vigor a Constituição de 1946. Dessa forma, o ensino religioso ficou instituído com oferta obrigatória pelos estabelecimentos públicos, porém sem ônus a estes, ou seja, os professores deste ensino não seriam pagos pelos cofres públicos. A frequência era facultativa e não havia um número mínimo de alunos matriculados para que houvesse aulas, os professores deveriam ser habilitados pelas respectivas confissões religiosas, conforme artigo 97¹⁴ da LDB.

Em 1967, foi promulgada uma nova Constituição Federal, em decorrência do regime militar implantado pelo golpe de Estado consumado em 1964, esta manteve a competência da União sobre a legislação das diretrizes e bases da educação nacional e também não foi alterada pela nova redação da Constituição decorrente da Emenda nº1 de 1969 da Junta Militar. A Constituição de 1967 sustentou o ensino religioso com a matrícula facultativa para o aluno, porém, explicitou que este seria uma disciplina dos horários normais das escolas, no grau primário e médio, tornando claro quais níveis do ensino deveriam ofertar a disciplina. A LDB de 1961 continuou sendo aplicada nos demais pontos, como a não remuneração dos professores desta disciplina. Houve apenas duas alterações na aplicação da LDB nos demais assuntos: a do ensino superior através da lei 5.540/68, e a do ensino primário, através da lei 5.592/91 que passaram a ser denominados primeiro e segundo graus (CUNHA, 2007a, p. 297).

Com o desgaste do regime militar houve a transição democrática, e, em 1986, o Congresso Nacional eleito foi investido de poderes constituintes, sendo que em 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, atualmente em vigor. Nesta Constituição o ensino religioso está disciplinado no artigo 210, §1º¹⁵ que foi fruto de uma ampla mobilização popular, “a emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78.000 assinaturas.” (JUNQUEIRA, 2006, p. 112). Este dispositivo estabelece que o ensino religioso é de matrícula facultativa e deverá ser ministrado no ensino fundamental das escolas públicas.

¹⁴ “Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.” (BRASIL, 1961)

¹⁵ “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL, 1988)

Antes mesmo de ser promulgada a nova Constituição Federal, parte da sociedade civil organizada pressionou os constituintes em relação à reestruturação da educação na nova carta constitucional, além disso, começou a se articular para a formulação de uma nova LDB. Após cinco anos de debates, o Projeto de Lei nº 1.258/88, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação chega ao Senado e recebe o nº PLC nº 101/93. Por iniciativa da Comissão de Educação, foram realizadas audiências públicas com representantes de entidades públicas e privadas e, em 1993, foram apresentadas 251 emendas ao projeto, entretanto, manobras políticas procrastinaram a sanção da nova LDB, que apenas se deu em 1996, através da lei 9394. O ensino religioso nesta nova lei sofreu uma votação em separado, o chamado Destaques para Votação em Separado (DVS). No artigo 33, foi incluído o DVS do PSDB, que adicionava a expressão “sem ônus para os cofres públicos” originária do texto do Senado Federal. O artigo 33¹⁶ estabeleceu também ensino do tipo confessional e interconfessional (LOBO; DIDONET, 2003).

O artigo 33 manteve esta redação por pouco tempo, então o Ministro da Educação propôs uma mudança da LDB, que foi endossada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no momento de sua promulgação, quando havia no Congresso Nacional três projetos que visavam à alteração do dispositivo que tratava do ensino religioso. O primeiro projeto - Projeto de Lei (PL) nº 2.757/97, de autoria do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS) propunha a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. O segundo projeto - PL nº 2.997/97, de autoria do deputado Maurício Requião (PMDB-PR) propunha que fosse vedada qualquer forma de proselitismo ou doutrinação, bem como, que o ensino religioso fosse parte integrante da formação básica do cidadão. Por fim, o último projeto - PL nº 3.043/97, de autoria do Poder Executivo, foi levado à Câmara dos Deputados em regime de urgência e propôs que fosse mantida intacta a LDB e que fosse aplicado no ensino religioso “adotar modalidade de caráter ecumênico, de acesso a conhecimentos que promovam a educação do senso religioso, respeitadas as diferentes culturas e vedadas quais formas de proselitismo” (JUNQUEIRA, 2006, p. 113).

¹⁶Art. 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.” (BRASIL, 1996)

O artigo 33 ¹⁷ da lei 9394/96 foi alterado pela lei 9475/97 que assegurou o respeito à diversidade cultural religiosa e vedou qualquer forma de proselitismo. Outorgou aos sistemas de ensino a definição para estabelecer os conteúdos, habilitação e admissão dos professores, além de contar com a colaboração das entidades civis para a definição dos conteúdos do ensino religioso. Com a nova redação, eliminou-se a restrição de emprego de dinheiro público para o financiamento da disciplina de ensino religioso, bem como suprimiu-se o interconfessionalismo como modalidade de ensino.

Há registros documentais sobre o processo de revisão da LDB que demonstram a forte participação de entidades cristãs, em especial da Igreja Católica, para garantir o ensino religioso nas escolas públicas (Dickie; Lui, 2007; Pauly, 2004). Para além da inclusão do ensino religioso como disciplina obrigatória à formação da criança e do adolescente, a revisão resultou em uma cessão de poderes do Estado para as comunidades religiosas: o Ministério da Educação desobrigou-se de seu poder e dever de definição dos conteúdos programáticos para a educação básica. Os Programas Nacionais do Livro Didático são estratégias sociais, políticas e éticas de monitoramento e indução de conteúdos, mas o ensino religioso não dispõe de editais próprios para a avaliação e seleção dos materiais didáticos que serão utilizados nas escolas públicas. (LIONÇO; CARRIÃO; DINIZ, 2010, p. 15-16)

Feito este retrospecto histórico acerca do ensino religioso no Brasil, observa-se que a Igreja Católica exerceu ampla influência nos debates realizados no Brasil sobre a educação, esta influência fica ainda mais evidente quando as nuances dadas ao ensino religioso nas Constituições do país são observadas. Mesmo com o advento do ensino público laico, por pressão da Igreja, o ensino religioso foi positivado nas Constituições brasileiras, ora como disciplina a ser ministrada nos horários normais, portanto de oferecimento obrigatório pelas escolas, ora com oferecimento facultativo por estas. Essas disparidades na educação são ainda mais evidentes quando são analisadas as estruturas curriculares de cada município e estado, além das constituições estaduais e leis orgânicas que trazem diferentes posicionamentos a respeito do ensino religioso quanto o seu conteúdo.

De acordo com levantamento realizado, em 2010, por Débora Diniz e Vanessa Carrião (2010), o mapa nacional do ensino religioso, quanto ao conteúdo do ensino religioso e sua

¹⁷ “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. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)” (BRASIL, 1997)

relação com as religiões, está dividido em três categorias: ensino confessional, que promove uma ou mais confissões religiosas; ensino interconfessional, que promove valores e práticas religiosas elaboradas através do consenso entre religiões que dialogaram o tema; e o ensino de história das religiões, que tem como objetivo instruir sobre a história das religiões como um fenômeno sociológico.

Os estados brasileiros foram classificados de acordo com as três categorias e ficaram assim divididos: ensino confessional - Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro; ensino interconfessional - Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins; ensino de história das religiões - São Paulo (LIONÇO; CARRIÃO; DINIZ, 2010).

Observa-se que, após 28 anos da elaboração da Constituição Federal e 19 anos após a alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, o ensino religioso ainda não possui um currículo nacional que o balize, cada estado ministra a disciplina da forma como ficou convencionado por suas próprias políticas públicas de ensino. A ausência de regulamentação do currículo escolar sobre o ensino religioso é própria da descentralização do ensino.

Conforme explanado, o ensino no Brasil já foi motivado por duas questões principais: a centralização *versus* descentralização do ensino e a questão do ensino público *versus* o ensino privado. Estes foram atores atuantes nos diálogos sobre o ensino no Brasil. No caso do ensino religioso, é possível perceber a influência que a Igreja exerceu sobre esta questão. Atualmente, o ensino religioso é novamente pauta de discussões no cenário público, o poder judiciário deve se manifestar a respeito da possibilidade da confessionalidade ou não deste ensino no Brasil. Conforme visto, os setores confessionais do Brasil, em especial a Igreja Católica, viam no ensino religioso uma forma de manter a difusão de suas crenças e conhecimentos na sociedade (LIMA, 1978).

A discussão travada atualmente no poder judiciário, permite analisar que tipo de ensino e quais argumentos as entidades confessionais e não confessionais da sociedade civil têm procurado defender. No caso específico deste trabalho, será analisado se há um discurso

pautado em direitos humanos na fala das entidades confessionais. A seção seguinte busca responder, o que são direitos humanos e como eles se deram no Brasil.

2 DEBATES TEÓRICOS PARA A BUSCA DA COMPREENSÃO CONCEITUAL DE DIREITOS HUMANOS

Tratar sobre o conceito de direitos humanos é uma tarefa árdua, que deve ser feita com cuidado por pelo menos dois motivos. Direitos humanos não dizem respeito a direitos estanques com um significado único e imutável, muito pelo contrário, estes são direitos, no mais das vezes, polissêmicos, pois retratam seres humanos, seres complexos e plurais que vivem em constante transformação¹⁸ de valores, anseios, necessidades, contextos. As reivindicações de direitos da década de cinquenta do século passado não são as mesmas reivindicações de hoje em dia, por exemplo.

O outro motivo é justamente o perigo que há em limitar tais direitos através de conceitos, uma vez que, os direitos ligados à categoria de direitos humanos são direitos que devem possuir um significado amplo. Quando é dado a esses direitos um conceito muito delimitado, cria-se o risco de limitá-los, o que é extremamente nocivo para a efetivação e reivindicação de novos direitos. Desse modo é possível observar a necessidade de traçar conceitos que sejam maleáveis, resilientes acerca dos direitos humanos.

2.1 Considerações iniciais

Antes de adentrar na questão do conceito de direitos humanos, trataremos sobre a perspectiva de direito que assumimos neste trabalho. Partimos da ideia do direito enquanto “Direito Achado na Rua” na expressão de Roberto Lyra Filho, que foi tratada por Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2016). Ao tratar sobre “direito”, os autores fazem uma síntese da história do direito afirmando que, na antiguidade, era a arte “do bom e do justo”, enquanto no Estado Moderno “foi limitado e reduzido a uma noção de ciências das leis, compostas de normas estatais dotadas de sanção e imperatividade” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 13). Esta redução feita aprisiona o sentido de direito, sendo este um movimento da modernidade ocidental que opera ao menos três reduções: “redução do

¹⁸ “Seja como for, se a pessoa – e não todo e qualquer indivíduo, como queria Protágoras – é a fonte e medida de todos os valores; ou seja, se o próprio homem, e não a divindade ou a natureza de modo geral, é o fundamento do universo ético, a História nos ensina que o reconhecimento dessa verdade só foi alcançado progressivamente, e que a sua tradução em termos jurídicos jamais será concluída, pois ela não é senão reflexo do estado de ‘permanente inacabamento’ do ser humano, de que falou Heidegger.” (COMPARATO, 2001, p. 35-36)

conhecimento à ciência, da política ao Estado e do direito à lei” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 14).

O Direito Achado na Rua é uma concepção de direito que visa escapar dos reducionismos empregados ao direito¹⁹. Esta teoria busca desenvolver a compreensão do direito de forma mais problematizada através do diálogo entre fatos e ideias. O direito é tratado como liberdade, e estabelece o diálogo necessário para o conhecimento e a realização da justiça social²⁰(ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

O Direito Achado na Rua está comprometido e interessado na superação da crise do direito entre o que está positivado e o que realmente acontece na realidade social. Observa-se a realidade do direito, as relações de dominação e opressão que ocorrem cotidianamente e a possibilidade que a realidade tem de vir a ser outra, mais libertária e digna (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

É na rua que essa transformação se dá, no dia a dia, e são essas relações que vão construindo o direito. Essa construção deve ser emancipatória, passar por disputa para que haja a apropriação e a realização do direito. São os movimentos sociais que ditam e transformam o direito. Para que haja congruência entre o que se positiva e o que realmente acontece, é necessário observar quais as disputas tem havido, quais os direitos têm sido contornados no cotidiano. O direito pode ser considerado como um vir a ser que é reclamado pela sociedade através de seus movimentos, contudo, esta não é a única concepção de direito existente, como Antônio Escrivão Filho e José Geraldo Sousa Junior (2016) deixam claro.

¹⁹ Ao falar sobre a concepção de Roberto Lyra Filho sobre o direito os autores afirmam: “[...] o autor mostra como o jurídico foi conformado pela ideologia, sintetizando suas formas históricas em dois modelos principais: o *jusnaturalismo*, que suprime a história e os fatos de constituição do normativo para abstrair o Direito da experiência e projetá-lo para uma acepção metafísica, portanto ideal; e o *juspositivismo*, que reduz o jurídico ao empírico, colado aos fatos sociais a eles intrinsecamente vinculados, numa representação do concreto atual. Usando uma expressão latina, aqui traduzida, Lyra Filho assim denotava essa dupla redução: ordenado porque justo, no primeiro caso; justo porque ordenado, para aludir à outra hipótese” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 15)

²⁰ Em linhas gerais o direito achado na rua pode ser sintetizado da seguinte forma: “Orientar o trabalho político e teórico de O Direito Achado na Rua, que consiste em compreender e refletir sobre a atuação jurídica dos novos movimentos sociais e, com base na análise das experiências populares de criação do direito: 1. Determina o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enuncia direitos, a partir mesmo de sua constituição extralegal, como por exemplo, os direitos humanos; 2. Definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito; 3. Enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa em que sejam superadas as condições de espoliação e de opressão entre as pessoal e na qual o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade.” (Ibidem, p.218-219)

O conceito de direitos humanos, assim como o próprio conceito de direito adotado, passa pela mutabilidade, e isto ocorre por pelo menos um motivo, os direitos humanos tratam da dignidade da pessoa humana ²¹ e o ser humano é um ser em constante construção, há diversas expectativas, anseios e necessidades que os seres humanos podem ter. Sendo assim, criar conceitos sobre o que vem a ser direitos humanos é uma tarefa árdua, principalmente porque estes direitos precisam ter conceitos elásticos para abranger o maior número de casos e pessoas possíveis, na busca da tutela de sua dignidade. ²²

Tendo como base as breves considerações feitas, este trabalho buscará traçar contornos ao conceito de direitos humanos, através de considerações teóricas, de obras específicas sobre o tema, realizadas por autores latino-americanos contemporâneos, com as exceções já tratadas na introdução do trabalho.

2.1.1 Fundamento dos direitos humanos

Sobre o fundamento dos direitos humanos, dos autores que foram selecionados, o que possui opinião mais divergente é Norberto Bobbio (2004), que em seu livro “A era dos direitos” afirmou que o importante não é fundamentar direitos humanos, e sim protegê-los. Para o autor, o problema do fundamento dos direitos humanos não é inexistente, mas está – em certo sentido – resolvido. Este é um problema que não merece mais preocupação, pois considera que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, já se mostra como um fundamento válido.

Bobbio (2004, p. 15) afirma que o problema do fundamento de direitos humanos se apoia no fundamento de direitos “que se gostaria de ter”, pois “direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos.” Partindo do problema do fundamento

²¹ Sobre o objeto tutelado pelos direitos humanos, adotamos o ponto de vista utilizado por Boaventura de Sousa Santos e Marilena Chauí (2014, p. 54) “os direitos são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana.”

²² Norberto Bobbio (2004, p. 40) trata da dificuldade de conceituar direitos humanos. “Além das dificuldades jurídico-políticas, a tutela dos direitos do homem vai de encontro a dificuldades inerentes ao próprio conteúdo desses direitos. Causa espanto que, de modo geral, haja pouca preocupação com esse tipo de dificuldade. Dado que a maior parte desses direitos são agora aceitos pelo senso moral comum, crê-se que o seu exercício seja igualmente simples. Mas, ao contrário, é terrivelmente complicado. Por um lado, o consenso geral quanto a eles induz a crer que tenham um valor absoluto; por outro, a expressão genérica e única “direitos do homem” faz pensar numa categoria homogênea. Mas, ao contrário, os direitos do homem, em sua maioria, não são absolutos, nem constituem de modo algum uma categoria homogênea.”

desses direitos, faz uma reflexão sobre a possibilidade de haver um fundamento absoluto a esses direitos.

Segundo Bobbio (2004), direitos humanos possuem uma noção imprecisa a respeito de seu conteúdo. São direitos variáveis, modificam-se de acordo com a história, o que é considerado fundamental em determinado período histórico e determinada cultura, não é fundamental em outros períodos e em outras culturas. Estes direitos são também heterogêneos, com a aceitação de um direito a determinados membros do gênero humano há, conseqüentemente, a negação de direitos a outros membros do gênero humano. Os direitos têm eficácias diversas, o que é incompatível com um fundamento absoluto que permita dar uma justificativa válida para direitos antinômicos.²³ Neste ponto, todos os autores concordam, não há um fundamento absoluto para os direitos humanos. A divergência se dá quanto à resolução do problema do fundamento.

Para Bobbio (2004, p. 26), a Declaração Universal dos Direitos Humanos “representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: essa prova é o consenso geral acerca da sua validade.” Justifica sua afirmação com base nas formas de fundar valores que são: deduzir valores de um dado objetivo constante, considera-los como verdades auto evidentes e a prova do consenso de que, em determinado período histórico, estes valores foram aceitos (BOBBIO, 2004).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos se deu através do consenso entre Estados e o consenso é o último modo de justificar um valor, “o que significa que um valor é tanto mais fundado quanto mais é aceito” (BOBBIO, 2004, p. 27). O documento elaborado pela Assembleia das Nações Unidas foi aprovado por 48 Estados, em 10 de dezembro de 1948, “e foi acolhido como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estado, mas de indivíduos livres e iguais” (BOBBIO, 2004, p. 26). A Declaração Universal dos Direitos Humanos “pode ser

²³ Neste ponto Bobbio (2004, p. 20) trata de forma pormenorizada sobre a complexidade da escolha de direitos. “Mas, na maioria dos casos, a escolha é duvidosa e exige ser motivada. Isso depende do fato de que tanto o direito que se afirma como o que é negado têm boas razões: na Itália, por exemplo, pede-se a abolição da censura prévia dos espetáculos cinematográficos; a escolha é simples se se puder num prato da balança da liberdade do artista e no outro o direito de alguns órgãos administrativos, habitualmente incompetentes e medíocres, de sufoca-la; mas parece mais difícil se se contrapuser o direito de expressão do produtor do filme ao direito do público de não ser escandalizado, ou chocado, ou excitado. A dificuldade da escolha se resolve com a introdução dos limites à extensão de um dos dois direitos, de modo que seja em parte salvaguardado também o outro.”

acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus monium gentiu* sobre um determinado sistema de valores” (BOBBIO, 2004, p. 26), e por isso a proteção dos direitos humanos é que seria uma questão importante e não sua fundamentação.

Hélio Gallardo (2013, p. 17-18) não concorda com as afirmações feitas por Norberto Bobbio. Para o autor, a distância entre o discurso e a prática de direitos humanos está relacionada com o fundamento dos direitos humanos, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos não pode ser considerada fundamento desses direitos. “Bobbio transfere a noção de direitos humanos de seu âmbito tradicional, aparentemente fundacional, filosófico e ético, donde remete a ‘valores’, situando-a no campo político, no qual lutam forças sociais.”

Bobbio (2004) localiza a questão dos direitos humanos no campo político, reposicionando-a.²⁴ A transferência da prática ideológica da filosofia para a prática material do político é, para Gallardo (2013), inteiramente insuficiente, o que eventualmente ressoa na diferença entre o discurso e a prática de direitos humanos.

Exposta em termos positivos, essa tese indica que a compreensão do fundamento sócio-histórico de direitos humanos tem efeitos em sua inobservância ou constitui parte da brecha entre o que se diz e o que se faz em relação a direitos humanos. *A compreensão do fundamento de direitos humanos faz parte de sua eficácia jurídica.* Do ponto de vista do conteúdo, a tese indica que o fundamento de direitos humanos é sem dúvida político, mesmo que não exclusiva nem originalmente estatal, e eles derivam sócio-historicamente de *transferências de poder* sentidas como *necessárias* e expressadas como *possíveis* no interior das *sociedades civis emergentes*. Os valores pressupostos pela reivindicação de direitos humanos não se seguem inicialmente de consenso, mas nuclearmente de *resistências, mobilizações, lutas ou enfrentamentos*. (GALLARDO, 2013, p. 21)

A sociedade civil moderna é a matriz de direitos humanos, sociedade civil é empregada como “marco do imaginário moderno dominante”. A formação social moderna se desdobra em *sociedade política*, o bem comum, a busca da felicidade para o maior número de pessoas, impera a igualdade cidadã, e *sociedade civil*, em que se manifestam os interesses individuais lícitos/legítimos. Neste campo, o lícito e desejável é justamente a assimetria gerada pela

²⁴ De maneira pormenorizada temos a seguinte explicação de Gallardo (2013, p. 19) “Reparemos que, para Bobbio, a Declaração dos Estados de 1948 é, a uma só vez, *fundamento* de um processo e *virtualidade*, não realidade efetiva, ao menos até que tenha sido assumida como direito positivo por todos os Estados do mundo. A proposta do fundamento, portanto, não desapareceu, mesmo tendo sido deslocada por teses filosófica, usualmente jusnaturalistas, para o âmbito político de uma proclamação por um acordo ou consenso internacional entre Estados, primeiro, e posteriormente, por um pacto que a codifica e judicializa. No entanto, a declaração de 1948 continua a ser um fundamento e uma *reivindicação* políticos, e não algo dado. Direitos humanos (por definição, universais) continua, a ser proposta ou exigência, *não algo que se tem, mas que se deveria ter.*”

hierarquização, o empresário não pode ser confundido com o operário, da mesma forma que o homem não pode ser confundido com a mulher. Há a *concentração de poderio* utilizada contra os outros. (GALLARDO, 2013)

A formação social moderna se constitui em um campo de lutas e disputas. Uma vez que, esta é a matriz dos direitos humanos, para Gallardo (2013), o fundamento desses direitos se dá nas tensões, conflitos e cisões dessa sociedade, cujo lugar social é a *sociedade civil emergente*, formada e fortalecida em sua *dinâmica emergente libertadora* que se mobiliza, cria *movimentos sociais contestatórios*.

O autor parte do pressuposto que o fundamento dos direitos humanos é a sociedade civil emergente, que viabilizou o nascimento de direitos que serviram como *ruptura* com o Antigo Regime. Este fundamento está alicerçado na tensão, conflito, oposição entre *autoridade* sentida como ilegítima, e a *autonomia*. A sociedade civil emergente se organizou, ainda que de maneira conflituosa, para romper com a autoridade dos senhores feudais, do clero e do Estado absolutista que considerava ilegítima, reivindicando sua autonomia ²⁵ (GALLARDO, 2013).

As formações sociais modernas têm como forma dominante a lógica burguesa, e esta lógica privilegia a acumulação de capital e contém relações de propriedade, poderio estruturalmente assimétrico. Nessa lógica, não é possível afirmar direitos humanos de maneira integral a cada indivíduo, pois a formação social moderna é cindida em sociedade civil e política, nas quais se agrega a esfera do âmbito privado íntimo. (GALLARDO, 2013)

Isso deriva inicialmente, ou seja, matricialmente, do fato de que essas sociedades são cindidas constitutivamente em sociedade civil e sociedade política, espaços a que é preciso agregar a esfera do âmbito privado íntimo. Nessas três áreas de cooperação social, imperam lógicas distintas, todas elas com princípios de dominação ou submissão: o âmbito privado se organiza mediante o masculinismo e o adultocentrismo. No âmbito econômico, regem a lógica de acumulação de capital e o patriarcalismo. O âmbito político sanciona essas e outras dominações mediante instituições obliquamente representativas e uma lógica que opõe governantes (políticos, militares, policiais, juízes, clérigos, meios de comunicação de massa), ou a

²⁵ “A burguesia foi, por séculos, um movimento social emergente, até que pôde convocar forças suficientes para reconstruir o poder político à imagem e semelhança de seus negócios. Os manuais de história recordam a Revolução Francesa, mas os Países Baixos e a Inglaterra a precederam. Uma das bandeiras ideológicas que o movimento social burguês usou para convocar forças que lhe permitisse constituir sua sociedade bem ordenada foi a de direitos humanos. É por isso que, desde o início, eles são proclamados como universais, integrais, e como princípios constitucionais, ou seja, sagrados, dos Estados de direito (codificação e garantismo). A proclamação e a cautela constitucional de direitos humanos em sociedades civis agora bem ordenadas, isto é, após o triunfo burguês, identificaram-se com sua universalidade. O Estado nacional, sua integração e estabilidade, no mesmo movimento, deve reivindicar-se como instituição “acima de qualquer suspeita”, porque qualquer suspeita de ‘antinaturalidade’ o deslegitimaria absolutamente. Ao fazê-lo, ‘naturaliza’ também o mercado orientado para o lucro que o constitui e sustenta.” (GALLARDO, 2013, p. 47)

política, e governados ou cidadãos comuns por meio de instituições jurídicas e discursos culturais abstratos, falsamente gerais ou universais. (GALLARDO, 2013, p. 65)

Uma vez que, o fundamento dos direitos humanos é explicitado nestes termos, em que há a contradição interna da sua própria constituição, torna-se claro o porquê da distância entre o que se fala e o que se faz em termos de direitos humanos. E por isso, Gallardo (2013) insiste que, ao contrário do que o filósofo italiano Norberto Bobbio (2004) afirma, é necessário tratar sobre o fundamento dos direitos humanos.

Fábio Konder Comparato (2004), em sua obra, “A afirmação histórica dos direitos humanos” também trata da questão do fundamento destes direitos. Seu posicionamento se assemelha ao de Hélio Gallardo (2013). Para Comparato (2004), o reconhecimento oficial dos direitos humanos traz segurança às relações sociais e tem caráter pedagógico, no sentido de fazer prevalecer e externar valores éticos que, talvez, não fosse sua positivação, tardariam a ter reconhecimento. Entretanto, não é possível assegurar que falsos direitos humanos, denominados pelo autor (2004, p. 56) como “certos privilégios da minoria dominante”, também não sejam inseridos e positivados em Constituições e Tratados Internacionais, sob a denominação de direitos fundamentais, o que torna necessária a busca de um fundamento mais profundo do que a mera declaração e reconhecimento estatal de direitos (COMPARATO, 2004).

Ao tratar sobre o fundamento dos direitos humanos, comenta a crítica da teoria positivista sobre procurar um fundamento para direitos fora da organização estatal, pois para os positivistas, não é possível haver direito fora da organização estatal ou internacional. Como resposta a esta crítica, Comparato (2004) afirma que uma das características essenciais dos direitos humanos foi justamente o fato desses direitos se valerem contra o Estado, o que ocorreu nos direitos proclamados pelos revolucionários americanos e franceses, no século XVIII. Outro ponto a ser considerado, é que se o Estado é quem cria direitos humanos, este também pode abolir ou alterar o conteúdo destes direitos, a ponto de descaracteriza-los.

Ademais, se os direitos humanos fossem mera criação dos Estados, estes não poderiam ser considerados normas universais “sem as quais, como salientou Kant, não há ética racionalmente justificável. Não se trataria, logicamente falando, de atributos inerentes à condição humana, mas unicamente a determinada nacionalidade” (COMPARATO, 2004, p.

57). Pelas razões acima explicitadas, conclui-se que é irrecusável encontrar outro fundamento para os direitos humanos, para além do reconhecimento estatal destes direitos.

Fábio Konder Comparato (2004) não afirma que o fundamento dos direitos humanos é a sociedade civil emergente, assim como Hélio Gallardo (2013) faz, mas entende que o fundamento se dá através da construção coletiva, e neste ponto se assemelha ao pensamento do filósofo chileno. Apesar de não declarar, de forma explícita, a matriz dos direitos humanos na sociedade civil emergente, quando trata da afirmação histórica dos direitos humanos, o autor ressalta a importância da burguesia na Revolução Francesa e nos documentos de direitos humanos elaborados na época.²⁶

Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2016), na obra, “Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos” falam sobre o que seria um bom paradigma para avançar na compreensão do que venham a ser direitos humanos. Entendem que se for possível ter algum consenso sobre estes direitos, opta-se pelo dissenso e pela diversidade como respostas. Partindo deste pressuposto, os autores fazem algumas reflexões a respeito de um possível fundamento para os direitos humanos.

A primeira reflexão feita pelos autores é se os direitos humanos são um elemento abstrato ou um ente paralelo, inseridos em um plano superior, que podem ser acessados através de um exercício de elevação racional. Estes direitos são “constituídos de uma vez por todas e com validade universal, à espera de que a razão humana possa iluminar-se e assim atingir o conhecimento acerca do que sejam e como devem ser realizados?” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 21)

²⁶ “Foi preciso que transcorresse pouco mais de meio século da Revolução Francesa, para que se fizesse a primeira análise crítica prospectiva em profundidade. Num escrito de juventude, Karl Marx enxergou-a como a instauração do regime do individualismo egoísta, em lugar do egoísmo corporativo do *Ancien Régime*. A separação entre ‘direitos do homem’ e ‘direitos do cidadão’, entre a sociedade civil e a sociedade política, demonstrava, segundo ele, que se realizara uma autêntica revolução copernicana em relação ao feudalismo. Neste, salientou Marx, a sociedade civil ostentava diretamente um caráter político, pois as instituições elementares da vida civil – como a posse, a família, ou o trabalho produtivo – eram estruturadas, respectivamente, sob as formas jurídicas da dominação feudal, do estamento e da corporação. A Revolução, ao suprimir a dominação social fundada na propriedade da terra, ao destruir os estamentos e abolir as corporações, acabou por reduzir a sociedade civil a uma coleção de indivíduos abstratos, perfeitamente isolados em seu egoísmo. Em lugar do solidarismo desigual e forçado dos estamentos e das corporações de ofícios, criou-se a liberdade individual fundada na vontade, da mesma forma que a filosofia moderna substituiu a tirania da tradição pela liberdade da razão. O regime de autonomia individual, próprio da civilização burguesa, tem seus limites fixados pela assim, assim como a divisa entre dois terrenos é fixada por cercas ou muros. Os ‘direitos do cidadão’ passaram, então, a servir de meios de proteção aos ‘direitos do homem’, e a vida política tornou-se mero instrumento de conservação da sociedade civil, sob a dominação da classe proprietária.” (COMPARATO, 2004, p. 141-142)

A segunda se refere à possibilidade da compreensão dos direitos humanos como algo inscrito na natureza, inseridos na realidade, imanentes à humanidade, completos e plenos, entretanto, encobertos, de modo que, cada indivíduo e a própria sociedade tem o dever de trazê-los à tona. A última colocação é sobre os direitos humanos como “mandamentos abstratos que advém de uma razão superior, mística – sem explicação racional – que apresenta os direitos humanos em sua condição universal e absoluta, pleno de significado e condições” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 21). Seriam os direitos humanos uma razão divina revelada e inscrita no coração do ser humano?

A essas três possibilidades suscitadas, os autores encontraram denominadores comuns que são: "i) uma condição etérea (existência imaterial); ii) uma dimensão absoluta (dados de uma vez por todas), e iii) uma validade universal o tempo e no espaço” (ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2016, p. 22). Tais explicações se assemelham com as noções modernas que buscam na ciência do direito a compreensão dos direitos humanos, ora como princípios, ora como normas jurídicas nacionais e/ou internacionais.

É comum encontrar o fundamento, validade ou legitimidade dos direitos humanos em normas internacionais. Tais normas promoveram a declaração, proteção e compreensão do que vem a ser os direitos humanos, porém os autores ressaltam que essas declarações se deram através de "processos históricos de combate a opressões e lutas contra violações de direitos” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 29).

Para os autores, um paradigma interessante que auxilia na compreensão sobre os direitos humanos, está alicerçado em um caminho feito pelas ações humanas organizadas no processo de libertação. Na dialética da história há a construção, desconstrução, violação, negação e reconhecimento de direitos, de forma não linear. O fundamento se realiza muito mais no plano social, condicionado ao ambiente cultural, político, histórico que o homem está inserido, do que em um plano natural ou místico, inerente à condição humana (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

Deste modo, temos que para Hélio Gallardo (2013), Fábio Konder Comparato (2004), Antônio Escrivão Filho e José Geraldo Sousa Junior (2016), o fundamento dos direitos humanos está situado no campo da disputa, em processos históricos que se assentam nas lutas sociais, pelo reconhecimento desses direitos. Já Norberto Bobbio (2004) parte do consenso entre os Estados como um fundamento válido para os direitos humanos. A crítica que os demais autores

fazem a essa concepção é que ela retira dos direitos humanos sua dimensão de conquista e conflituosidade interna, Hélio Gallardo (2013) atribui à questão de um fundamento equivocado aos direitos humanos a disparidade entre o discurso e a prática dos direitos humanos.

Antônio Escrivão Filho e José Geraldo Sousa Júnior (2016) afirmam ainda que, quando o direito positivado assume a condição de fundamento, as lutas sociais que produziram a positivação destes direitos são retiradas dessa história, o que auxilia na construção de uma noção abstrata de direitos humanos. Essa noção abstrata traz consigo três efeitos, que são ligados entre si: 1) o efeito encantatório ou ilusório, na qual está situada a distância entre a positivação dos direitos humanos e sua efetivação. Neste efeito a previsão legal de direitos serve como substituto de sua efetivação. 2) O efeito imobilizante, que se traduz na sensação de satisfação trazido pela positivação de direitos no ordenamento jurídico, como se não houvesse mais necessidade de conquista daquele direito. E, o 3) efeito de ordem, que reduz a justiça social aos limites dos direitos já positivamos, como se o rol de direitos humanos se limitasse ao que já foi positivado e nos termos em que está inserido na lei.

Estes efeitos são interdependentes e causam a paralisação das lutas sociais e, conseqüentemente, a não efetivação, implementação e positivação de direitos humanos. Se o fundamento dos direitos humanos é a luta por direitos, alterar o fundamento destes direitos para o reconhecimento do Estado faz com que os direitos humanos percam sua efetividade e a possibilidade de consagração de novas direitos.

Isso pode se dar por, pelo menos, dois motivos, conforme Fábio Konder Comparato (2004) afirma. Se é possível admitir que direitos humanos são construídos pelo Estado, eles também podem ser desconstruídos pelo Estado ou pelo consenso entre Estados. Ademais, se é retirado dos direitos humanos sua fundamentação na mobilização social, na luta, no campo da disputa, há a imobilização social na busca da efetivação e construção de novos direitos. Admitir a fundamentação dos direitos humanos com base no Estado faz com que a natureza dos direitos humanos, enquanto proteção da dignidade humana seja inefetiva.

2.1.2 A concepção histórica dos direitos humanos

Trataremos agora sobre o desenvolvimento histórico dos direitos humanos. Para tornar as distinções e aproximações dos autores mais claras, dividimos esta seção em duas subseções.

A história e os contornos da dignidade da pessoa humana e a história dos direitos humanos. A primeira seção busca responder o que vem a ser o “humano” a que se referem os direitos humanos. Já a segunda seção trata dos antecedentes históricos dos direitos humanos.

2.1.2.1 O humano de direitos

Para Fabio Konder Comparato (2004), o reconhecimento universal da igualdade dos seres humanos é o fio condutor para a manutenção e o cuidado com a dignidade da pessoa humana. A partir daí, o autor investiga o que vem a ser esta dignidade através da análise histórica. A primeira parte de sua investigação consiste nas justificativas dadas à primazia do ser humano na terra.

A primeira justificativa é religiosa, baseia-se nas afirmações da fé monoteísta. Da análise da religião judaica, extrai-se que o Deus criador, Yahweh, que é superior e anterior ao próprio mundo, cria o mundo e os seres humanos que nele existem e dá, apenas, aos seres humanos o poder de nomear tudo aquilo que se encontra no mundo, o que, por si só, já torna os seres humanos diferentes e superiores aos demais seres vivos da terra. A segunda justificativa é de ordem filosófica. A filosofia busca responder a seguinte indagação: “Que é o homem?” O fato de o homem conseguir fazer esta indagação reflexiva o coloca em uma situação de primazia, pois este é um ser racional. (COMPARATO, 2004)

A terceira justificativa é científica, com a descoberta dos seres vivos a dignidade humana passou a ser cientificamente considerada. Ainda que o estudo aprofundado, do cientista Charles Darwin, sobre a evolução das espécies tenha rejeitado o finalismo da evolução, como se esta não levasse necessariamente à criação do homem, o “princípio antrópico” diz exatamente o contrário. Considera que os dados coletados da evolução foram encadeados de tal forma, que levam a crer que houve sim uma orientação finalista para criação do homem. “Os partidários do ‘princípio antrópico’, reconhecem que os dados científicos não permitem afirmar (nem negar, aliás) que o mundo e o homem existem e evoluem em razão da vontade de um sujeito transcendente, que tudo criou e tudo pode destruir” (COMPARATO, 2004, p. 4).

Após analisar as justificativas para a dignidade da pessoa humana, o autor trata sobre um período que denomina de “axial”, quando as reflexões do homem sobre si mesmo se

manifestaram em várias civilizações.²⁷ Este período foi importante, pois, o ser humano passou a ser considerado como ser dotado de razão, liberdade e igualdade ainda que várias diferenças entre eles existissem. “Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais, porque a ela inerentes” (COMPARATO, 2004, p. 11).

Ainda que o período axial tenha assinalado para a igualdade essencial entre os homens, foram necessários vinte e cinco séculos para que este direito fosse declarado a todos os povos da terra.

A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não um ser, mas um dever ser. Enquanto teorias filosóficas, as primeiras afirmações dos direitos do homem são pura e simplesmente a expressão de um pensamento individual; são universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo. Mas são extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas para um futuro legislador. (BOBBIO, 2004, p. 29)

A convicção de que todos os seres humanos devem ser respeitados pela sua humanidade, nasceu vinculada à lei escrita “como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada” (COMPARATO, 2004, p. 13). Entre os judeus, a lei escrita era considerada uma manifestação da divindade, mas entre os gregos, em Atenas, principalmente, foi onde a lei escrita se tornou fundamento da sociedade política, servindo como controladora do arbítrio governamental. Entre os gregos ao lado da lei escrita (*nomos êngraphon*) havia também a lei não escrita (*nomos àgraphon*) que tinha uma função ambígua, em determinados momentos denominava um costume juridicamente relevante, e em outros momentos, leis universais²⁸.

²⁷ “No centro do período axial, entre 600 a 480 A.C., coexistiram, sem se comunicarem entre si, alguns dos maiores doutrinadores de todos os tempos: Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsê e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Deutero-Isaías em Israel. Todos eles, cada um a seu modo, foram autores de visões de mundo, a partir das quais estabeleceu-se a grande linha divisória histórica: as explicações mitológicas anteriores são abandonadas, e o curso posterior da História passa a constituir um longo desdobramento das ideias e princípios expostos durante esse período.” (COMPARATO, 2004, p. 8)

²⁸ “Nas gerações seguintes, o caráter essencialmente religioso dessas “leis não escritas” foi sendo dissipado. Em Aristóteles, elas são chamadas “leis comuns”, reconhecidas pelo consenso universal, por oposição às “leis particulares”, próprias de cada povo. Foi nessa acepção de leis comuns a todos os povos que os romanos adotaram a noção grega de leis não escritas, com a expressão *ius gentium*, isto é, o direito comum a todos os povos” (Ibidem, p. 14)

Com o passar do tempo, as leis não escritas precisaram encontrar outro fundamento que não o religioso, pois este havia sido descartado, e a natureza (*physis*) passou a ser usada como fundamento das leis universais. Um exemplo é o “século de Péricles”, no qual Antifonte (480-411 A.C.) criticou a divisão da humanidade entre gregos e bárbaros, afirmando que ambos possuíam a mesma natureza. Outros autores gregos atribuíram à igualdade essencial, contrapondo-a a sua individualidade e as funções que o sujeito exercia na vida social. “Esta função social designava-se, figurativamente, pelo termo *prósopon*, que os romanos traduziram por *persona*, com o sentido próprio de rosto ou, também de máscara de teatro, individualizadora de cada personagem” (COMPARATO, 2004, p. 15).

Helio Gallardo (2013, p. 35-36) possui uma opinião parecida com a de Comparato (2004), no que diz respeito aos antecedentes dos direitos humanos. “Os *antecedentes* são encontrados, a princípio e no que interessa à história ocidental, nas doutrinas filosóficas, jurídicas e religiosas que reivindicaram ou promoveram a universalidade da experiência humana.” As doutrinas filosóficas dos estoicos afirmam que a realidade é composta de seres humanos que se ligam através da moral, por meio do emprego universal da razão. As doutrinas jurídicas remetem ao pertencimento do ser humano não somente a *pólis*, comunidade local, mas a *cosmópolis*, uma comunidade universal regida pela lei. Neste ponto, os romanos possuíam o “*jus gentium* (direito das gentes), aplicável, de início, no trato com os estrangeiros, mas que acabou compreendendo princípios reconhecidos para toda a humanidade, [...] e que se assume por razão natural, distinto do *jus civile*, que é próprio da cidade” (GALLARDO, 2013, p. 36).

De acordo com Gallardo (2013, p. 36), as doutrinas religiosas que antecedem os direitos humanos podem ser encontradas no cristianismo, em que Paulo de Tarso afirma que Deus nos torna filhos quando nos rendemos a Ele, através do sacrifício por Ele empregado na cruz, por meio de seu filho. Deus não faz distinção de pessoas, sejam elas gregas, judias ou romanas, “sempre que assumem a lei gravada em seu coração e a cumprem. Essa lei ‘gravada no coração’ é uma figura do *direito natural antigo*, nesse caso um tipo de *obrigação* universal que conduz à salvação.”

A *outra grande linha antecedente* de direitos humanos está nos processos de individuação próprios dos grupos humanos, processos que se prolongam ideologicamente como *discursos individualistas*. Tal como no antecedente universalizante de vinculações humanas, encontramos esse individualismo na Filosofia grega antiga, em particular entre os sofistas. Protágoras (480-411 a.C.) assinalou que o *indivíduo* (homem) é a medida de todas as coisas, e outros sofistas foram precursores da tess romana e medieval de que a lei decorre do “desejo do rei”,

isto é, da *prática do poder*, e não de uma ordem justa trans-histórica. (GALLARDO, 2013, p. 37)

Os antecedentes imaginários básicos de direitos humanos são a universalidade da experiência humana e a afirmação da individualidade constitutiva e originária. Estes dois pontos são, de certa forma, contraditórios e complementares. Contraditórios porque o individualismo exige que toda experiência da humanidade, esteja em cada indivíduo, inclusive o Direito, que se constitui através da relação social, “o que faz do universalismo da espécie uma forma ou abstrata ou obliquamente determinada, com um valor sócio-histórico polêmico” (GALLARDO, 2013, p. 39). E são complementares porque um indivíduo abstraído corresponde adequadamente a um universalismo formal e falso.

Até aqui, foram analisados antecedentes históricos para o respeito da pessoa enquanto pessoa. Quando tratamos sobre a elaboração teórica dos direitos da pessoa, podemos identificar cinco fases, que se constroem a partir dos fundamentos acima citados. Na primeira fase dos direitos da pessoa houve a distinção entre a máscara teatral do homem, que representava sua vida social, e a essência individual de cada um, que passou a ser denominada de *personalidade*. Os gregos atribuíam à individualidade de cada ser humano, a sua natureza essencial, sendo que os papéis desenvolvidos por estes eram apenas representações de algo que tinham em comum e quando lhes eram retirados estes papéis que exerciam na sociedade, os homens eram iguais (COMPARATO, 2004).

A elaboração do princípio da igualdade essencial, de todo ser humano, segunda fase da elaboração dos direitos da pessoa, foi construída no período medieval e influenciou o núcleo do conceito universal de direitos humanos. “A expressão não é pleonástica, pois que se trata de direitos comuns a toda a espécie humana, a todo homem enquanto homem, os quais, portanto, resultam da sua própria natureza, não sendo meras criações políticas” (COMPARATO, 2004, p. 19).

A terceira fase vem com a filosofia Kantiana. O primeiro postulado ético de Kant é o de que “o ser racional possui a faculdade de agir segundo a representação de leis ou princípios, só um ser racional tem vontade, que é uma espécie de razão, denominada razão prática” (COMPARATO, 2004, p. 20), e, deste postulado, decorre que o ser humano é um fim em si mesmo e não pode ser utilizado como meio para obtenção de qualquer outro bem ou vontade. Já os seres irracionais possuem valor relativo e podem ser utilizados como meio, por isso são

chamados de coisas. Somente seres racionais possuem autonomia e são capazes de se guiar por leis editadas por eles mesmos. Por este motivo, os seres humanos possuem *dignidade* e não podem ser trocados por coisa alguma, são insubstituíveis, enquanto as coisas possuem *preço* (COMPARATO, 2004).

As afirmações de Kant que se embasavam no valor absoluto da dignidade humana, renunciaram a quarta fase da elaboração do conceito de pessoa, com a transformação dos fundamentos da ética, através da descoberta do mundo de valores. O homem age através de preferências valorativas, sendo que “a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas” (COMPARATO, 2004, p. 25). Esta compreensão se deu na segunda metade do século XIX com Lotze, Brentano e Nietzsche, que atribuíam os valores dados ao mundo à consciência subjetiva ²⁹(COMPARATO, 2004).

A compreensão da realidade axiológica transformou a teoria jurídica e os direitos humanos, esses passaram a ser identificados como valores mais importantes para viabilização da convivência humana. Nem sempre, os direitos humanos estão de acordo com o sistema positivo de cada Estado e neste caso a organização hierárquica dos direitos humanos deve se impor, havendo juízo axiológico ponderado em cada caso concreto. No século XX, houve a elaboração da última etapa do conceito de pessoa, com o pensamento existencialista e a filosofia da vida ³⁰ (COMPARATO, 2004).

Nas cinco fases da elaboração teórica dos direitos da pessoa é possível identificar a necessidade, cada vez maior, de individualização do ser humano. A universalidade dos direitos humanos se deu a partir da afirmação da individualidade. E sobre os discursos individualistas que caracterizam a história dos direitos humanos, Hélio Gallardo (2013) propõe a seguinte reflexão:

²⁹ “Os bens ou ações humanas não se organizam, apenas, numa oposição primária de valores e contravalores. Existe também, necessariamente em toda sociedade organizada, uma hierarquia a ser considerada, dentro de cada série positiva ou negativa: há sempre bens ou ações humanas que, objetivamente, valem mais que outros, ou que representa contravalores mais acentuados que outros, como obstáculo ao desenvolvimento da personalidade humana.” (COMPARATO, 2004, p. 25)

³⁰ “Reagindo contra a crescente despersonalização do homem no mundo contemporâneo, como reflexo da mecanização e burocratização da vida em sociedade, a reflexão filosófica da primeira metade do século XX acentuou o caráter único e, por isso mesmo, inigualável e irreprodutível da personalidade individual. Confirmando a visão da filosofia estoica, reconheceu-se que a essência da personalidade humana não se confunde com a função ou papel que cada qual exerce na vida. A pessoa não é personagem. A chamada qualificação pessoal (estado civil, nacionalidade, profissão, domicílio) é mera exterioridade, que nada diz da essência do próprio indivíduo. Cada qual possui uma identidade singular, inconfundível com a de outro qualquer. Por isso, ninguém pode experimentar, existencialmente, a vida ou a morte de outroem: são realidade únicas e insubstituíveis.” (Ibidem, p. 26-27)

Em contraste com o anterior, os *discursos individualistas* a que fazemos referência constituem *leituras ideológicas* dos processos de individuação sócio-históricos, ideológicos enquanto afirmam uma identificação individualizada que pode prescindir de suas relações sociais ou reduzi-las a uma função puramente utilitária, isto é, secundária. Estes discursos de singularização metafísica certamente remetem, em sua gênese, a *práticas de poder* efetivas ou imaginárias. Na economia libidinal dos patriarcas originários, na opinião de Freud, um *indivíduo* dispunha de todas as fêmeas e também de todos os machos subordinados a seu desejo. Independentemente dessa leitura, as leituras míticas épicas dos diversos povos, grego, judeu e maia, por exemplo, mostram a ação de lideranças personificadas e individualizadas, que, além disso, podem ser lidas como símbolos. A fórmula romana segundo a qual “tudo o que agrada ao príncipe tem vigor de lei” indica práticas de poder ligadas ao *status* individual derivado da guerra e da propriedade. Michel Foucault fez em algum momento a observação de que a interpretação dos sonhos como mecanismo de individuação e individualidade *resiste à ordem imperante* foi desenvolvida por Artemidoro de Daldis no século II a.C. Entre os sonhos, Artemidoro distinguia *contrários à natureza* (não factíveis à experiência humana nas condições da época). O trabalho de Marsílio de Pádua, *O defensor da paz*, escrito no século XIV, mostra tanto a necessidade de *libertar a consciência individual* de imposições eclesiais quanto a laicização e a historização do Estado teorizada por Maquiavel dois séculos mais tarde. (GALLARDO, 2013, p. 37-38)

Para Gallardo (2013, p. 38), as propostas ideológicas de individualização autônomas, que são reclamadas como reivindicações libertadoras “combinam, portanto, caracteres filogenéticos de raiz libidinal e mediações sócio-históricas ou culturais”. A individualização do ser humano pode ser considerada uma especificação do que vem a ser o ser humano e, neste sentido, Norberto Bobbio (2004, p. 58) afirma que o processo de conversão dos direitos humanos em direitos positivos, de generalização e de internacionalização, manifestou uma tendência à especificação, “ela consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada, para uma ulterior determinação dos sujeitos titulares de direitos.”

Ocorreu, com relação aos sujeitos, o que desde o início ocorrera com relação à ideia abstrata de liberdade, que se foi progressivamente determinando em liberdades singulares e concretas (de consciência, de opinião, de imprensa, de reunião, de associação), numa progressão ininterrupta que prossegue até hoje: basta pensar na tutela da própria imagem diante da invasão dos meios de reprodução e difusão de coisas do mundo exterior, ou na tutela da privacidade diante do aumento da capacidade dos poderes públicos de memorizar nos próprios arquivos os dados privados da vida de cada pessoa. Assim, com relação ao abstrato sujeito “homem”, que já encontrara uma primeira especificação no “cidadão” (no sentido de que podiam ser atribuídos ao cidadão novos direitos com relação ao homem em geral), fez-se valer a exigência de responder com nova especificação a seguinte questão, que homem, que cidadão? (BOBBIO, 2004, p. 58)

Bobbio (2004) responde a esta questão tratando das especificações dadas aos direitos humanos no tocante ao gênero, com o reconhecimento das diferenças entre as mulheres e os homens; às várias fases da vida, com a celebração de documentos internacionais que tratam dos direitos das crianças, dos velhos e a diferença entre o estado excepcional e o estado normal, com reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, entre outros. Estas especificidades fizeram com que os direitos humanos fossem tratados de forma diferente em cada caso, de acordo com a particularidade do sujeito envolvido.

Estas foram algumas das especificidades dadas ao sujeito que foram comentadas por Norberto Bobbio (2004), porém ao tratar sobre a mesma questão, qual seja, o que vem a ser o humano, Hélio Gallardo (2013), Antônio Escrivão Filho e José Geraldo Sousa Júnior (2016), ressaltaram outros pontos.

Para Gallardo (2013, p. 50) a “‘humanidade’ na expressão dos ‘direitos humanos’, deve levar em conta o *lugar sócio histórico* dos grupos, nações e indivíduos, isto é, que sempre se é humano de maneira *particularizada*, e não numa forma universal/abstrata”.

A imagem de que não é possível ser humano, salvo em situações particularizadas que expressam condensações sociais (instituições, lógicas) locais, nacionais e internacionais, foi estendida como *cultura de libertação nacional* durante o século XX. Trata-se das mobilizações civis, ou seja, políticas contra o colonialismo e o neocolonialismo por parte dos povos africanos, asiáticos e, em menor medida, latino-americanos. As mobilizações e lutas compreendem desde a *não violência ativa* (Gandhi) até a *guerra popular prolongada* (Che Guevara) ou as declarações do “*black is beautiful*” e o modelo de *substituições de importações cepalino*. (GALLARDO, 2013, p. 50)

Gallardo (2013) entende que “humano” não possui um significado único e estabelecido, pelo contrário, seu significado varia de acordo com a história e a cultura. Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; CHAÚÍ, 2014) comenta sobre a tensão entre o humano e o não humano, para o autor esta tensão tem duas dimensões. A primeira delas diz respeito à universalidade dos direitos humanos que sempre coexistiu “com a ideia de uma ‘deficiência’ originária da humanidade, e a ideia de que nem todos os seres com um fenótipo humano são plenamente humanos e não devem por isso se beneficiar do estatuto e da dignidade conferidos à humanidade” (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 76).

O conceito moderno de humanidade traz consigo a exclusão de alguns humanos, o que precede a inclusão que os direitos humanos buscam garantir a todos os humanos. “A concepção

ocidental, capitalista e colonialista da humanidade não é pensável sem o conceito de sub-humanidade. Ontem como hoje, mesmo que sob formas distintas” (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 77).

A segunda dimensão desta tensão aponta para o fato de que a raiz ocidental dos direitos humanos, mesmo quando pensou em incluir todos os humanos, não imaginou acolher mais do que humanos. Os sujeitos modernos de direito apenas pensam na humanidade a partir do homem e não consideram outras gramáticas de dignidade, como por exemplo, a ordem cósmica, a natureza, que se não forem também protegidas, podem tornar ineficientes a proteção dada ao ser humano. Neste ponto, Santos e Chauí (2014) ressaltam a importância das Constituições do Equador, de 2008, e da Bolívia, de 2009, que deram proteção aos direitos da natureza.

Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa (2016), também demonstram a oscilação que o termo “humano” teve no correr da história. No Brasil, o conceito de humano já foi suscitado nos Tribunais. Um dos exemplos dado foi o do Tribunal Federal de Recursos que, em 1980, decidiu se um indígena Juruna possuía ou não condição humana.³¹ Outro exemplo se deu, quando alguns jovens atearam fogo a um índio Pataxó que dormia em um ponto de ônibus de Brasília e, em sua defesa, afirmaram que pensavam ser um mendigo. Neste caso, o “outro” não está propriamente constituído no “reductor cultural” que localiza o humano, o que faz com que pessoas fora deste reductor possam ser violadas.

Nas Américas, humanos foram chamados de “monstros” e “feras”. Houve um debate acadêmico na Espanha, foi discutido se índios eram humanos e possuíam alma, tendo como principais expoentes Bartolomé de Las Casas, que afirmava a humanidade dos índios e Juan Guinés de Sepúlveda que a negava (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

Os autores concluem que assim como o direito, não há consenso sobre o que vem a ser o humano, prova disso, é a recente discussão no Supremo Tribunal Federal, que ocorreu em 2008, sobre a pesquisa com células tronco, na qual foi questionada quando se dá o início da condição humana. Gallardo (2013) Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) partem do mesmo pressuposto, o consenso sobre o que vem a ser “humano” é baseado no dissenso, assim como o significado dos direitos humanos (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

³¹ A questão se iniciou com um *Habeas Corpus* impetrado para julgar se o cacique Xavante Mário Juruna poderia deixar o país para presidir o Tribunal Bertrand Russel, um tribunal Étnico de Direitos Humanos, que ocorreria na Holanda, e, esta questão exigia saber se o índio poderia ser considerado humano ou não. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016)

2.1.2.2 Breve retrospecto histórico da afirmação dos direitos humanos

Feitas as considerações, a respeito do que vem a ser o humano de direitos, passamos agora à elaboração histórica dos direitos humanos. De acordo com Fábio Konder Comparato (2004, p. 39), a trajetória histórica desses direitos, inicia-se com a democracia ateniense e a república romana. Já no século VI A.C., há a proto-história dos direitos humanos, com o “reconhecimento de que as instituições de governo devem ser utilizadas para o serviço dos governados e não para o benefício pessoal dos governantes” tanto em Atenas³², quanto em Roma³³, ainda que de maneiras distintas.

Na alta idade média, houve a concentração do poder nas mãos do imperador e do papa, através do fortalecimento do feudalismo. Como reação aos abusos desta concentração de poder, houve a elaboração da Declaração das Cortes de Leão, em 1188, na península Ibérica e da Magna Carta, de 1215, na Inglaterra. Nesta carta, considerada o embrião dos direitos humanos, a liberdade foi o grande mote, porém não a liberdade de todos indistintamente, mas sim do clero e da nobreza, havendo concessões ao terceiro estado (COMPARATO, 2004).

Foi na baixa idade média que houve o fortalecimento da burguesia na Europa, os burgos cresciam fora dos feudos, onde havia intenso comércio, o que propiciou a “primeira experiência de sociedade de classes, onde a desigualdade social já não é determinada pelo direito, mas resulta principalmente das diferenças de situação patrimonial de famílias e indivíduos” (COMPARATO, 2004, p. 44). Com o crescimento dos negócios, da navegação e o desenvolvimento trazido pela racionalização, difundida pelo movimento monástico, houve a necessidade da instauração de um mínimo de segurança nos negócios, o que pressupunha a limitação do poder político arbitrário. (COMPARATO, 2004)

A sociedade civil foi de início o espaço daqueles que residiam em vilas – mercadores, banqueiros, dirigentes religiosos, talvez artistas – e resistiam ou ao menos lamentavam o domínio feudal ou absolutista de senhores e sacerdotes, assim como o caráter fechado ou familiar das corporações. Por sua gênese, a sociedade civil foi inicialmente contestatória. A mítica narração da primeira viagem de Colombo mostra isso, A rainha

³² “Basicamente, a democracia ateniense constituiu na atribuição ao povo, em primeiro lugar, do poder de eleger os governantes e de se tomar diretamente em assembleia (a *Ekklesia*) as grandes decisões políticas: adoção de novas leis, declaração de guerra, conclusão de tratados de paz ou de aliança. Os órgãos do que chamamos hoje Poder Executivo eram, aliás, em Atenas, singularmente fracos; os principais dirigentes políticos, os estrategos, deviam ter suas funções confirmadas, todos os meses, pelo Conselho (*Boulê*)” (COMPARATO, 2004, p. 41)

³³ “Já na república romana, a limitação do poder político foi alcançada, não pela soberania popular ativa, mas graças a instituição de um complexo sistema de controles recíprocos entre os diferentes órgãos políticos.” (Ibidem, p. 42)

empenhou suas joias e, com isso, transferiu o sentido da travessia e da Conquista a um prestamista (banqueiro). Colombo entendia sua viagem como algo comercial. Por trás do poder aparente e discricionabilidade reais, moviam-se as forças da então cosmopolita sociedade civil emergente europeia. Essas forças não queriam o enraizamento senhorial, não aceitavam os impostos, exigiam liberdade de consciência religiosa para enviar. [...] A burguesia foi, por séculos, um *movimento social emergente*, até que pôde convocar forças suficientes para reconstruir o poder político à imagem e semelhança de seus negócios. (GALLARDO, 2013, p. 46-47)

No século XVII, houve o questionamento da “consciência europeia”, o mundo artístico e literário passou por transformações com a “querela dos antigos e dos modernos”. O campo político também se transformou com o renascimento das ideias republicanas e democráticas, além da revolução científica de Pascal, Galileu e Newton. Todas essas questões levaram a uma mudança de paradigma. Nos séculos anteriores, a Europa havia vivido em intensa concentração de poderes, em que foram formados impérios coloniais ibéricos ultra centralizadores. As mudanças que estavam ocorrendo não mais eram compatíveis com ideias absolutistas, havendo a necessidade de maior liberdade. Neste sentido, foi elaborado o *Bill of Rights* britânico ³⁴ que instituiu “a ideia de um governo representativo, ainda que não de todo o povo, mas pelo menos de suas camadas superiores, começa a firmar-se como uma garantia institucional indispensável das liberdades civis” (COMPARATO, 2001, p. 49-50).

Posteriormente, a independência americana e a Revolução Francesa, que foram influenciadas pelo momento histórico vivido após a idade média, foram consideradas componentes do reconhecimento histórico dos direitos humanos. Ambos os movimentos aspiravam pela democracia, mas não no sentido da democracia ateniense, que era um governo exercido pelo povo. A democracia moderna, reinventada pela burguesia, visava atingir os mesmos privilégios que a nobreza e o clero possuíam, não houve a instauração da democracia para que o povo pobre reivindicasse seus direitos contra a minoria rica, antes houve a defesa de proprietários ricos contra um governo irresponsável (COMPARATO, 2004).

Até então, os direitos conquistados eram direitos individuais, principalmente direitos de cunho negativo, nos quais o Estado deveria se abster de praticar determinadas condutas, porém, com as transformações que ocorreram na Europa e na América do Norte, a abstenção do Estado não era suficiente, este também deveria agir para proteger direitos sociais e econômicos, pois a intensa atomização social que ocorreu, ocasionou a pauperização das massas proletárias.

³⁴ “Os manuais de história recordam a Revolução Francesa, mas os Países Baixos e a Inglaterra a precederam” (COMPARATO, 2004, p. 47)

Segundo Comparato (2004, p. 51) “a plena afirmação desses novos direitos só veio a ocorrer no século XX, com a Constituição mexicana de 1971 e a Constituição de Weimar de 1919.”

Uma das bandeiras ideológicas que o movimento social burguês usou para convocar forças que lhe permitissem constituir a sua sociedade bem ordenada foi a de *direitos humanos*. É por isso que, desde o início, eles são proclamados como universais, integrais, e como princípios constitucionais, ou seja, sagrados, dos Estados de direito (codificação e garantismo). A proclamação e a cautela constitucional de direitos humanos em sociedade civil *agora* bem ordenadas, isto é, após o triunfo burguês, identificaram-se com sua universalidade. (GALLARDO, 2013, p. 47)

No século XIX houve a internacionalização dos direitos humanos. Sua primeira fase ocorreu na metade do século XIX e teve fim com a 2ª grande guerra mundial, esta fase se manifestou basicamente em: “direito humanitário, a luta contra escravidão e a regulação dos direitos do trabalhador assalariado” (COMPARATO, 2004, p. 52). O direito humanitário se deu com as leis e costumes de guerra, sendo que o primeiro documento internacional neste sentido foi a Convenção de Genebra, de 1864. A luta contra a escravidão foi positivada através do Ato Geral da Conferência de Bruxelas, de 1890, que estabeleceu as primeiras regras contra a prática da escravidão. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1919, passou a regular, internacionalmente, aspectos ligados às relações de trabalho. Após o fim da segunda guerra mundial, por conta de todas as atrocidades que ocorreram, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos e com ela outros tratados internacionais sobre o tema vieram no decorrer do tempo.

Antônio Escrivão Filho e José Geraldo Sousa Júnior (2016, p. 24) fazem uma ressalva à construção de retrospectos históricos de direitos humanos. Para os autores, a origem da gramática dos direitos humanos começou a ser forjada e proclamada no século XVIII, com os marcos do iluminismo. No entanto, consideram que, se for possível fixar, ou buscar um marco inicial para os direitos humanos, este não pode se dar justamente nas declarações e cartas de direitos, “que tiveram força política e econômica para irromper a história do ocidente, a ponto de se afirmar enquanto documentos institucionalmente reconhecidos pelos respectivos Estados modernos.”

O recorte feito apenas nestes documentos tira a visibilidade de lutas por direitos que ocorreram sem receber o nome de “direitos humanos” como, por exemplo, a luta indígena contra colonizadores europeus, a luta por direito das mulheres, dos quilombolas. Tais lutas também têm as características atribuídas à luta por direitos humanos, pois são processos

históricos de lutas por direitos, sendo este um dos fundamentos dos direitos humanos (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

Cuida-se de reconhecer, hoje, a vigência dos direitos humanos, independentemente de sua declaração em constituições, leis ou tratados internacionais “exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não”. Assim durante todo o Século XX e no adentrar do Século XXI, esse processo de reconhecimento abriu-se à ação propositiva dos agentes formais estatais e às mobilizações sociais organizadas ou não. Os grandes documentos arrolados não totalizam os procedimentos de outras e novas determinações ao longo desse já bicentenário percurso. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 50)

Feita esta ressalva, com a qual concordamos, tendo em vista que tratamos dos direitos humanos partindo do dissenso sobre o seu conceito e das características que lhes podem ser atribuídas, não podemos desconsiderar a visão contra-hegemônica dos direitos humanos. A tese feita por Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; CHAUI, 2014), descreve algumas ilusões que se tem sobre a gramática de direitos humanos, tal como ela é hoje. Inclusive, o autor português questiona se os direitos humanos, hoje em voga, determinam a melhor forma de proteger a dignidade humana³⁵.

Uma das características dos direitos humanos que tem consenso entre os autores pesquisados é a historicidade destes direitos. Neste ponto Fábio Konder Comparato (2004), Norberto Bobbio (2004), Boaventura de Sousa Santos e Marilena de Chauí (2014), Hélio Gallardo (2013) e Antônio Escrivão Filho e José Geraldo Sousa Júnior (2016), concordam que os direitos humanos foram construídos na história através das lutas por seu reconhecimento.

³⁵ Boaventura de Sousa Santos (2014) destaca a grande diferença em relação ao que se fala de direitos humanos e ao que efetivamente ocorre. Há uma diferença abissal entre os direitos positivados ou declarados e a sua realização. A fala do autor começa com o reconhecimento de que os direitos humanos atualmente tem ditado à forma como a dignidade humana é tratada, porém questiona “será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica?” (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 42) E a partir dessa reflexão desenvolve seu raciocínio sobre algumas ilusões que se tem sobre os direitos humanos, além de suas incongruências. O autor caracterizou os direitos humanos da seguinte maneira: “[...] os direitos humanos são universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam os diferentes regimes de direitos humanos existentes em diferentes regiões do mundo; partem de uma concepção de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; o que conta como violação dos direitos humanos é definido pelas declarações universais, instituições multilaterais (tribunais e comissões) e organizações não governamentais (predominantemente baseadas no Norte); o fenômeno recorrente dos duplos critérios de avaliação da observância dos direitos humanos de modo algum compromete a validade universal dos direitos humanos; o respeito pelos direitos humanos é muito mais problemático no Sul global do que no Norte global. (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 54) ”

A divergência entre os autores se dá quanto à caracterização dos direitos humanos perante a história, enquanto dimensões e gerações. Para Norberto Bobbio (2004, p. 5), os direitos humanos são históricos, conforme afirmamos acima, surgem gradualmente e são expressão de uma luta “pela defesa de novas liberdades contra velhos poderes”. A construção desses direitos passou por três fases: inicialmente, afirmaram-se os direitos de liberdade, estes direitos limitam a ação do Estado, são os chamados direitos negativos, o Estado deve se abster de tomar determinadas condutas de forma a dar maior liberdade ao indivíduo ou a grupos particulares, há a liberdade do indivíduo *em relação* ao Estado.

Em um segundo momento foi defendido os direitos políticos, que promoveram a interpretação da liberdade não somente como um abster do Estado, mas também, como uma atitude positiva, de autonomia, “tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade *no* Estado)” (BOBBIO, 2004, p. 5). A terceira fase se deu com a proclamação dos direitos sociais, que permitiram a liberdade *por meio* ou *através* do Estado. Inauguraram uma nova fase no decurso dos direitos humanos, com o amadurecimento de novas exigências, como a igualdade não apenas formal e o bem-estar. Ligam-se à necessidade de ações do Estado para que os direitos sejam efetivos. Estas foram as fases descritas por Bobbio (2004).

No tocante as gerações dos direitos, o autor considera a liberdade como um direito de primeira geração, um não agir do Estado. Os direitos sociais são direitos de segunda geração, e há também os direitos de terceira e quarta geração, que ainda constituem uma categoria vaga e heterogênea, o que impede uma classificação clara. Os direitos de terceira geração abarcam, por exemplo, o direito de viver em um ambiente não poluído. A forma como o filósofo italiano estruturou os direitos humanos foi, durante determinado tempo, aceito pela comunidade acadêmica e jurídica, ocorre que esta forma de caracterizar os direitos humanos, passou a sofrer críticas³⁶, sendo este um ponto de dissenso entre os autores pesquisados e o filósofo. A crítica se deu, principalmente, por conta da ideia de substituição gradativa que o termo “gerações” traz. (SARLET, 2012)

³⁶ “Costuma-se, neste contexto marcado pela autêntica mutação histórica experimentada pelos direitos fundamentais, falar da existência de três gerações de direitos, havendo inclusive, quem defenda a existência de uma quarta e até mesmo de uma quinta e sexta gerações. Num primeiro momento, é de se ressaltarem as fundadas críticas que vêm sendo dirigidas contra o próprio termo ‘gerações’ por parte da doutrina alienígena e nacional.” (SARLET, 2012, p. 45)

Hélio Gallardo (2013) afirma que o enfoque dado por Norberto Bobbio aos direitos humanos parece, não somente histórico, mas também social e político, desse modo, Bobbio (2004) diminui a tensão entre o social e o político nos direitos humanos, invisibilizando a história social da construção dos direitos humanos. No tocante as gerações de direitos, o autor entende que o termo gerações é utilizado com impropriedade.³⁷

A ideia de que os direitos humanos não são construídos de forma linear através da história, também está presente na teoria de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, CHAUI 2014), quando discorre sobre algumas ilusões que se tem acerca desses direitos. Trata-se da *ilusão teleológica* que, em linhas gerais, lê a história de frente para trás. Esta ilusão impede que a contingência histórica seja vista de forma adequada. O presente, assim como o passado, é contingente, e em cada momento que ideias entram em conflito, a vitória de uma delas é resultado da contingência que poderá ser explicada *a posteriori*, mas que, no momento em que estas ideias estavam no campo de disputa, não era possível haver um resultado deterministicamente previsto.

A vitória histórica dos direitos humanos traduziu-se muitas vezes num ato de violenta reconfiguração histórica: as mesmas ações que, vistas da perspectiva de outras concepções de dignidade humana, eram ações de opressão ou dominação, foram reconfiguradas como ações emancipatórias e libertadoras, se levadas a cabo em nome dos direitos humanos. (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 45-46)

Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Júnior (2016) também questionam a denominação “gerações de direitos” e sustentam a mesma crítica feita por Hélio Gallardo (2013), e Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; CHAUI, 2014), que os direitos não se constroem de forma linear, assim como gerações de indivíduos que “respondem a uma ordem de nascimento à qual deve corresponder, conseqüentemente, uma ordem de prioridade no

³⁷ Essas gerações de direitos não aparecem como uma progressividade linear, mas como um único movimento ou processo imbricado por afirmações, negações, conflitos e rupturas. A série se configura mais como uma coexistência de paradigmas que podem ser mutuamente incompatíveis do que como uma evolução histórica linear. A ideologia de direitos naturais ou humanos parece filosoficamente no século XVII como uma negação da universalidade desses direitos. O que Bobbio acredita ser “progressismo” das gerações de direitos pode ser considerado também (de fato, é assim que deve ser considerado) uma penúria ou carência estrutural. Direitos humanos, integrais, universais não são algo que possa ser cumprido pelas lógicas e instituições dominantes no mundo moderno. Essa ruptura é o que o ingênuo progressismo de Bobbio, para ele que levar uma “cortina geracional” permite a revelação de outras necessidades humanas antes encobertas, não adverte ou compreende. A discussão põe em questão também o valor dos processos de generalização e internacionalização que Bobbio assinala como próprios da codificação positivista de direitos humanos. (GALLARDO, 2013, p. 253)

reconhecimento institucional” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 38). Os processos de direitos incorporam a compreensão de que “os direitos se constroem e desconstroem na medida dos contextos de desenvolvimento político e social de cada sociedade, em sua própria história” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 38).

Feitas essas ressalvas, não podemos deixar de citar o trabalho de Fábio Konder Comparato (2004), que através de rigor metodológico, elencou os documentos que podem ser considerados como a afirmação histórica de direitos humanos, identificando referenciais notáveis neste campo e que são também importantes para construção e afirmação dos direitos humanos na história.

Os documentos elencados pelo autor são: Magna Carta (1215); Lei de *Habeas-Corpus* da Inglaterra (1679); *Bill of Rights* da Inglaterra (1689); Declaração de Interdependência e a Constituição dos Estados Unidos da América do Norte (1776 e 1778 respectivamente); as Declarações de Direitos da Revolução Francesa; Constituição Francesa (1848); Convenção de Genebra (1864); Ato Geral da Conferência de Bruxelas (1890); Constituição Mexicana (1917); Constituição Alemã (1919); Convenção de Genebra sobre a Escravatura (1926); Convenção Relativa ao Tratamento de Prisioneiros de Guerra de Genebra (1929); Carta das Nações Unidas; Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção para Prevenção e a Repressão de Crimes de Genocídios (1948); Convenções de Genebra (1949); Convenção Europeia de Direitos Humanos (1950); Pactos Internacionais de Direitos Humanos (1966); Convenção Americana de Direitos Humanos (1966); Convenção Relativa à proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972); Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos (1981); Convenção sobre o Direito do Mar (1982) e a Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992) (COMPARATO, 2004).

Sendo assim, quando partimos do ponto de que o fundamento dos direitos humanos são as lutas sociais, fica evidente que a consagração destes direitos não se dá de forma linear e gradual, tudo depende do momento histórico que está sendo vivido, quais as necessidades e quais as demandas sociais prevalecerão. Estas conquistas advêm de disputas, o que pressupõe rupturas, conquistas e até mesmo retrocessos.

2.2 A atual agenda de direitos humanos no Brasil

Após termos analisado contornos teóricos sobre os direitos humanos como um todo, trataremos do tema no Brasil. Apesar de o Brasil ter ratificado a Declaração Universal de Direitos Humanos elaborada pela ONU, em 1948, o discurso pautado em direitos humanos apenas começou a ser ouvido em meados de 1960, no período ditatorial. Este discurso nasceu da dor que o período gerou em muitos que foram torturados, exilados, perseguidos e até mortos. Houve a supressão das liberdades e o fomento das desigualdades, e em meio a este cenário os direitos humanos passaram a ser um discurso possível e alternativo ao período de repressão que o país vivia. O discurso pautado nos direitos humanos chegou de forma tardia no Brasil e sofreu grande retaliação do governo, que com ajuda da mídia, fez uma propaganda difamatória desses direitos incutindo na sociedade uma imagem pejorativa. (VIOLA, 2010)

De acordo com Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2016), a história de direitos humanos no Brasil não se inicia somente na ditadura militar, antes, é possível encontrá-la na colonização do Brasil, com a resistência dos índios ao seu extermínio étnico e a exploração da força de seu trabalho; na negação do projeto colonial; na luta contra o preconceito racial, a escravidão e a exclusão social de todo tipo, reivindicações feitas pelos quilombos³⁸. Os quilombos foram decisivos para que no século XIX existisse a liberdade jurídica dos negros no Brasil.

No século XIX, houve resistência popular através de lutas contra o sistema político, a exploração econômica, a opressão racial e a exclusão social em todo o país, como, por exemplo, a Cabanada no Pará (1835 a 1840) e em Alagoas (1832 a 1835); Balaiada no Maranhão (1838 a 1841), Piauí (1838 a 1841) e Pernambuco (1832 a 1835) entre outras. Posteriormente, no período ditatorial os direitos humanos também foram armas de resistência a toda opressão que ocorria, conforme já dito acima. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016)

A história dos direitos humanos perpassa a história do Brasil, porém, como dito, um discurso pautado nos direitos humanos somente foi ouvido no período ditatorial, tendo maior eco em meados de 1960-1980, contudo, houve intensa repressão a esse discurso. Por este

³⁸ Os quilombos eram territórios de resistência que desenvolveram sua própria organização social e econômica como alternativa real e utópica ao sistema opressor vigente. Foram decisivos para que no século XIX houvesse a liberdade jurídica dos negros no Brasil. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016)

motivo, a educação em direitos humanos passou também a ser uma questão necessária no Brasil, assim como foi em outros países. Inicialmente, a sociedade civil brasileira se organizou e passou a reivindicar direitos humanos, que como já explanado, foram negados a maioria da população. A ampla mobilização social culminou na Constituição cidadã, de 1988, que assegurou de forma consistente os direitos civis, econômicos sociais, políticos e culturais no Brasil (VIOLA 2010).

Para que seja possível a conscientização, consolidação e reivindicação de direitos, em especial de direitos humanos, é necessário haver educação. “Nela, a socialização do conhecimento ocorre como forma de preservar o patrimônio cultural da humanidade e de formar cidadãos críticos como agentes de transformação” (SILVA, 2016, p. 20).

Vera Maria Candau (2013) fornece quatro razões sobre o sentido e a possibilidade de educar em direitos humanos. A primeira delas é a necessidade de conscientização e sensibilização em relação à dignidade humana própria e do outro. É necessário ter em mente que os direitos humanos são conquistas históricas da sociedade civil organizada, que tinha consciência de sua dignidade. Porém, atualmente é possível ver o retrocesso dessa consciência, principalmente, por contextos onde seres humanos são considerados descartáveis, “sobras”, o que justifica sua eliminação física ou simbólica. Por isso, há a necessidade da educação em direitos humanos. A segunda razão, é a necessidade de diferenciação entre educação e educação em direitos humanos e neste sentido a autora cita a Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas de 2008.

[...] de um modo geral, a educação em direitos humanos é considerada como parte integrante do direito à educação. Como afirmou o comitê dos Direitos das Crianças na sua observação geral n.1, “A educação a que tem direito toda criança é a que tem por objetivo prepara-la para a vida cotidiana, fortalecer sua capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos e fomentar uma cultura em que prevaleçam valores de direitos humanos apropriados” (parte 2). Esta educação oferece a toda criança uma ferramenta indispensável para que, com seu esforço, logre ao longo da sua vida uma resposta equilibrada e respeitosa dos direitos humanos às dificuldades que acompanham a um período de mudança fundamental impulsionado pela mundialização, as novas tecnologias e fenômenos conexos. (CANDAU, 2013, p. 8)

A terceira razão se refere à necessidade de conhecimento de direitos humanos para a sua efetivação, e a educação em direitos humanos faz parte do processo de efetivação desses direitos, pois através da educação há a possibilidade de conhecer direitos, lutar por eles, além de preparar a sociedade para sua proteção e promoção. A educação em direitos humanos deve promover a consciência cidadã de cada um. Por fim, a autora argumenta que a relação entre

democracia, cidadania e direitos humanos está imbricada e a formação de uma cidadania ativa, bem como, a participação da sociedade no processo da democratização inclui trabalhar a problemática dos direitos humanos (CANDAUI, 2013).

No Brasil há políticas voltadas à promoção e proteção dos direitos humanos, em 1996 e 2002, foram instituídos os Programas Nacionais de Direitos Humanos I e II (PNDH), respectivamente, que colocavam os direitos humanos como eixos norteadores de programas e projetos voltados para a proteção e promoção de direitos humanos. Um dos eixos contemplados por este programa foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja elaboração se deu em 2003. Este plano foi elaborado a partir de debates de movimentos sociais e políticos, houve a participação da sociedade civil em sua elaboração, o que lhe garantiu legitimidade, como também visibilidade às lutas dos movimentos sociais. O PNEDH ficou a cargo do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SILVA, 2016).

De modo geral, podemos perceber que a Educação em Direitos Humanos vem sendo alvo da legislação, compondo a agenda da política educacional brasileira, figurando no *Plano Nacional de Educação*, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1996, bem como em programas e projetos educacionais emanados do MEC. Em 2012, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as *Diretrizes Curriculares da Educação para os Direitos Humanos* e mais recentemente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica*. Esse documento, com parecer homologado, despacho do Ministro e publicado no D.O.U. de 25/06/2015, ratifica a importância de incorporar os conteúdos da EDH nos processos de formação desses profissionais, evidenciando a crescente visibilidade dessa temática no cenário educacional brasileiro. (CANDAUI, 2013, p. 30)

Para além da educação em direitos humanos, que tem sido uma preocupação do Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos foi atualizado pelo Decreto Presidencial nº 7037/2009, alterado pelo Decreto Presidencial nº 7.177/2010, e ficou denominado PNDH-3. Assim como suas versões anteriores, foi construído através de debates e conferências com a participação social em sua elaboração. Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2016) afirmam que a participação social na elaboração destes programas, afirmou a relação fundamental entre democracia, participação social e direitos humanos, da mesma forma, provocou reações de setores da sociedade que se sentiram ameaçados com o espaço que foi aberto à sociedade para deliberar e elaborar questões normativas. O PNDH-3 pode ser

considerado uma síntese provisória de análise da agenda política de direitos humanos na atualidade brasileira.

O PNDH-3 foi estruturado em seis eixos orientadores, sendo eles: I) Interação democrática entre Estado e sociedade civil; II) Desenvolvimento e direitos humanos; III) Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; IV) Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; V) Educação e cultura em direitos humanos e VI) Direito à memória e à verdade. Que foram resumidas da seguinte forma através do sítio do governo:

O Eixo I, Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, reflete o pressuposto de que o compromisso compartilhado e a participação social na construção e no monitoramento de políticas públicas são essenciais para que a consolidação dos direitos humanos seja substantiva e conte com forte legitimidade democrática. Nesse contexto, o PNDH-3 propõe a integração e ao aprimoramento dos fóruns de participação existentes, bem como a criação de novos espaços e mecanismos institucionais de interação e acompanhamento.

O Eixo II, Desenvolvimento e Direitos Humanos, enfoca a inclusão social e a garantia do exercício amplo da cidadania, garantindo espaços consistentes com as estratégias de desenvolvimento local e territorial e buscando um modelo de crescimento sustentável, capaz de assegurar os direitos fundamentais das gerações presentes e futuras.

O Eixo III, Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, baseia-se na necessidade de reconhecer as diversidades e diferenças para concretização do princípio da igualdade, visando à superação de barreiras estruturais para o acesso aos direitos humanos. Envolve, portanto, iniciativas relacionadas com a redução da pobreza, a erradicação da fome e da miséria, o combate à discriminação e a implementação de ações afirmativas voltadas para grupos em situação de vulnerabilidade.

O Eixo IV, Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, envolve metas para a diminuição e prevenção da violência e criminalidade, priorizando a transparência e a participação popular. Inclui ainda, medidas de ampliação do acesso à Justiça, por meio da disponibilização de informações à população, do fortalecimento dos modelos autocompositivos de solução de conflitos e da modernização da gestão do sistema de Justiça.

O Eixo V, Educação e Cultura em Direitos Humanos, refere-se ao desenvolvimento de processos educativos permanentes voltados à formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência, com base no respeito integral à dignidade humana.

O Eixo VI, Direito à Memória e à Verdade, afirma a importância da memória e da verdade como princípios históricos de direitos humanos, e tem como finalidade assegurar o processamento democrático e republicano dos acontecimentos ocorridos durante o regime militar, além das reparações a violações que tenham se passado nesse contexto. (PNDH-3, 2010)

Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Júnior (2016, p. 109) declaram que a análise da atual agenda de direitos humanos, “significa, portanto, a análise da práxis (concepção e prática reflexivamente implicadas) dos movimentos de lutas por direitos, em suas dimensões de defesa, garantia, efetivação, promoção e, sobretudo, combate as violações.” Os autores

caracterizam a sociedade brasileira como oligárquica e patrimonialista, que tem como alicerce o “autoritarismo estrutural historicamente forjado sobre os padrões sociais de hierarquia (colonialismo e ditaduras) de violência física e simbólica, a dimensão de combate às violações” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 109), que passa a ser tema central e de grande importância na agenda de direitos humanos.

Destacam alguns pontos principais da atual agenda de direitos humanos no Brasil, sendo eles: a relação entre democracia, direitos humanos e desenvolvimento que, de maneira geral, reivindica uma política de desenvolvimento na melhoria da distribuição de renda e bens; os direitos de dignidade, que visam o combate e repressão das violências ocorridas por intolerância e discriminação; a preocupação com a educação em direitos humanos, que inclui na pauta a questão do direito à comunicação democrática, do acesso à informação e a promoção de direitos humanos através dos meios de comunicação. A reforma institucional dos sistemas de justiça e segurança pública também foi contemplada, principalmente por conta da crise do sistema prisional (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016).

Observou-se também a preocupação com a questão do direito à memória e à verdade, que “apresenta-se hoje como uma das agendas de maior impacto e repercussão institucional no contexto político da sociedade brasileira” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 120).

Ainda em relação ao PNDH-3, houve algo similar ao que ocorreu no ensino religioso no Brasil, em que, por conta da pressão da Igreja, houve alterações deste. O PNDH-3 também sofreu forte reação dos setores ligados ao fundamentalismo religioso, o que culminou na alteração do Decreto original,³⁹ com a revogação do eixo orientador III, diretriz 10, objetivo estratégico VI, alínea “c”⁴⁰.

³⁹ “Outra importante dimensão desta agenda é a temática dos direitos de dignidade, construída a partir da afirmação e promoção de direitos orientadas por medidas de inclusão econômica e social, conjugadas, ainda, com mobilização e reformas institucionais e normativas voltadas para o combate aos padrões de violações de direitos típicos desta temática, como a manifestação da violência por intolerância e discriminação. Fato que ressalta a emblematicidade desta temática na atualidade brasileira – aliado aos dados alarmantes de violência contra a mulheres, crianças e adolescentes e população LGBTQI+ no Brasil – foi a forte reação de setores ligados ao fundamentalismo religiosos contra as ações programáticas sobre este tema inseridas no texto original do PNDH-3, dando ensejo à alteração do Decreto original para revogar medidas orientadas para a descriminalização do aborto e a coibição da ostentação de símbolos religiosos nos espaços públicos da União, pautas construídas historicamente pelos movimentos feministas e de respeito à diversidade religiosa, respectivamente.” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016 p. 117-118)

⁴⁰ eixo orientador III, diretriz 10, objetivo estratégico VI, alínea “c”: “Desenvolver mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União.” (BRASIL, 2010)

O eixo orientador III foi construído levando em conta a necessidade do respeito à diversidade e as diferenças como possibilidade para igualdade. A exposição de motivos deste eixo afirma que os direitos humanos no Brasil têm ocupado uma posição de destaque no ordenamento jurídico; porém, os ranços do passado, como a persistência da discriminação e a violência histórica contra determinados grupos, continuam a se projetar no presente, fazendo com que as desigualdades sociais se perpetuem. O acesso aos direitos fundamentais ainda encontra barreiras para sua efetivação. Dessa forma, o PNDH-3 busca prover meios de garantir o respeito à dignidade humana.⁴¹ (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016)

Há uma agenda política nacional para a implementação e efetivação de direitos humanos, porém, há ainda muito que se fazer. Boaventura de Sousa de Santos (SANTOS; CHAUI, 2014) quando trata sobre a concepção contra-hegemônica dos direitos humanos, elenca algumas das violações que têm ocorrido no Brasil a esses direitos e há tantas outras que não foram abordadas pelos autores neste livro. Contudo, é possível notar a mobilização social por direitos humanos no Brasil e a busca por mudanças nos padrões da cultura oligárquica e hierárquica brasileira.

Sendo assim, não é possível delimitar um conceito fixo para os direitos humanos no Brasil, assim como, sua gênese em outros locais. Estes direitos nasceram de lutas e tensões, rupturas, retrocessos, perdas e ganhos, não houve uma construção linear. O Plano Nacional de Direitos Humanos-3, no Brasil, pode ser considerado uma agenda provisória e um parâmetro, mas está longe de ser uma agenda estanque e imutável. Inclusive, a questão da religiosidade é uma agenda que ainda traz controvérsia no Brasil e, por isso, é analisada neste trabalho.

⁴¹“Definem-se, nesta seção, medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais. Trata-se de reforçar os programas de governo e as resoluções pactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, sempre sob o foco dos Direitos Humanos, com a preocupação de assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos.” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p.64)

3 METODOLOGIA

A revisão bibliográfica sobre a laicidade da educação, a trajetória do ensino religioso no Brasil, a caracterização da teoria crítica dos direitos humanos e os direitos humanos no Brasil servem como pano de fundo a esta pesquisa. Conforme visto, não é possível traçar uma definição única aos direitos humanos, por este motivo, alguns direitos foram selecionados.

Fez-se a seleção, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948. Este documento foi escolhido, pois compreende uma declaração que trata sobre direitos que foram denominados como direitos humanos por vários países, através da Organização das Nações Unidas, além de ter sido citado na revisão bibliográfica da seção dois como um documento paradigmático sobre o tema, por conta de sua importância e representatividade.

Sendo assim, foi analisado se os discursos realizados pelos *amicus curiae* da corte mencionaram os seguintes direitos humanos: respeito, liberdade, igualdade e educação e quais posições, quanto ao conteúdo da disciplina ministrada, tais direitos legitimaram no debate público. A escolha desses direitos está pormenorizada mais abaixo.

O método utilizado para análise das comunicações feitas pelos representantes das entidades confessionais é a análise de conteúdo:⁴² “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações.” (BARDIN, 2011, p. 42)

3.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um dos meios utilizados para a interpretação de mensagens provenientes da comunicação. Estas mensagens necessitam de suportes materiais de comunicação, que utilizam canais para sua reprodução. A análise de conteúdo, inicialmente, analisava muito mais as mensagens escritas ou impressas, as mensagens orais eram analisadas através de transcrições escritas. Este fato se deu porque as mensagens analisadas devem estar em canais que conservem sua duração e estejam disponíveis a todos a qualquer tempo, para

⁴² A análise de conteúdo busca depreender da fala dos representantes no debate público conteúdos que podem não estar tão explícitos e necessitam de interpretação aprofundada. A análise de discurso não foi utilizada, pois esta está mais ligada à linguagem e conteúdos linguísticos do que propriamente o significado por trás dos discursos como na análise de conteúdo. (BARDIN, 2011)

que, com isso, haja rigor e a possibilidade de testar as hipóteses suscitadas pelas análises feitas (KIENZ, 1973).

É isso que permite compreender por que motivo, na sociologia da comunicação que se desenvolveu em torno das quatro questões do esquema clássico de Harold D. Lasswell (“Quem diz o quê?”, “Por que canal?”, “A quem?”, e “Com que efeitos?”), a pergunta “Por que canal?” está praticamente conjugada com “o quê?”, formando uma só interrogação. A análise de “o quê?”, do conteúdo, é indissociável da do canal, isto é, do suporte material que a veicula de um emissor a um receptor, através do espaço e do tempo. Por outra parte, a natureza do canal determinou, estreitamente, os progressos da chamada análise “de conteúdo”. (KIENZ, 1973, p. 22-23)

De acordo com Wilson Corrêa da Fonseca Júnior (2010, p. 280), a análise de conteúdo, “se refere a um método das ciências humanas e sociais destinado à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa”. A análise de conteúdo tem como intenção a “*inferência de conhecimentos relativos às condições para produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (BARDIN, 2011, p. 44). Sendo que “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo” (BARDIN, 2011, p. 45). A análise de conteúdo é uma forma diferente de fazer a leitura e livra dos perigos da leitura espontânea, pois há rigor científico no modo como a análise é feita.

3.1.1 Procedimentos da análise de conteúdo

Há, na análise de conteúdo, a descrição analítica do conteúdo das mensagens, e esta descrição é alcançada mediante procedimentos objetivos e sistemáticos. A análise de conteúdo possui algumas regras fixas, contudo, o procedimento que será utilizado pode variar de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Kientz (1973), há quatro exigências fundamentais que devem ser observadas, antes que qualquer técnica seja empregada e são elas:

A) **Objetividade:** a análise deve ser feita de tal modo que qualquer outra pessoa possa verificá-la e reproduzi-la à vontade, chegando sempre aos mesmos objetivos; para tanto é necessário que todos os passos da análise sejam claros e precisos.

B) **Sistematicidade:** a análise deve levar em conta todo conteúdo que decorre do problema estudado e deve analisá-lo de acordo com todas as categorias retidas na pesquisa, o

intuito dessa exigência é que o pesquisador não ignore dados que possam contradizer sua hipótese inicial.

C) Abordagem: somente conteúdos manifestos devem ser abordados, devem-se eliminar todas as ideias *a priori* do pesquisador, os preconceitos não devem ser levados em conta e a mensagem deve ser analisada em si mesma.

D) Quantificação: diz respeito a atribuir o peso justo às frequências das palavras, não somente pelo número de vezes em que aparecem na mensagem, mas também pela importância que têm em seu contexto.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser organizada em três polos e são eles: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que serão brevemente comentados.

3.1.1.1 A pré-análise

A pré-análise tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, geralmente esta fase abarca três objetivos: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação de hipóteses e objetivos, além da elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final. A primeira ação a ser realizada na pré-análise é a “leitura flutuante”, que permite um primeiro contato com os documentos sem a necessidade de qualquer rigor científico. A segunda etapa é a escolha dos documentos, estes devem estar aptos a responder o problema levantado na pesquisa, feita esta escolha, procede-se a constituição de um *corpus*, que é “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126).

A fase de pré-análise se deu da seguinte forma: delimitado o problema, fizemos uma pesquisa bibliográfica a respeito do ensino laico - pois a ação direta de inconstitucionalidade, ora analisada, tem como um dos principais temas a laicidade do Estado e sua correspondência com o ensino religioso e, a trajetória histórica do ensino religioso no Brasil. Deste retrospecto histórico, percebemos que a Igreja Católica teve grande influência nos debates travados sobre a possibilidade/necessidade do ensino religioso no Brasil e, além do mais, observamos que o próprio PNDH-3, atual agenda de direitos humanos, sofreu alterações por conta das pressões feitas por entidades religiosas.

Ao escolher os documentos que seriam analisados, foi feito um recorte e apenas as falas dos *amicus curiae* representantes de religiões foram utilizadas, pois buscamos analisar se foram utilizadas justificativas pautadas em direitos humanos para embasar suas posições, que muitas vezes foram impostas à revelia da realidade cultural do Brasil.

Feita esta escolha, houve a preparação do material. As falas dos *amicus curiae*, que estão disponíveis no sitio do Supremo Tribunal Federal em: www.youtube.com/stf sob título: “audiência pública - ensino religioso nas escolas públicas” foram degravadas tais como foram faladas pelos representantes das entidades, para que pudessem ser analisadas. O *corpus* da pesquisa foi definido de acordo com as seguintes regras: a) a exaustividade: todos os elementos do *corpus* foram levados em consideração, tendo em vista a técnica que seria aplicada; b) a homogeneidade: os documentos retidos foram escolhidos pelo mesmo critério, somente as falas das entidades que representavam alguma confissão religiosa foram levadas em conta e c) a pertinência: os documentos escolhidos são fonte de informação adequada para os objetivos da pesquisa, tendo em vista, que tratam do posicionamento das entidades ligadas à religião sobre a natureza do ensino religioso e os motivos que as levaram a escolher determinada natureza de ensino.

Em relação a este último quesito, qual seja, a pertinência do *corpus* escolhido, foram apenas consideradas as falas das quatorze entidades que se fizeram representadas no período da manhã, pois a audiência pública foi dividida em dois momentos. No período da manhã, as seguintes entidades foram ouvidas:

Dia 15.06.2015 — Manhã, das 9h às 13h: Conselho Nacional de Secretários de Educação — CONSED (Expositor: Eduardo Deschamps); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação — CNTE (Expositor: Roberto Franklin de Leão); Confederação Israelita do Brasil — CONIB (Expositora: Roseli Fischmann); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB (Expositor: Antonio Carlos Biscaia); Convenção Batista Brasileira — CBB (Expositor: Vanderlei Batista Marins); Federação Espírita Brasileira — FEB (Expositor: Alvaro Chispino); Federação das Associações Muçulmanas do Brasil — FAMBRAS (Expositor: Ali Zoghbi); Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro — FENACAB e Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno (Expositor: Antônio Gomes da Costa Neto); Igreja Assembleia de Deus - Ministério de Belém e Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil (Expositor: Abiezer Apolinário da Silva); Convenção Nacional das Assembleias de Deus - Ministério de Madureira (Expositor: Bispo Manoel Ferreira); Liga Humanista Secular do Brasil — LIHS (Expositor: Thiago Gomes Viana); Sociedade Budista Brasileira (Expositor: João Nery Rafael); Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris (Expositora: Cleunice Matos Rehem); e Igreja Universal do Reino de Deus (Expositor: Renato Gugliano Herani). (BRASIL, 2012)

Das entidades acima citadas, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) não podem ser considerados entidades religiosas ou representantes de religiões, tendo em vista se tratar de entidades educacionais, bem como a Liga Humanista Secular do Brasil, que é uma entidade secular, ou seja, ligada a nenhuma religião.

Houve também a desconsideração de outras três entidades: a “Confederação Israelita do Brasil”, a “Sociedade Budista Brasileira” e o “Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris”. Estas três entidades não se posicionaram sobre qual deveria ser a natureza do ensino religioso e, por este motivo, não foram levadas em conta.

3.1.1.2 A codificação

Nesta fase, são feitas por regras precisas com dados do texto agrupados por recortes, que após agregação e enumeração, permitem a análise a partir destes recortes. A organização da codificação segue os seguintes passos: a) o recorte: que é a escolha das unidades, b) a enumeração: a escolha das regras de contagem e c) a classificação e a agregação: escolha das categorias. (BARDIN, 2011, p. 133)

O recorte do texto deve levar em conta unidades de registro e contexto que tem pertinência com as características do material e os objetivos da análise. A unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134). A unidade de contexto serve para a compreensão da unidade de registro e é utilizada para possibilitar a significação exata da unidade de registro.

Estabelecido o *corpus*, levando em conta o problema a ser enfrentado, foi elaborada a hipótese de que há discursos pautados em direitos humanos para legitimar as posições adotadas pelas entidades, com relação à natureza do ensino religioso. Por fins didáticos, foi utilizada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como referencial.

Os índices foram elaborados a partir de temas, tendo como base palavras e/ou expressões da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que têm relação com a justificativa a ser dada à natureza do ensino religioso. Dessa forma, os índices elaborados foram:

A) Respeito: este tema tem como referência o preâmbulo da Declaração, que estabelece que o desprezo e o desrespeito, resultam em atos de barbárie. Além disso, afirma que o ensino e a educação devem promover o direito ao respeito. Infere-se que o respeito é um direito humano.⁴³

B) Liberdade: o artigo 1º⁴⁴ da Declaração elenca o direito à liberdade como um direito humano. Este tema subdivide-se em outros direitos, que conforme o artigo 18⁴⁵ são: direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; liberdade de mudar de religião ou crença, liberdade de manifestar essa religião ou crença. O artigo 19⁴⁶ também traz a liberdade de pensamento.

C) Igualdade: tanto o preâmbulo⁴⁷ quanto o artigo 2º⁴⁸ trazem a igualdade como direitos humanos.

D) Educação: este direito está elencado no artigo 26º⁴⁹ da Declaração.

E)

⁴³ “**Considerando** que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que ultrajam a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum, Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos” e “A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.” (ONU, 1948)

⁴⁴ “Artigo 1º: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” (Idem)

⁴⁵ “Artigo 18º: Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.” (ONU, 1948)

⁴⁶ “Artigo 19º: Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.” (Idem)

⁴⁷ “**Considerando** que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,” (Idem)

⁴⁸ “Artigo 2º: Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Não será tampouco feita qualquer distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.” (Idem)

⁴⁹ “Artigo 26: §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.” (Idem)

3.1.1.3 Categorização

Elaborados os índices, o próximo passo na pré-análise é a categorização, que constitui um processo árduo, sem regras fixas e exige do pesquisador grande esforço, mesmo quando o problema está definido e as hipóteses estão claramente delineadas⁵⁰. Bardin (2011) elenca algumas características que podem classificar as categorias como “boas”, e são elas: a) a exclusão mútua, b) a homogeneidade, c) a pertinência, d) objetividade e fidelidade e e) a produtividade, sendo “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 2011, p. 150).

A classificação das categorias foi feita *a posteriori*, ou seja, após a leitura das justificativas é que as categorias foram criadas. Ressalta-se que, na classificação das categorias, apenas os assuntos atinentes à justificativa do ensino religioso foram unidades de registro contabilizadas, logo, ainda que o expositor tenha falado sobre o tema “liberdade”, este só foi contado como unidade de registro se estivesse ligado ao posicionamento do expositor em relação à sua escolha quanto à natureza do ensino religioso.

As unidades de registro baseadas em temas não possuem uma extensão precisa, sendo assim, levamos em conta o tema da frase ou até mesmo parágrafo. Um mesmo parágrafo com o mesmo tema, ainda que citado duas vezes, foi contabilizado como um, por se tratar de uma unidade de registro apenas.

Levou-se em conta também a unidade de contexto nos momentos em que mais de um índice estava presente em um mesmo tema. Apesar dos índices já elencados, foram categorizados todos os temas que estavam ligados à escolha da natureza do ensino religioso, ainda que estes temas não estivessem referenciados nos índices previamente estabelecidos.

Feitas tais considerações, passamos a expressar as categorias. Para cada uma das categorias demos, pelo menos, um exemplo de unidade de registro. As categorias foram assim estabelecidas:

CATEGORIA 1 - Liberdade: diz respeito a temas relacionados com a liberdade de ter opção, de fazer uma escolha ou de exercer um direito de maneira plena e livre. Esta categoria

⁵⁰“Não existem ‘fórmulas mágicas’ que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados [...]. Em geral, o pesquisador segue o seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.” (KIENTZ, 1973, p. 155)

foi dividida nas seguintes subcategorias, elencadas a partir das liberdades que expressamente foram citadas:

1A- Liberdade religiosa;

que o artigo 11 do acordo que está sendo apontado como inconstitucional, ressalta o princípio da liberdade religiosa (EC.a2)

1B- Liberdade de crença e de consciência; esta subcategoria engloba as duas liberdades, sendo que apareceram uma vez juntas e nas demais unidades de registro que citou uma das duas, apenas a liberdade de crença foi mencionada.

para garantir que estas famílias e estas instituições possam no exercício de sua crença, no exercício de suas ideias efetivamente executa-los sem as restrições que infelizmente temos presenciado nos dias atuais.(CE.c2)

1C- Liberdade de expressão;

com a liberdade de expressão (CE.h5)

CATEGORIA 2 - Laicidade: esta categoria é a que possui contornos mais amplos, pois a laicidade foi utilizada em contextos diferentes pelos expositores. De qualquer forma, o sentido atribuído a este tema sempre foi a separação entre a Igreja e o Estado, porém as ênfases dadas foram diferentes, o que levou à subcategorização. Ressalta-se que algumas unidades de registro não se encaixaram em nenhuma subcategoria, tendo em vista a afirmação genérica que foi utilizada e foram contadas dentro da categoria como, por exemplo, a unidade de registro, ora apresentada:

a CONAMADE reafirma a sua posição de que nenhum ensino religioso deve ser oferecido pelas escolas públicas brasileiras, nós entendemos que o Estado é laico.(CE.g1)

2A- Estado laico diferente de Estado avesso à religião; ressalta-se que nesta subcategoria foram enquadradas as posições que declaram, de formas diferentes, que o Estado laico não é um Estado hostil à religião e alguns exemplos destas posições são:

O Brasil é um Estado laico mas não é um Estado ateu; (EC.a6)
 A ordem constitucional brasileira, portanto, não é hostil à religião, a propalada laicidade do Estado não pode ser confundido com o ateísmo do Estado ou com aversão do Estado ao plano espiritual da existência humana (EC.a7)
 a laicidade do Estado não significa, por certo, a inimizade com a fé.(EC.a8)
 O Estado, o fato do Estado ser leigo não impede a colaboração com confissões religiosas para o interesse público.(EC.a9)

2B- Estado laico como Estado separado da Igreja; nesta categoria, todas as justificativas que apontam para a necessidade de separação entre Igreja e Estado foram elencadas.

nossa esperança é que o Estado se posicione deixando o ensino religioso na esfera da religião e que não continue adotando uma posição a caminhada como quem se dobra aos interesses de terceiros ou segmentos religiosos(CE.b6)
 princípio da laicidade, que vale a pena repetir, a não interferência das convicções religiosas no cidadão (EC.e4)

2C- Estado laico como Estado sem religião oficial;

A laicidade: o princípio do Estado laico ou secular indica que o país não é teocrático, não tem religião oficial e não deve cuidar de educação religiosa ou ensino religioso em nenhum dos modelos confessional, interconfessional e não confessional (CE.b3)

2D- Estado laico como Estado que é promovedor de liberdades: esta categoria também abarca as posições que tratam sobre a necessidade abstenção do Estado em interferir na escolha do cidadão.

princípio da laicidade, que vale a pena repetir, a não interferência das convicções religiosas no cidadão (EC.e4)
 Estado laico não fere o conceito de liberdade religiosa e o laicismo é fundamentalista, ele impõe ideologias (EC.e7)
 aceitar o ensino religioso nas escolas públicas não é reconhecer a um círculo de igrejas o direito a, mas assegurar a que a religião desempenhe ou a religiosidade desempenhe a sua importância nos limites da educação pública laica, isso implica assumir uma neutralidade confessional no ensino e não digo com isso o alijamento da religião, pois se caminhássemos por essa via praticaríamos o confessionalíssimo de sinal invertido (CE.h11)

CATEGORIA 3 – Igualdade: nesta categoria, foram elencadas as unidades de registro que têm como tema a igualdade, no caso a igualdade como tratamento igualitário de todas as religiões. Não foram feitas subcategorias a esta categoria.

tratamento igualitário em todos os níveis e de todas as religiões permitindo a construção da paz e do bem que deveria ser o objeto principal daqueles que se ocupam efetivamente de religião e não de movimentos religiosos de base humano (CE.c7)

CATEGORIA 4 - Respeito: esta categoria temática trata sobre às justificativas que se apoiaram no respeito às culturas, às liberdades individuais como um fundamento para escolher determinado tipo de ensino religioso, e foi dividida em:

4A- Respeito à diversidade ou pluralidade;

Mais do que isso enuncia no seu parágrafo primeiro que o ensino religioso, não apenas o católico, mas também o de outras confissões religiosas terá parte nos horários das escolas públicas de ensino fundamental, advertindo mais uma vez respeito a diversidade cultural. (EC.a1)

E isso implica desde logo assumir e assim faço por plena convicção a importância dos princípios constitucionais, paradigmas irrenunciáveis a todos os educadores, que obrigam ao respeito a toda sorte de pluralidade (CE.h1)

4B- Respeito às individualidades;

a nossa formação histórica contemplou e concedeu precedências que ficaram demonstradas que não foram traduzidas como respeito as individualidades do povo brasileiro (CE.g2)

4C- Respeito à cultura;

Projetar uma concepção concreta da Constituição implica o respeito a cultura brasileira, passada e sobretudo a presente (CE.h12)

CATEGORIA 5 - Diversidade: o tema diversidade abarca também o sinônimo pluralidade. Para fins da elaboração das categorias, percebeu-se que poderiam permanecer juntos, pois expressavam a mesma ideia nos contextos em que foram apresentados e, no mais das vezes, ambas as expressões apareceram na mesma unidade de registro. Por isso, não foram dissociadas nas categorias por temas, e tanto dizem respeito à diversidade/pluralidade cultural como de crença.

da diversidade cultural e da pluralidade confessional (EC.a3)

pluralidade das manifestações religiosas que contribuam para um Estado laico, rico, de diversidade (CE.c6)

CATEGORIA 6 - Educação religiosa em locais apropriados: engloba a justificativa sobre a necessidade de que a educação religiosa se faça em locais apropriados para isso, sendo que os locais citados foram entidades religiosas e/ou as famílias.

6A- Educação religiosa no âmbito familiar;

O que mostra que a família é na verdade aquela célula que deve prevalecer na formação dos valores religiosos dando força a formação intergeracional. (CE.c4)

6B- Educação religiosa nos espaços religiosos;

Nós acreditamos que o ambiente mais recomendado para o ensino religioso se restrinja aos templos, as agremiações e aos locais que as mais diversas entidades, quer de natureza religiosa, filosófica ou outras formas de expressão do pensamento possam oferecer para a sociedade (CE.g4)

6C-Educação religiosa nos espaços religiosos e no âmbito familiar;

deixar que a igreja e as famílias cuidem do ensino religioso dos seus filhos ou integrantes (CE.b4)
 iniciar ou aperfeiçoar alguém em uma determinada religião é tarefa da família e da igreja, (CE.b7)
 Porque acreditamos que esta formação deve dar-se fortemente na família e fortemente nas instituições religiosas deixando o Estado para a proteção desse direito (CE.c1)

CATEGORIA 7 - Proteção do aluno: esta unidade de registro foi citada apenas uma vez e diz respeito a um dos parâmetros que justificam a necessidade do ensino interconfessional.

primeiro: o aluno como parte prioritária, carente de proteção na elaboração da forma do cumprimento da lei (EI.d1)

CATEGORIA 8 - Dimensão espiritual do homem: essa unidade de registro também foi citada apenas uma vez e foi utilizada como justificativa para a necessidade do ensino interconfessional.

segundo: a necessidade de reconhecimento da dimensão espiritual do homem em contraponto a difusão desmedida do materialismo de vertente pessimista (EI.d2)

CATEGORIA 9 - Contribuição das religiões: este tema diz respeito à importância das religiões para a construção de elementos éticos. Foi utilizado apenas uma vez para justificar o ensino inter-religioso.

quarto: a capacidade das religiões de contribuir com elementos éticos que permeiam a evolução humana. Propomos como instrumentais para estas considerações (EI.d4)

CATEGORIA 10 - Facultatividade: diz respeito às justificativas baseadas na não obrigatoriedade do ensino religioso.

até porque a própria Constituição que assegura esse direito ao ensino religioso declara que ele é optativo (EC.e1)

O ensino da religião, o ensino religioso no Brasil está nesse campo, no campo da opção, da escolha, não é um impositivo, não pode nem deve integrar tão pouco a grade curricular obrigatória para formação acadêmica do cidadão (EC.e2)

CATEGORIA 11 - Educação das relações étnico-raciais: este tema permeou toda a mensagem de um dos expositores, sendo que este afirmou que o ensino religioso deveria ser interconfessional, de forma a contemplar as religiões de matriz africana e indígena, conforme determina a educação das relações étnico-raciais, buscando cessar o racismo e intolerância religiosa em relação a estas religiões.

podemos dizer que a educação das relações étnico raciais seriam essencialmente obrigatórias para compreender a questão para o ensino religioso. (EI.f1)

CATEGORIA 12 - Direito à educação: este tema englobou as unidades de registro que tratavam sobre o direito à educação, como educação eficiente, eficaz e coerente.

O direito fundamental em questão, antes de qualquer outro aqui é o direito à educação que não comporta em seu âmbito de proteção um sistema de ensino ainda umbilicado em longínquo passado de pleno domínio da religião. (CE.h3)

pertinência educacional, a religião ela é importante enquanto importante for para os fins da educação pública, entendo ser um erro a predisposição constitucional da pertinência do ensino religioso ou de qualquer outra disciplina (CE.h16)

Elencadas as categorias, passamos à exploração do material.

3.1.2 Exploração do material

A técnica utilizada para analisar o material foi a análise de frequência. Foi levado em conta o número de vezes em que um mesmo tema apareceu nas mensagens. Esta análise foi feita de duas formas, tendo um parâmetro na análise individual e outro na análise global.

A análise individual levou em consideração apenas os temas tratados em cada uma das mensagens, a frequência dos temas foi realizada a partir das unidades de registro que apareceram naquela mensagem, ou seja, se a mensagem apenas levou em conta a educação nas relações étnico-raciais, as unidades de registro com esse tema permearam 100% da fala do expositor e não foram levadas em conta as categorias com os outros temas que foram apontados pelos demais expositores. Fez-se, nesse caso, a frequência ponderada em relação às unidades de registro suscitadas na mensagem, de forma isolada.

Já a análise global levou em conta todas as unidades de registro apontadas pelos expositores, e a frequência com que estas apareceram nas mensagens. Foi feita também a frequência ponderada, porém levando em conta todas as unidades de registro do *corpus* e não apenas da mensagem isolada.

4 ANÁLISES

Conforme explanado na seção anterior, foi feito primeiro a análise individual de cada uma das mensagens e, posteriormente, a análise global, que levou em conta as mensagens como um todo, ou seja, o *corpus* estabelecido. A análise global será tratada na conclusão. Sendo assim, passamos às análises individuais.

4.1. Análises individuais das mensagens

Nas análises individuais, fizemos um resumo dos assuntos abordados nas mensagens de cada um dos expositores. Escolhemos apresentar as falas de forma individualizada para que fosse possível vislumbrar, de maneira mais ampla, as justificativas dadas por cada um dos expositores e para que, dessa forma, a análise global fosse melhor compreendida, uma vez que, já teríamos em mente as justificativas individuais dadas pelas entidades. No fim de cada um dos resumos, foi feita a análise individual do que foi exposto pelo expositor da entidade e, a partir desta análise, foi elaborada uma figura. Feitas tais considerações, passamos ao resumo de cada uma das mensagens.

4.1.1 Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)

O ex Procurador Geral do Estado do Rio de Janeiro, Antônio Carlos Biscaia, que representou a CNBB, iniciou sua fala com a saudação aos presentes e afirmou que atualmente a humanidade passa por uma crise de princípios, de valores éticos e morais que provoca violência e a criminalidade no Brasil, um país marcado pela impunidade. Ainda que tenha elogiado a atuação do Ministério Público em diversas áreas, questionou a ação da Procuradoria Geral em relação ao ensino religioso e afirmou que não concorda com a campanha institucional nos meios de comunicação, que a pretexto da defesa da laicidade do Estado, tem atacado o ensino religioso.

Lembrou que o ensino religioso é facultativo, e a família e o aluno, têm o direito de escolher se querem ou não receber este ensino, que deve ser confessional, organizado pelas instituições religiosas e, até mesmo, pode ser interconfessional, desde que, as instituições

religiosas se organizem neste sentido. Porém, o autor indagou sobre a constitucionalidade do artigo 33, parágrafo 2º da LDB quando determina o ensino inter-religioso, pois este violaria a própria liberdade religiosa, a liberdade de consciência e de crença.

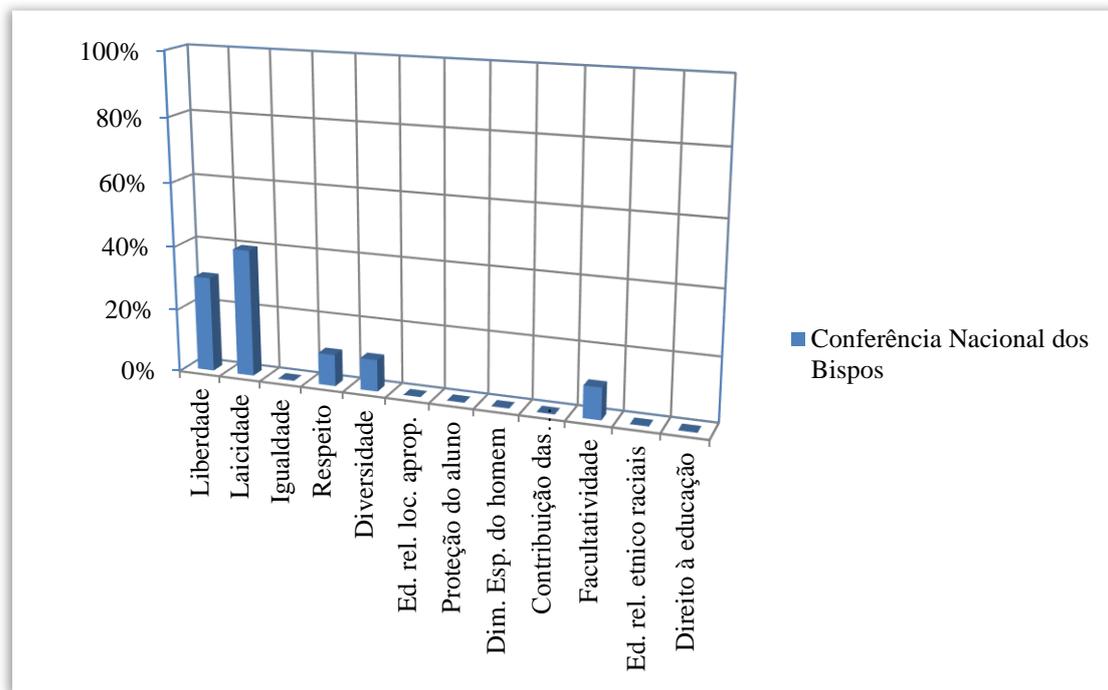
O expositor reafirmou a constitucionalidade do artigo 11 do Acordo celebrado com a Santa Sé, pois, segundo ele, está em consonância com a liberdade religiosa, de crença e de consciência, além de prezar pela diversidade cultural e a pluralidade confessional do Brasil, exercidas através do ensino religioso no auxílio da formação integral da pessoa. Ressaltou que o Brasil é um Estado laico e não ateu e que no território brasileiro convivem as mais diversas formas de crenças e credos. O fato de o Estado ser leigo não impede a colaboração de entidades religiosas com o interesse público.

Ademais, para o expositor, não seria possível criar uma disciplina de ensino religioso que ensine uma religião genérica, aconfessional, pois uma religião assim não existe. Citou o caso do Rio de Janeiro que editou uma lei, regulamentando o ensino religioso de maneira confessional e, para isso, abriu concursos para as vagas de professores da disciplina. Além de citar outros exemplos como os estados da Bahia, Espírito Santo e o Distrito Federal, onde o ensino religioso é confessional, por lei.

Por fim, sustentou que o fato do Estado ser laico não pode somente admitir o ensino religioso não confessional, pois o ensino confessional é distinto da catequese, que visa favorecer a iniciação de fiéis a uma determinada religião. O ensino religioso confessional pressupõe que sejam estabelecidos parâmetros pelo Conselho Federal da Educação, que estabelecerá uma metodologia, linguagem, características adequadas a sua função pedagógica, e isso não significa admitir o proselitismo religioso. O expositor terminou sua fala agradecendo ao Ministro e aos presentes.

De acordo com a análise de frequência dos temas utilizados pelo expositor, tem-se que o ensino confessional foi embasado na laicidade do Estado, uma vez, que conforme anteriormente citado, o expositor afirmou que a laicidade não significa inimizade do Estado e da fé. O segundo tema mais utilizado foi a liberdade, sendo que, dentre esta, o expositor utilizou a liberdade de religiosa, de crença, consciência e de culto para legitimar a possibilidade de haver o ensino confessional, sustentando que o ensino inter-religioso poderia inclusive violar estas liberdades. Por fim, o respeito a todas as crenças, a diversidade religiosa e a facultatividade do ensino religioso, foram utilizados uma vez para justificar a escolha do ensino confessional.

Figura 01 - Demonstrativo dos temas citados pela Conferência Nacional dos Bispos



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

4.1.2 Convenção Batista Brasileira (CBB)

Vanderlei Batista Marins expôs a posição da Convenção Batista Brasileira e iniciou sua fala cumprimentando os presentes. Posteriormente, passou a apresentar os batistas e os denominou como defensores da liberdade religiosa que acreditam na liberdade e na capacidade da relação do indivíduo com Deus, com seus semelhantes e consigo mesmo. Expôs ainda, os princípios batistas, a forma como a igreja batista foi fundada no Brasil e como está atualmente organizada, falando sobre o número de fiéis, templos e missões.

Após esta introdução, tratou sobre princípios indispensáveis à liberdade religiosa e os elenca em: separação entre Igreja e o Estado e a laicidade. Definiu que separação entre a Igreja e o Estado é ditada pelos seus locais de atuação, enquanto a Igreja deve cuidar do plano espiritual, o Estado deve atuar no plano social e político. O Estado deve se encarregar de propiciar a liberdade necessária para que o cidadão escolha ou não sua confissão religiosa, e a Igreja cuidará dos aspectos espirituais do homem. Em relação à laicidade, alegou que o Estado não deve possuir uma religião oficial e nem mesmo cuidar da educação religiosa ou ensino religioso, em nenhum modelo, mantendo uma posição de neutralidade e imparcialidade, sendo

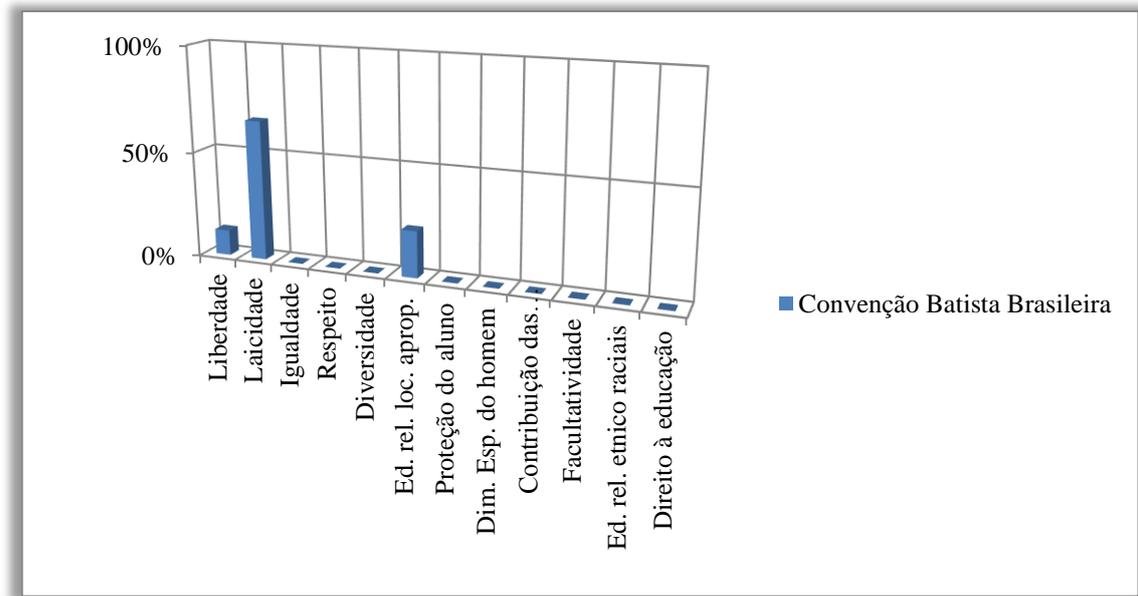
dever do Estado, zelar pela qualidade do ensino como um todo, porém a educação religiosa deve ser deixada a cargo das famílias.

Marins afirmou que os batistas entendem que a religião religa o ser humano a Deus, porém o ensino religioso, da forma como é instituído pelo governo, altera o religar a Deus para reler o sagrado, atitude esta que fere a concepção histórica da religião, além de agredir a laicidade do Estado. O expositor alegou que o ensino religioso nas escolas públicas é uma herança do período colonial no Brasil, em que o poder público financiava a educação e administrava a religião oficial, tratando o público e o privado de maneira equivocada. Com a república esta prática não foi substituída, fato este demonstrado pela audiência pública que foi convocada. Na opinião dos batistas o ensino religioso deve ser feito pelas religiões e não pelo Estado, reafirmando a separação entre Estado e Igreja, ou seja, a laicidade do Estado.

Marins terminou sua fala tecendo críticas ao modelo não confessional, afirmou que este modelo tenta compatibilizar o caráter laico do Estado com o ensino religioso e, além disso, questionou como seria possível contemplar todas as religiões, tendo em vista a pluralidade religiosa do Brasil. Qualquer tentativa neste sentido feriria a fé daqueles que possuem um credo específico, pois a unificação dos credos falsifica os dogmas e/ou doutrinas das religiões. Por fim, reafirmou a laicidade do Estado e a necessidade de separação entre Igreja e Estado. A necessidade de imparcialidade e neutralidade do Estado em relação às denominações religiosas, o que, no âmbito do ensino religioso, somente é possível se o Estado não fornecer ensino religioso, segundo o expositor.

As unidades de registro elencadas justificaram a posição da entidade que é a de não ter ensino religioso, independente da natureza de ensino que seja adotada. Das unidades de registro, mais de 60% trataram sobre a laicidade do Estado, entendida em seu sentido amplo como a separação entre a Igreja e o Estado e não somente a impossibilidade de o Estado ter uma religião oficial. Outros aspectos mencionados foram, a liberdade religiosa, que teve como característica marcante a laicidade do Estado, além da necessidade de separação do âmbito público e privado, na qual as questões de fé são consideradas de foro íntimo, logo, a educação religiosa deve ser feita pelas famílias e não pelo Estado. Sendo estas as justificativas apresentadas pela entidade.

Figura 02 - Demonstrativo dos temas citados pela Convenção Batista Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

4.1.3 Federação Espírita Brasileira (FEB)

Alvaro Chrispino foi o expositor da Federação Espírita Brasileira. Iniciou sua fala saudando os presentes e expôs algumas ideias basilares do espiritismo. A primeira delas fala sobre a divisão do evangelho da Bíblia, que foi feita em cinco pontos, e nesta divisão o expositor teceu comentários sobre o ensino moral. A segunda ideia trata sobre qual seria a melhor religião. A resposta a essa pergunta, segundo o espiritismo, diz respeito à religião que é feita por mais homens de bem e menos hipócritas e, está centrada na lei do amor e na sua aplicação ampla. Sendo assim, toda doutrina que faz do homem um ser melhor e menos hipócrita é respeitada e merece atenção, contemplando, a diversidade religiosa. Feitas tais considerações o expositor passou a explicar como o movimento espírita se organiza, ressaltando o sistema de voluntariedade.

Realizada a apresentação, Chrispino sustentou que a entidade não é favorável ao ensino religioso no Brasil, pois o ensino religioso deve ser ministrado pelas famílias e pelas associações religiosas, para que estas possam exercer sua crença com liberdade. Porém, como esta não é uma das alternativas apresentadas na convocação da audiência pública, a posição que é mais compatível com a ausência do ensino religioso é o ensino não confessional. Utilizando

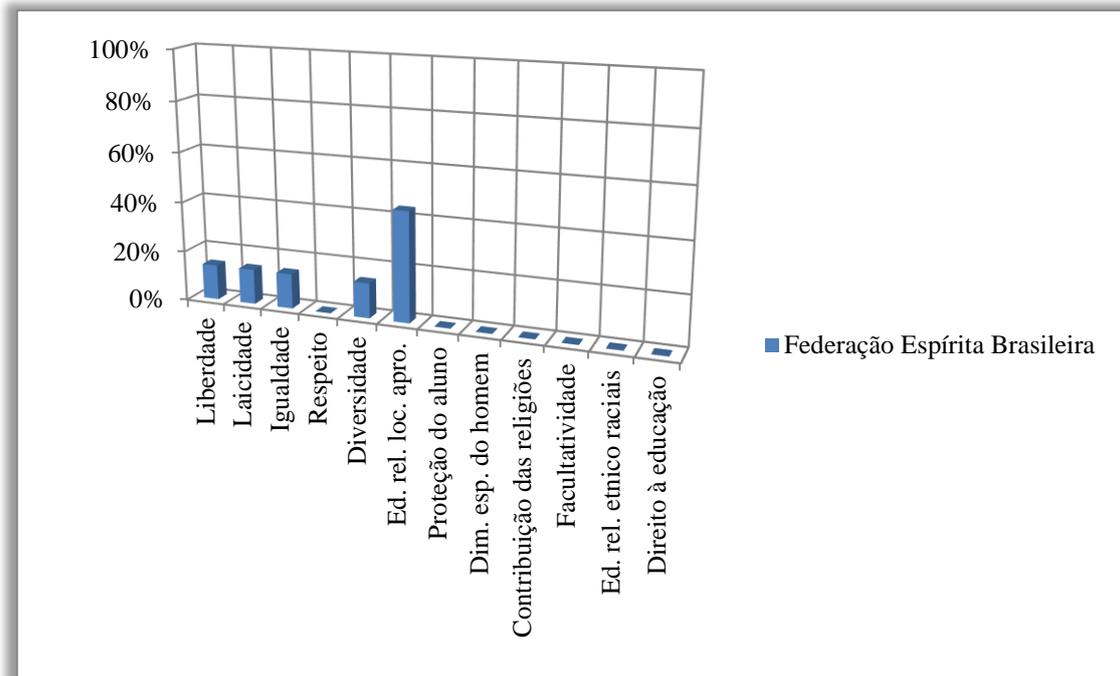
a pesquisa de Débora Diniz o expositor ratificou que o modelo não confessional não é maioria nos estados brasileiros.

Endossando sua posição, Chrispino apresentou dados do IBGE, que demonstram o crescimento de adeptos ao movimento espírita no Brasil, e afirmou que este crescimento se deu de maneira espontânea. Em nenhum momento, o movimento se apropriou dos espaços públicos para realizar suas atividades ou difundir suas crenças, e, neste sentido, comentou o papel fundamental que a família tem na difusão da religião entre os seus membros. Para ratificar sua posição, mencionou uma pesquisa que demonstra que os filhos geralmente seguem a opção religiosa dos pais, tornando a família a provedora da formação de valores religiosos. O expositor mencionou uma tese que dependendo da hegemonia religiosa que há no Estado o desenvolvimento econômico e social pode variar.

Por fim, endossou que o futuro aponta para o Estado laico que garante a liberdade de culto, além da proteção das minorias no exercício de suas crenças, pluralidade de manifestações religiosas e a promoção da diversidade. Além disso, atestou que se o Estado for governado por religiões hegemônicas, a liberdade de crença se tornará mais difícil às religiões minoritárias. A justiça religiosa só se manifesta através do tratamento igualitário de todas as religiões.

A Federação Espírita se posicionou contra o ensino religioso, porém, uma vez que essa não foi uma das possibilidades apresentadas, o admitiu na forma não confessional. Nas unidades de registro elencadas, a mais frequente foi a de que o ensino religioso deve ser feito pelas próprias famílias e não pelo Estado. Houve também a menção da necessidade da liberdade de crença, a separação entre a Igreja e o Estado para promover a pluralidade religiosa e o tratamento igualitário de todas as religiões.

Figura 03 - Demonstrativo dos temas citados pela Federação Espírita Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

4.1.4 Federação das Associações Muçumanas do Brasil (FAMBRAS)

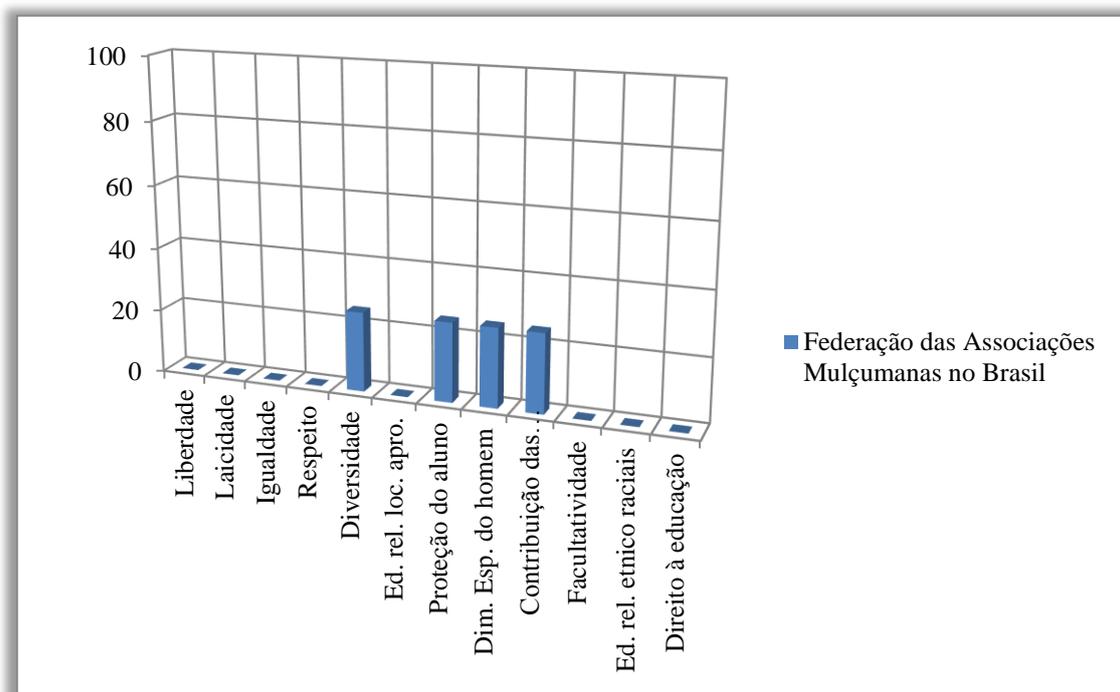
Ali Hussein El Zoghbi foi o expositor da Federação das Associações Muçumanas e fez sua exposição em um curto espaço de tempo. Iniciou sua fala saudando os presentes e elogiando o Brasil por ser um país tolerante. Zoghbi ilustrou que assim como os aparelhos que estavam na sala, a serviço das pessoas, foram feitos por alguém, todos eram também equipamentos de um só ser, Deus. Posteriormente, passou a explanar sobre os princípios muçumanos que estabelecem a liberdade de escolha de práticas religiosas e o Estado laico, que protege valores culturais, a liberdade de expressão e igualdade.

Dessa forma, Zoghbi sustentou que o ensino religioso deve ser interconfessional pelos seguintes motivos: o aluno deve ser protegido e suas escolhas devem ser consideradas. Deve haver o reconhecimento da dimensão espiritual do homem, que se opõe ao materialismo de vertente pessimista e o conhecimento das diferenças como ponto de partida contra o preconceito e a capacidade de contribuição das religiões para evolução humana, estes elementos fundamentam a opção da natureza do ensino como interconfessional.

A partir dos elementos que justificam a opção do ensino religioso interconfessional, o expositor comentou algumas balizas sobre a maneira como o conteúdo deste ensino deve ser feito. O conteúdo deve ser certificado por instituições educacionais públicas, fiscalizado por órgãos educacionais e os profissionais de educação devem ser qualificados para condução do conteúdo previamente estabelecido. Para ratificar a posição da entidade, afirmou que há experiências de ensino ecumênico e inter-religioso ocorrendo de maneira satisfatória. Feita esta explanação, agradeceu a oportunidade e enalteceu a atitude do Ministro em convocar a audiência pública para debater o tema.

As justificativas apresentadas pelo expositor foram: a proteção do aluno; dimensão espiritual do homem; a diversidade e a contribuição das religiões. Todas apresentaram a mesma frequência, o que as torna de igual relevância, pode-se afirmar que todas as justificativas dadas têm a mesma importância.

Figura 04 - Demonstrativo dos temas citados pela Federação das Associações Muçumanas no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

4.1.5 Igreja Assembleia de Deus Ministério de Belém/Convenção Geral das Assembleias do Brasil

Dois expositores dividiram o tempo para apresentar a posição da Igreja Assembleia de Deus Ministério de Belém e da Convenção Geral das Assembleias de Deus, sendo eles: Abieser Apolinário da Silva, presidente da comissão jurídica nacional da Convenção e Douglas Roberto de Almeida Baptista, presidente do Conselho de Educação e Cultura da Convenção. Abieser foi o primeiro expositor e iniciou sua fala saudando os presentes e descrevendo organização da Igreja Assembleia de Deus Ministério de Belém.

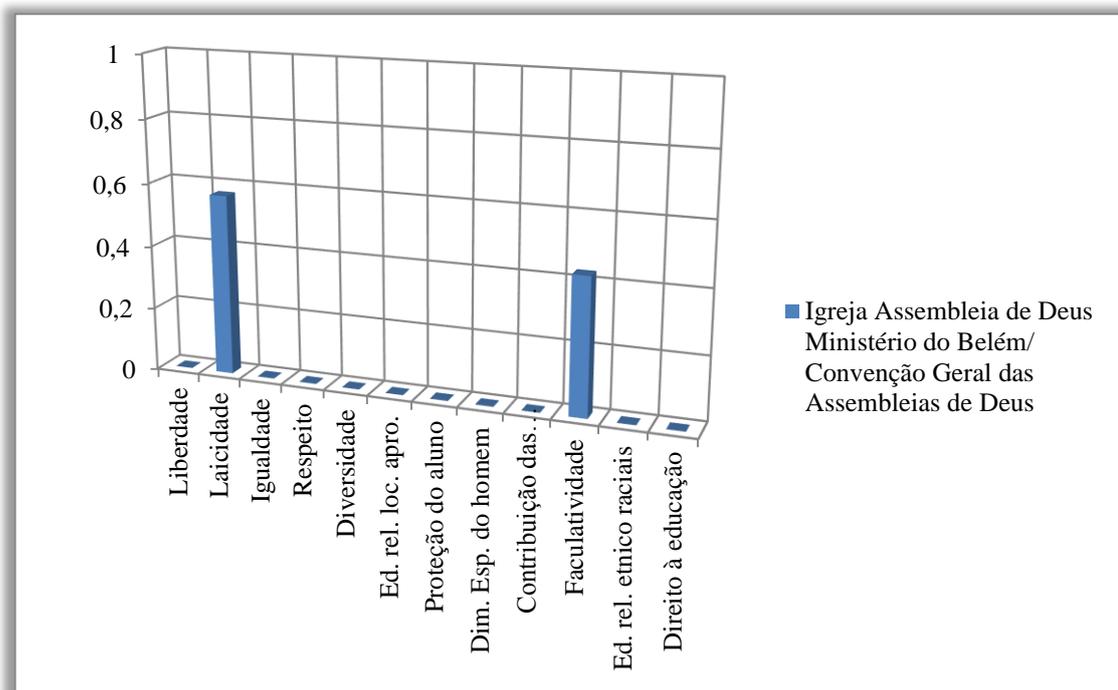
Expôs que as duas entidades representadas fazem distinção entre dois direitos constitucionais, sendo eles o direito à crença livre, que é um direito individual, como a liberdade de consciência, o direito à vida, à propriedade e outros, oponíveis contra o Estado. E o direito de culto, que não se confunde com o direito de crença, sendo que esse deve ser realizado na forma da lei, enquanto aquele é uma opção de escolha do cidadão e não há restrições a essa opção. Em relação ao ensino religioso, sustentou que deve ser ministrado de forma facultativa, inclusive porque a própria Constituição assim dispõe.

O expositor não se posicionou de forma explícita em relação à natureza do ensino, porém mencionou que este deve ser facultativo e que os professores que ministrarão a disciplina devem ter formação acadêmica, ser selecionados por concurso e no momento da inscrição, devem manifestar qual a sua formação religiosa, estando assim habilitados para dar o ensino de acordo com a opção adotada.

A palavra foi passada a Douglas Roberto de Almeida Baptista, que no início de sua fala já expôs a opção das entidades pelo modelo de ensino confessional, afirmando que esta posição não fere a laicidade do Estado, ao contrário, é a maneira de fazer com que o Estado não interfira nas convicções religiosas, inclusive, por este motivo, o legislador optou pela facultatividade do ensino. Segundo Baptista, o modelo não confessional possibilita a prática proselitista da tendência religiosa do professor. Sendo assim, a laicidade estatal não significa ausência de ensino religioso confessional, como ocorre nos Estados laicistas, pois o Brasil é um Estado laico que não fere a liberdade religiosa dos cidadãos e não laicista que é fundamentalista e impõe ideologias. Desse modo, o Estado laico brasileiro comporta o ensino confessional.

Das mensagens dos expositores, extraíram-se duas justificativas para opção do ensino confessional, sendo elas a laicidade do Estado, que se refere ao Estado não interferir na opção religiosa do aluno e a facultatividade do ensino, que permite ao aluno optar ou não pelo ensino religioso de acordo com determinada confissão religiosa, sendo a laicidade do Estado citada com maior frequência.

Figura 05 - Demonstrativo dos temas citados pela Igreja Assembleia de Deus Ministério do Belém/Convenção Geral das Assembleias de Deus



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

4.1.6 Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (FENACAB) e a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno

Antônio Gomes da Costa Neto foi o expositor das entidades, iniciou sua fala saudando os presentes e questionando o porquê de não haver na audiência pública nenhum representante das religiosidades indígenas. Observou que na modulação dos efeitos da decisão, dada pelo Supremo Tribunal Federal, deve haver a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, uma vez que, o artigo 26-A da LDB dispõe sobre a educação em relações étnico-

raciais e esta não tem ocorrido no ensino religioso, tendo em vista a ausência das religiões de matriz africana e indígenas no seu conteúdo.

O expositor sustentou que o racismo, a intolerância e a discriminação religiosa, principalmente em relação às religiões de matriz africanas, operam de três maneiras: de forma institucional, quando desigualdades são perpetuadas de maneira intencional ou não, de forma cultural, quando a herança cultural eurocêntrica é exaltada em detrimento das culturas de origem africana e indígena e, de maneira individual, quando há a discriminação por conta de traços físicos. A intolerância religiosa em relação às religiões de matrizes africanas e indígenas, que são consideradas como foco de resistência cultural desde o descobrimento do Brasil, não foi enfrentada pelo Brasil e traz marcas até o presente.

De acordo com Costa Neto, no Brasil e na América Latina, foi praticada a eugenia moderna, em que as influências das culturas que não eram hegemônicas, como a cultura indígena e africana, foram excluídas. No campo da educação isso pode ocorrer na forma de racismo institucional, quando é dada educação inferior às crianças negras ou então quando estas deixam de ser educadas, para que assim se perpetue as desigualdades raciais existentes. Por outro lado, as crianças brancas são educadas de maneira deficitária, no que diz respeito ao conhecimento da herança racista.

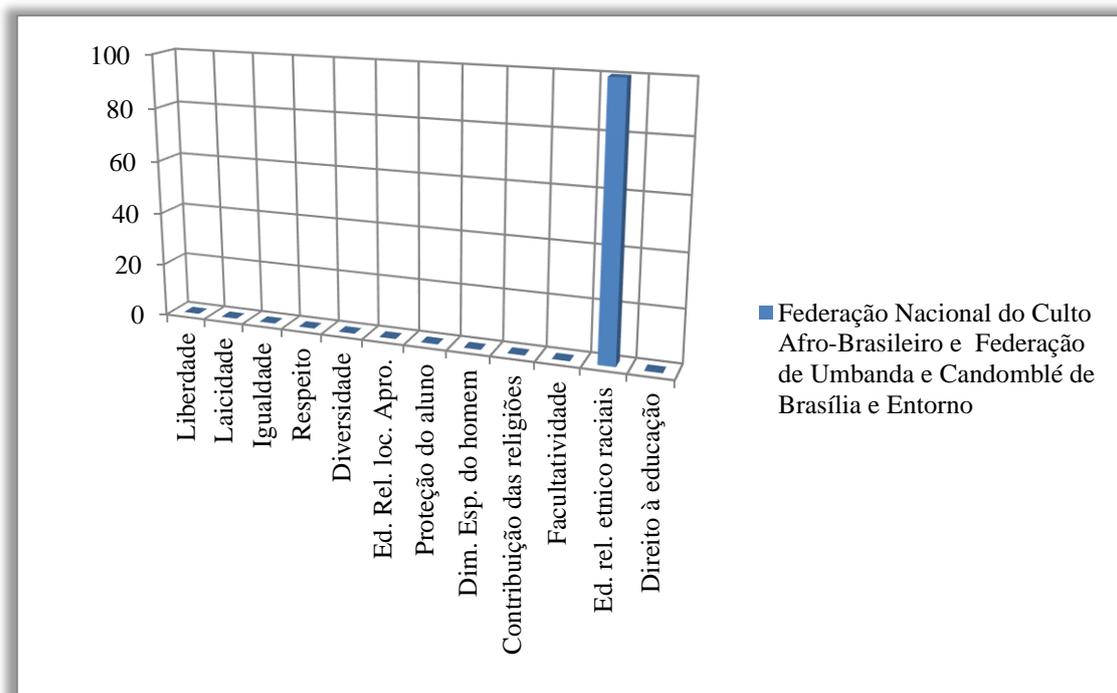
Segundo o expositor, a herança racista brasileira é transmitida através de processos discursivos transmitidos pelos pais, pelos pares, na escola ou em outros ambientes. Por este motivo afirmou que o racismo não é inato, ele é aprendido. A educação nas relações étnico-raciais é essencial para compreender a questão do ensino religioso. Partindo deste ponto, o teceu uma série de críticas à forma como tem se dado a formação de professores para a educação em relações étnico-raciais, além da inclusão tardia dessas relações nas avaliações do plano de desenvolvimento institucional do ensino, demonstrando que há leniência do Estado para tratar a questão.

Explana que o ensino religioso deveria ser feito de forma interconfessional, com a participação das religiosidades e conseqüentemente com a implementação da educação das relações étnico raciais. As religiosidades seriam definidas por diretrizes curriculares, editadas pelo Conselho Nacional de Educação. Este também disciplinaria os sistemas de ensino e o modo como o ensino se operaria através de normas específicas e através da formação de profissionais da educação licenciados em ensino religioso.

Por fim, o expositor sustentou que o ensino religioso no Distrito Federal, que foi utilizado como exemplo bem sucedido desta disciplina, por um dos expositores, na verdade, é realizado sem qualquer parâmetro, logo, reiterou a necessidade de diretrizes curriculares a serem elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Na análise desta mensagem, foi difícil estabelecer unidades de registro, pois, a forma como a exposição ocorreu dificultou estabelecer unidades de registro precisas, entretanto, o único tema utilizado pelo expositor para justificar o ensino interconfessional foi a necessidade da educação da relação étnico-racial no ensino religioso, para que assim as religiões de matriz africana e indígena também sejam contempladas, visando acabar com o racismo e a intolerância religiosa em relação a essas confissões.

Figura 06 - Demonstrativo dos temas citados pela Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro e Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

4.1.7 Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério de Madureira (CONAMADE)

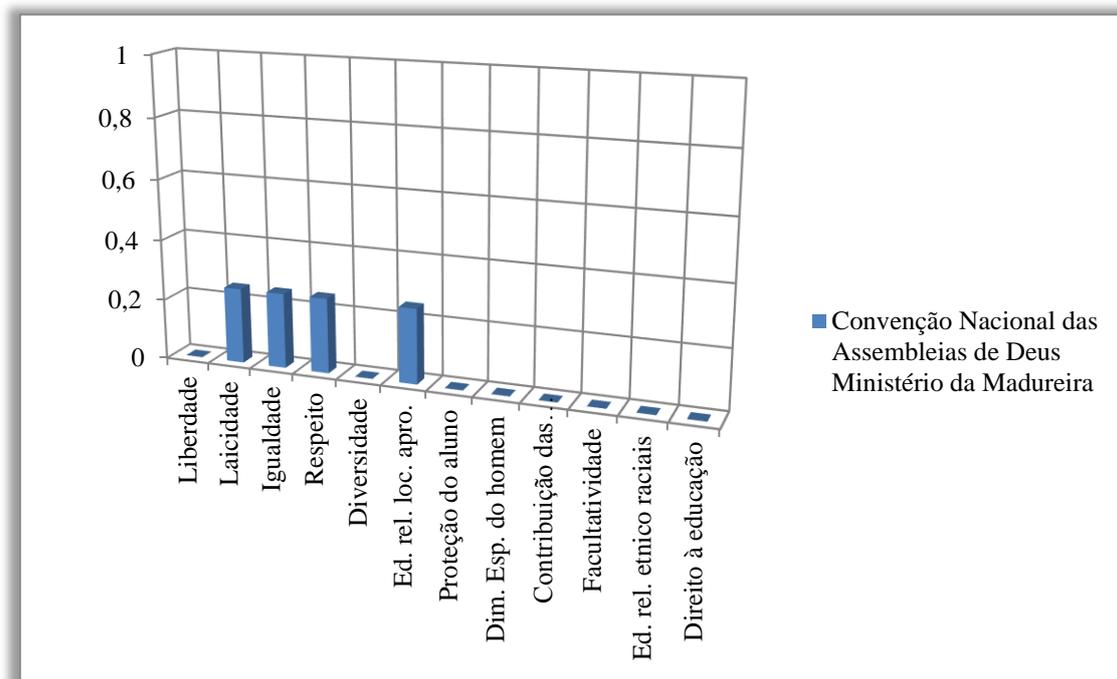
Ivan Bonfim da Silva foi o representante da entidade, iniciou sua fala saudando os presentes e expondo um provérbio de Salomão para elogiar a atitude do Ministro Roberto Barroso, ao convocar a audiência pública para debater o tema. Posteriormente, apresentou a história da Assembleia de Deus Ministério de Madureira. Feita a exposição sobre a CONAMADE, Bonfim da Silva sustentou que a posição da entidade é a de que não deve haver nenhum tipo de ensino religioso, ainda que haja dispositivos legais neste sentido, pois o Estado é laico. Conforme o expositor, a CONAMADE reafirmou sua posição republicana de que a escola pública não deve ser veículo de propagação de nenhum tipo de ensino religioso.

Bonfim da Silva esclareceu que a necessidade de não haver ensino religioso se justifica também pela formação histórica do Brasil, que não foi construída com base no respeito às individualidades do povo brasileiro. Esta precedência histórica pode trazer a curto ou longo prazo, eventuais malefícios às minorias, que foram excluídas do alcance da informação ou da possibilidade de participarem da construção do processo decisório.

O ensino religioso deve se restringir a locais apropriados, quer de natureza religiosa, filosófica ou de outras expressões de pensamento, para que o cidadão tenha a liberdade de escolher um desses locais, para buscar conhecimento necessário sobre as doutrinas, filosofias entre outras concepções. Feitas estas considerações, o expositor parabenizou novamente o Ministro pela iniciativa e contou algumas histórias pessoais para encerrar sua fala.

As unidades de registro elencadas justificam a ausência do ensino religioso com base nos seguintes temas: a laicidade do Estado, como a separação entre a Igreja e o Estado, o poder temporal e espiritual. O respeito, que se traduz na ausência de uma construção histórica que respeite as individualidades. A igualdade, que se caracteriza pela ausência da mesma oportunidade às minorias religiosas, de fazerem parte do debate e, por fim, a educação religiosa em locais apropriados que, geralmente, são condizentes com a opção religiosa da família.

Figura 07 - Demonstrativo dos temas citados pela Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério da Madureira



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

4.1.8 Igreja Universal do Reino de Deus

Renato Gugliano Herani, representante da entidade, iniciou sua fala saudando os presentes e elogiando o Ministro Roberto Barroso pela iniciativa de convocar uma audiência pública, para tratar sobre a natureza do ensino religioso. O expositor afirmou que o ensino religioso é constitucional e os princípios constitucionais devem ser aplicados ao tema, sendo que, o primeiro princípio citado é o de respeito à pluralidade. Na opinião pessoal de Herani, uma pátria não prospera sem que haja incentivo ao respeito ao sentimento religioso, liberdade de expressão, liberdade de consciência e de culto.

Laicidade é sinônimo de liberdade e significa que o Estado não tem uma confissão religiosa. O expositor sustentou que o ensino religioso não comporta espaço na escola pública como disciplina, principalmente, se for uma disciplina obrigatória, independente da natureza deste ensino, pois este é o único entendimento que abarca a laicidade. Entretanto, o assunto está disciplinado na Constituição e, por este motivo, o ensino religioso deve ser interpretado. Herani afirmou que o ensino religioso antecede a república do Brasil e que apenas a

Constituição de 1891 não contemplou o tema e, inclusive, instituiu o ensino como leigo. Todas as outras Constituições trouxeram dispositivos a respeito do ensino religioso, sendo que na prática este ensino era tendencialmente confessional, quando não, efetivamente confessional, e mais de um século após a previsão do Estado laico, a Corte Suprema é chamada para se posicionar a respeito da natureza do ensino religioso.

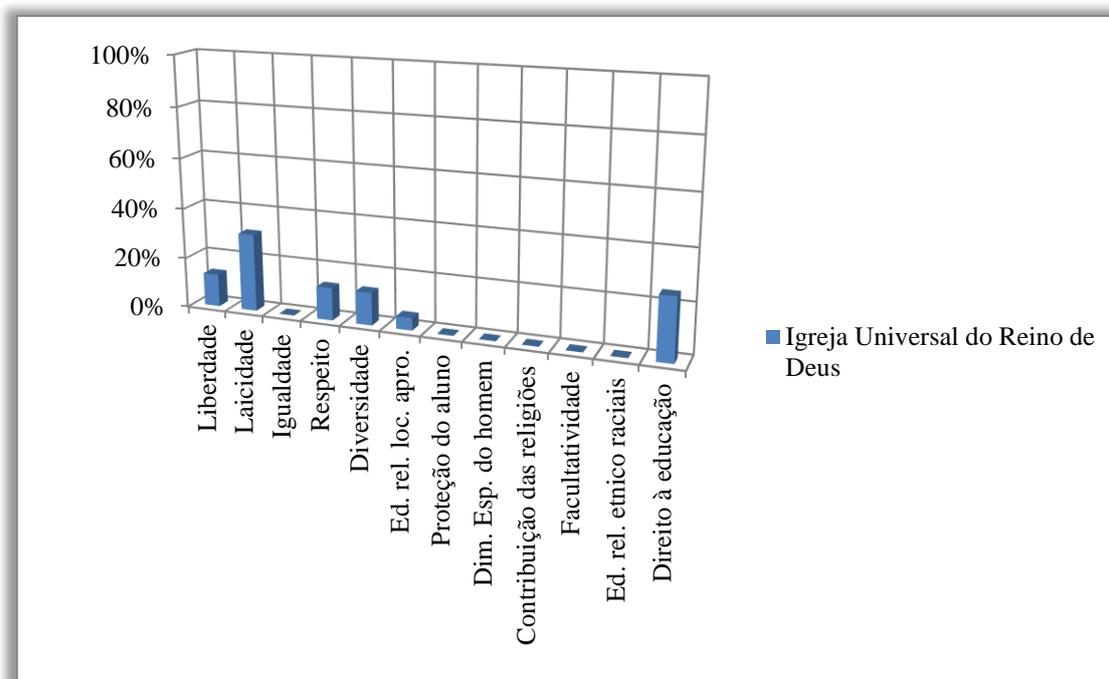
Segundo o expositor, atualmente, o Brasil convive com a diversidade religiosa e não religiosa e a Constituição deve refletir esta diversidade. O direito fundamental em questão é o direito à educação, que não comporta o domínio da religião. A Constituição deve ser interpretada à luz do seu tempo. Se o constituinte, inicialmente, pensou no ensino religioso confessional, atualmente, este modelo de ensino não mais tem espaço na sociedade moderna e a interpretação da natureza deste ensino, à luz da Constituição, deve prestigiar a: laicidade, a liberdade de expressão, a eficiência e eficácia da educação e a proteção da diversidade.

Feitas tais considerações, o expositor afirmou que não traçaria um programa de ensino, porém traria alguns balizas que deveriam servir de parâmetro para o entendimento constitucional do tema. São elas: a maior laicidade possível, que se caracteriza pelo zelo da educação pública laica, que deve assumir a neutralidade confessional e que observa a religião como um sistema cultural filosófico. O respeito à cultura brasileira, que significa o reconhecimento do fenômeno religioso como integrante do patrimônio cultural brasileiro e deve ser tratado na educação, sem perder de vista a desvinculação entre o Estado e a religião. E o caráter instrumental do ensino religioso, que aponta para o tratamento do ensino religioso como reconhecimento da importância das religiões, na apresentação de seus fundamentos filosóficos, buscando acomodar a diversidade religiosa.

Os ritos, liturgias e doutrinas devem ser reservados apenas para o reduto familiar, organizações religiosas e escolas privadas, além do que, o ensino religioso deve contemplar também posições agnósticas, ateístas, buscando sempre alcançar a pluralidade. Deve haver a estrutura docente laica, na qual, os professores não podem ter vinculação com nenhuma instituição religiosa, e, por fim, há a necessidade da paridade de pertinência educacional, que visa estabelecer se a religião de fato é importante para a educação pública e, caso não seja, a opção do constituinte deve ser revisada. Mencionados estes balizamentos, o expositor encerrou sua fala afirmando que o ensino deve ser não confessional, baseado em um ensino da religião e não sobre a religião, com oferta constitucionalmente condicionada e matrícula facultativa.

Como ocorreu em outras mensagens, foi difícil elencar unidades de registro precisas para o problema que esta pesquisa busca responder. As unidades de registro foram categorizadas de acordo com os seguintes temas: o respeito; a liberdade, enquanto liberdade de expressão; a laicidade, que pressupõe a neutralidade e imparcialidade do Estado nos assuntos religiosos; a diversidade, enquanto bem a ser protegido e tutelado; o direito à educação, que engloba também a necessidade da pertinência educacional do ensino religioso e a realização da educação religiosa em locais apropriados. Sendo que destes temas a laicidade e o direito à educação foram os mais citados.

Figura 08 - Demonstrativo dos temas citados pela Igreja Universal do Reino de Deus



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

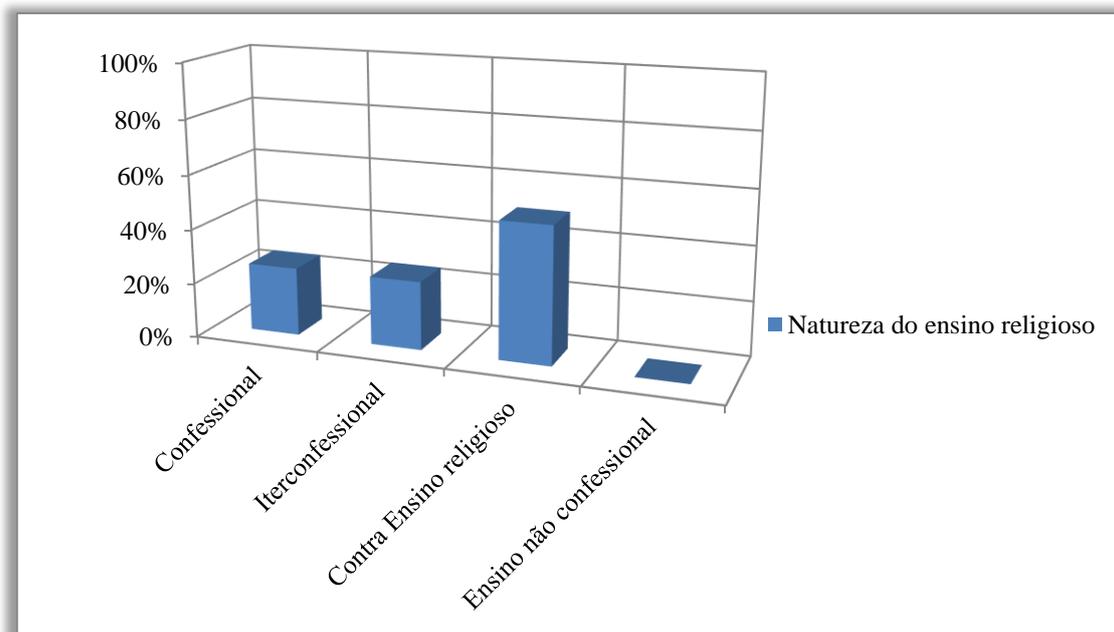
CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi analisar se houve um discurso de direitos humanos entre os *amicus curiae*, representantes de entidades religiosas, na audiência pública realizada para debater a natureza do ensino religioso. Conforme explanado, com base na teoria de Chantal Mouffe (2003;2005), os argumentos utilizados pelos expositores, na verdade, foram construídos no seio de suas entidades e alcançaram legitimidade entre os seus. Foram construídos através de atos de poder e exclusão tendo relevância para justificar o posicionamento da entidade quanto à natureza do ensino religioso.

Feitas as análises separadas de cada uma das falas, passamos à análise global do material, que traz os dados atinentes ao objeto da pesquisa. Antes de adentrar no objeto da pesquisa, consideramos necessário explicitar qual foi a opção dos representantes em relação ao ensino religioso. Diante dos dados, temos a seguinte conclusão: 25% dos representantes optaram pelo ensino confessional, 25% pelo ensino interconfessional e 50% dos representantes optaram pela ausência do ensino religioso nas escolas públicas.

A audiência pública sobre a natureza do ensino religioso não deu a opção da abolição do ensino religioso, apenas buscou opinião sobre qual deveria ser a natureza deste ensino, por este motivo, 25% das entidades afirmou ser contra o ensino religioso nas escolas públicas, porém, como esta não era uma das alternativas apresentadas na audiência pública, a que mais se assemelhava a esta opção seria o ensino não confessional. Para fins deste trabalho, a figura abaixo representa a opção real de cada uma das entidades, sendo desconsiderada, a opção feita pela alternativa possível.

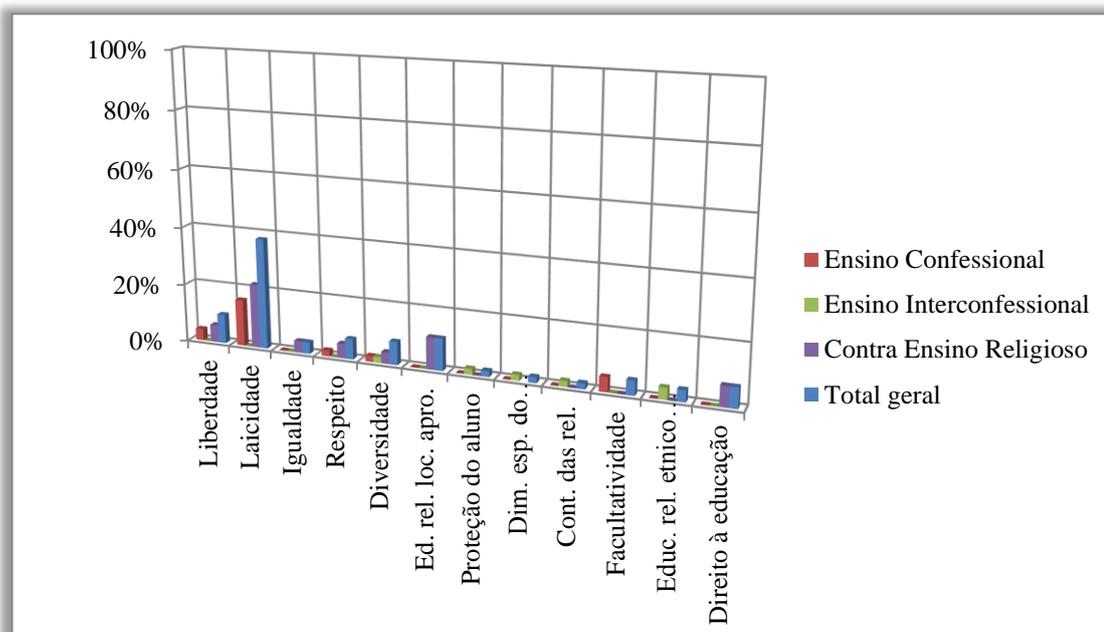
Figura 9 - Demonstrativo da natureza do ensino religioso citada pelos pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

As justificativas utilizadas pelos *amicus curiae* podem ser representada da seguinte forma:

Figura 10 - Frequência dos temas utilizados para justificar a natureza do ensino religioso

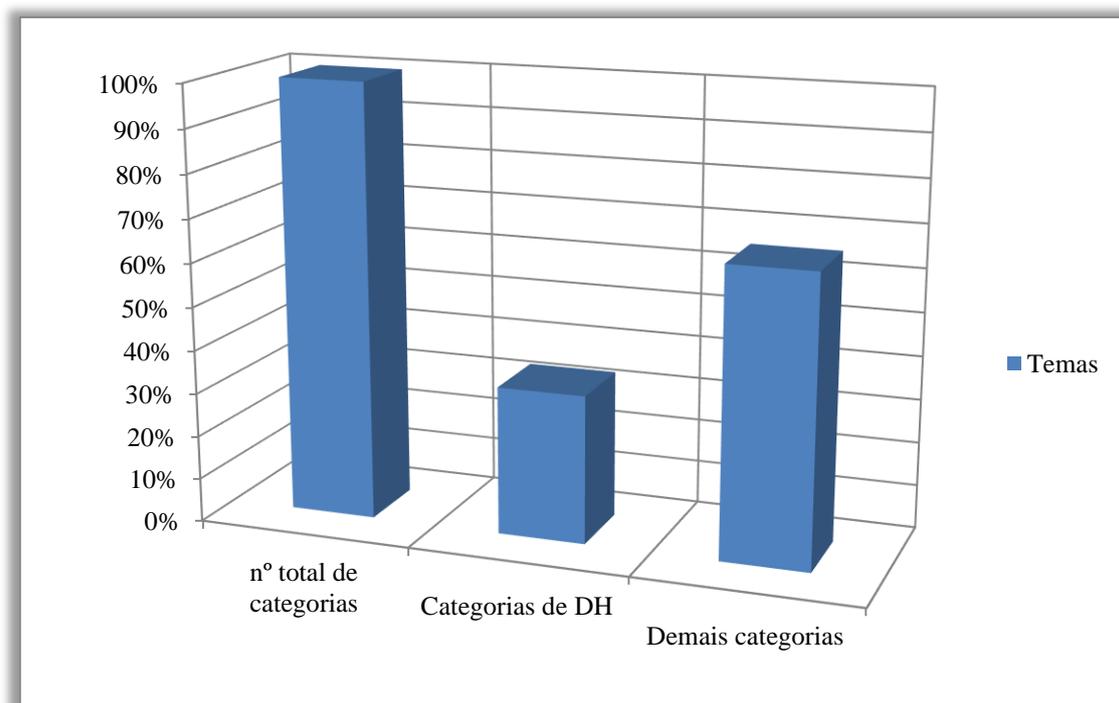


Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Da análise da figura é possível depreender que os temas mais citados pelos expositores foram: laicidade, educação religiosa em locais apropriados, liberdade, direito à educação e diversidade. Desses temas, quatro foram previamente indicados como direitos humanos e são eles: respeito; liberdade; igualdade e direito à educação. Levando em conta estes quatro temas, outras duas figuras foram elaboradas.

A primeira delas considera o número de categorias que foi extraída das mensagens, ou seja, doze categorias. Destas doze categorias, quatro tratam de direitos humanos referenciados a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, sendo assim, temos que 34% dos temas utilizados pelos expositores para debater a questão do ensino religioso diz respeito a direitos humanos.

Figura 11 - Demonstrativo da frequência de temas diversos agrupados e temas de direitos humanos

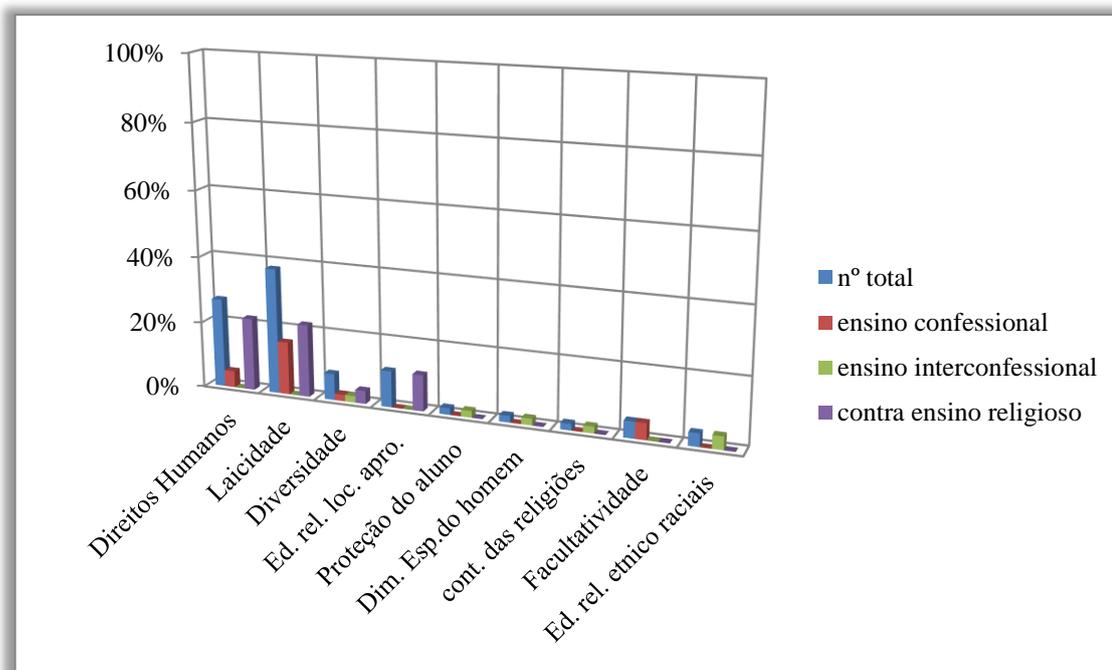


Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Uma segunda análise pode ser feita a respeito do discurso pautado em direitos humanos, qual seja, a análise a partir da frequência dos temas. Para tanto, todas as unidades de registro que dizem respeito à justificativa da natureza do ensino religioso foram levadas em conta. As

categorias: liberdade, igualdade, respeito e direito à educação foram agrupadas em uma só, sob o título de direitos humanos e obtivemos o seguinte resultado:

Figura 12 - Demonstrativo da frequência de temas de direitos humanos agrupados e os demais temas pormenorizados



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Das figuras acima, podemos concluir que direitos humanos foram utilizados para justificar a natureza do ensino religioso nas escolas públicas, ainda que esta seja a resposta ao problema, ora levantado, há algumas considerações que devem ser feitas. Das mensagens analisadas, nenhuma delas citou a expressão “direitos humanos” *ipsis litteris*, nem para justificar a escolha da natureza do ensino religioso, nem para fundamentar ou esclarecer algum ponto da mensagem. Contudo, ainda que a expressão não tenha sido utilizada, conforme vimos, não é possível estabelecer um parâmetro único ao que sejam direitos humanos e direitos que são considerados direitos humanos foram utilizados para sustentar a fala dos expositores.

O resultado destas análises demonstra, de forma clara, uma das ilusões citadas por Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; CHAUÍ, 2014) em relação aos direitos humanos, que é a *descontextualização*. Esta ilusão afirma que os direitos humanos também foram utilizados como discurso e arma política para objetivos contraditórios, e é o que ocorre com as justificativas para o ensino religioso. Os temas que se referem a direitos humanos foram

utilizados para justificar a posição confessional do ensino e a ausência de ensino religioso, porém ambas as posições são contraditórias entre si.

Observamos também que aqueles que defenderam a ausência de ensino religioso, utilizaram mais direitos humanos como justificativa (22% do total das falas) do que aqueles que afirmaram que o ensino deveria ser confessional (5% do total das falas). De acordo com os índices estabelecidos, não houve nenhuma justificativa pautada em direitos humanos utilizada por aqueles que defenderam o ensino interconfessional.

Com base no referencial de direitos humanos utilizado, notamos que o discurso pautado em direitos humanos ainda é tímido na esfera pública, principalmente, porque apenas 34% das justificativas se embasaram em direitos humanos, o que é pouco, levando-se em conta que outros temas foram utilizados. A frequência dos direitos humanos utilizados também foi baixa, apenas 27% do discurso total dos expositores. O que nos leva a crer que um discurso pautado em direitos humanos ainda está sendo construído na esfera pública brasileira e precisa ser consolidado, dados estes que comprovam a afirmação de Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Júnior (2016, p.121).

Ao fim e ao cabo, tratar da história e do cenário atual dos direitos humanos no Brasil é tratar de um aprendizado. O aprendizado que a sociedade brasileira desenvolve e que tem como eixo a passagem de uma cultura oligárquica e hierárquica, infantilizadora do social. Cultura que foi tão bem estudada por teóricos como Raimundo Faoro (1958), Victor Nunes Leal (2102) e Darcy Ribeiro (2006), que caracterizaram na precondição republicana a política do ‘favor’, do ‘clientelismo’, do ‘apadrinhamento’, do ‘filhotismo’, do ‘cunhadismo’, do ‘nepotismo’, em um contexto em que se luta a duras penas pela cultura de direitos.

Como toda pesquisa científica, esta pesquisa também teve que seguir regras e parâmetros ⁵¹ e, por isso, utilizou como referencial para indicar o que são direitos humanos a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948. Entretanto, a revisão bibliográfica demonstrou a dificuldade e o perigo de se delinear direitos humanos de forma taxativa, Deve-

⁵¹ “Ciência é conhecimento da natureza e exploração desse conhecimento. Entretanto, essa exploração envolve muitas coisas. Envolve, por exemplo, uma história, um método de investigação e uma comunidade de investigadores.” (KNELLER, 1978, p. 11)

se ter em mente que, se os mesmos dados fossem analisados a partir de outro referencial de direitos humanos, outros seriam os resultados.⁵²

Conforme já mencionado na subseção 2.2, o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 foi construído através de debates travados pela sociedade. O PNDH-3 procurou contemplar as diversas reivindicações feitas pelos movimentos sociais que se organizaram e procuraram dar contornos aos direitos humanos. Na questão religiosa, por exemplo, foi reivindicado que os órgãos públicos não mais ostentassem símbolos religiosos. Apesar de esta ter sido uma questão abordada nos debates, posteriormente foi inviabilizada.

Sobre este tema, Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2016) traçaram quatro estratégias que podem ser identificadas na construção dos direitos humanos em sociedades que se constituíram sob a égide da modernidade, como a brasileira, e são elas:

Desse modo, a análise do cenários dos direitos humanos, quando orientada para uma práxis contra-hegemônica, é construída a partir: 1) do reconhecimento dos sujeitos coletivos envolvidos na luta por direitos; 2) da tomada de consciência e posicionamento diante da agenda de direitos humanos reivindicados pelos diferentes sujeitos coletivos de direitos, segmentos e movimentos sociais; 3) da identificação e combate aos padrões institucionais, sociais e agentes violadores, públicos e privados; e 4) da pressão sobre as instituições públicas responsáveis pela defesa, garantia, efetivação ou promoção dos direitos humanos desde uma perspectiva de indivisibilidade, integralidade diretamente referidas à sua diversidade e especificidade temática. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 107)

Da fala dos autores, depreendemos que o cenário de direitos humanos que vem sendo construído no Brasil, parte de uma práxis contra-hegemônica, que se faz presente através das lutas e reivindicações de novos direitos e de significados diferentes a alguns direitos que já foram declarados/positivados. Para isso, foi necessário o reconhecimento dos sujeitos, a tomada de consciência e o posicionamento desses sujeitos, no sentido do engajamento para a luta. Neste sentido, entendemos a necessidade de analisar os temas que foram utilizados pelos *amicus curiae* e sua correspondência com o PNDH-3.

O eixo orientador III, deste programa, trata sobre “Universalizar direitos em um contexto de desigualdades” (BRASIL, 2010, p. 63). Este eixo menciona a necessidade de promover a diversidade a fim de atingir a igualdade, principalmente, por conta do histórico

⁵² “A ciência também é histórica na medida em que todo e qualquer enunciado ou conjunto de enunciados científicos está aberto a revisão ou substituição, à luz de novas provas ou novas idéias.” (KNELLER, 1978, p. 32)

brasileiro que perpetua discriminações.⁵³ Comentando brevemente alguns de seus pontos temos o seguinte contexto.

A diretriz 7, versa sobre “Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível, interdependente, assegurando a cidadania plena” (BRASIL, 2010, p. 65), no objetivo estratégico V, há o “acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola” (BRASIL, 2010, p. 79). Neste objetivo, as bases da educação pública são comentadas e há a preocupação do Estado em melhorar a qualidade de ensino. A ação programática “b”, deste objetivo, trata sobre “assegurar a qualidade do ensino formal público com seu monitoramento contínuo e atualização curricular” (BRASIL, 2010, p. 79) e a ação programática “e” traz “adequar o currículo escolar, inserindo conteúdos que valorizem as diversidades, as práticas artísticas, a necessidade de alimentação adequada e saudável e as atividades físicas e esportivas” (BRASIL, 2010, p. 80).

Podemos depreender da citação destas duas ações programáticas que há a preocupação estatal com a qualidade do ensino público através da atualização curricular e principalmente do fomento à diversidade. Ambas as questões dizem respeito a direitos humanos. Na análise das falas, encontramos um discurso semelhante a este na defesa do ensino não confessional, feito pela Igreja Universal do Reino de Deus. Ainda que a entidade entenda que o ensino religioso não deva existir, utilizou como uma das justificativas que o direito à educação pressupõe a atualização e constante questionamento do currículo escolar, o que deveria significar o questionamento do próprio ensino religioso, além de ter citado a necessidade da educação voltada para a diversidade, na busca de corrigir os erros históricos que se perpetuam. Encontramos nesta fala uma defesa que vai ao encontro da atual agenda de direitos humanos.

Ainda na diretriz 7, o objetivo estratégico VIII: “Promoção do direito à cultura, lazer e esporte como elementos formadores de cidadania”(BRASIL, 2010, p. 87), ressalta a necessidade da promoção e proteção da diversidade cultural e, neste sentido, a diretriz 9 “Combate às desigualdades estruturais” (BRASIL, 2010, p.105), objetivo estratégico I “Igualdade e proteção dos direitos das populações negras, historicamente afetadas pela discriminação e outras formas de intolerância”(BRASIL, 2010, p. 105), ação programática “i” “assegurar o resgate da memória das populações negras, mediante a publicação da história da

⁵³ Sobre o histórico de discriminação do Brasil, três foram as entidades que citaram o racismo e/ou discriminação que constituem a história brasileira, são elas: a Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (FENACAB) e a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno, a Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério de Madureira e a Igreja Universal do Reino de Deus.

resistência e o resgate de tradições das populações das diásporas”(BRASIL, 2010, p. 107). E, o objetivo estratégico II “Garantia aos povos indígenas da manutenção e resgate das condições de reprodução, assegurando seus modos de vida” (BRASIL, 2010, p. 108), tratam sobre a necessidade da educação em relações étnico-raciais, pois assim há a possibilidade de minorar e erradicar o racismo institucional e estrutural que está arraigado na sociedade brasileira.

A defesa do ensino religioso com base nestas justificativas foi feita pela Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (FENACAB) e a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno, que estruturou sua fala em torno dos pilares acima citados. Na necessidade de representação de negros e indígenas na audiência pública e também na necessidade de se construir um ensino pautado nas religiões de matriz africanas e indígenas. Esta entidade defendeu o ensino interconfessional.

Além destes parâmetros, que dizem respeito especificamente à diversidade e necessidade da inserção da história africana e indígena nos currículos escolares, a diretriz 10 “Garantia da igualdade na adversidade” (BRASIL, 2010, p. 112), objetivo estratégico I “Afirmação da diversidade para a construção de uma sociedade igualitária” (BRASIL, 2010, p. 112) e objetivo estratégico II “Proteção e promoção da diversidade das expressões culturais como Direitos Humanos” (BRASIL, 2010, p. 114), ação programática “a” “Promover ações de afirmação do direito à diversidade das expressões culturais garantindo igual dignidade e respeito para todas as culturas” (BRASIL, 2010, p. 115), ressaltam, novamente, a necessidade de valorização da cultura e da diversidade cultural.

O Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 menciona por diversas vezes a questão da diversidade. Houve a preocupação, por parte da sociedade, de promover meios de assegurar o respeito à diversidade e à pluralidade brasileira, que, por conta do histórico colonialista,⁵⁴ excluiu vários grupos da sociedade da fruição de direitos, que somente estavam disponíveis aos grupos dominantes.

⁵⁴ Podemos definir colonialismo da seguinte forma: “Para Anibal Quijano (2010) o colonialismo refere-se a uma estrutura de dominação/exploração política e econômica de uma população por outra de territorialidade e identidade diferentes. Possui um longo percurso histórico, mas desenvolveu, a partir da América expressões e dimensões que seriam projetadas para um novo padrão de poder europeu como centro do capitalismo mundial, sustentado essencialmente, ainda que não exclusivamente, na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial. É o que dá ensejo à origem e mundialização da colonialidade.” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 74)

Dos temas utilizados pelos *amicus curiae*, a diversidade foi o único mencionado para justificar as três posições acerca da natureza do ensino religioso. 8% das mensagens totais trataram desse tema. Esta porcentagem ficou dividida da seguinte forma: 2% legitimou o ensino confessional e interconfessional, respectivamente e 4% legitimou a ausência de ensino religioso. A diversidade não representou uma justificativa expressiva, se comparada à frequência que os demais temas apresentaram, todavia, o fato de permear as três posições adotadas pelas entidades revela a preocupação destas em promover o direito humano à diversidade e pluralidade.

A diretriz 8 traz “Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação” (BRASIL, 2010, p. 90). Esta diretriz se volta à proteção integral da criança, que visa o seu crescimento saudável e consequente integração total na sociedade.

O artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança trata sobre a liberdade de expressão e a necessidade de considerar as opiniões da criança que já estiverem capacitadas a formular seus próprios juízos. A alínea “e”⁵⁵ do objetivo estratégico I, diretriz 8 ratifica os termos da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Em relação ao direito da criança e sua proteção, apenas uma das entidades, a Federação das Associações Muçumanas do Brasil, o tratou de forma explícita, levando em conta a opinião da criança e não a decisão de sua família. Esta entidade defende o ensino interconfessional e utiliza como um dos argumentos a proteção do aluno. As demais mensagens que, eventualmente citaram a opção da criança, quanto ao ensino religioso, transferiram a opção à família e não mencionaram, por exemplo, a possibilidade de a criança ter uma crença diferente de sua família, contrariando o que está disposto na atual agenda de direitos humanos.

O último item que trataremos é o objetivo estratégico VI “Respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado” (BRASIL, 2010, p. 114), que integra a diretriz 10. Este objetivo estratégico não descreve de maneira explícita o que vem a ser a laicidade do Estado, contudo, as ações programáticas nele descritas apontam para criação de mecanismos que protejam e possibilitem o livre exercício das práticas religiosas, promovam a

⁵⁵ Alínea “e) Assegurar a opinião das crianças e dos adolescentes que estiverem capacitados a formular seus próprios juízos, conforme o disposto no artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, na formulação de políticas públicas voltadas para estes segmentos, garantindo sua participação nas conferências dos direitos de crianças e adolescentes.” (BRASIL, 2010, p. 92)

diversidade religiosa, estabeleçam ensino sobre a história das religiões, inclusive as de matriz africana e façam pesquisas sobre as populações e práticas religiosas existentes no território brasileiro.

Destas assertivas, não há como delinear um conceito preciso à laicidade do Estado, no entanto, este é expressamente mencionada pelo PNDH-3, no eixo orientador III, e inclusive foi o tema mais frequente nas falas. A fim de elucidar o tema acima abordado, trazemos a citação de Lionço, Carrião e Diniz (2010, p. 24-25):

O Programa Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, na terceira edição (PNDH-3), propõe a secularização dos espaços públicos pela retirada dos símbolos e adornos religiosos (Brasil, 2010). Em uma linha argumentativa semelhante, o tema do ensino religioso foi discutido, havendo recomendações de que seu conteúdo respeite a diversidade a história das religiões, enfatizando valores políticos e éticos como a diversidade cultural, a tolerância e a laicidade. Há uma especial preocupação do documento com o respeito às religiões afro-brasileiras, em consonância com o projeto político de promoção da igualdade racial no Brasil. A pergunta passa a ser a de como garantir a igualdade entre as religiões e a liberdade de consciência no espaço público, isto é, como garantir igual direito de expressão religiosa ou agnóstica dada a diversidade de crenças da sociedade brasileira. O PNDH-3 reafirma princípio que fundamentam a laicidade como regime político, ao primar pela defesa da liberdade de consciência, da igualdade e da não discriminação, bem como pela proteção à diversidade sociocultural.

Em relação a essa citação, é necessário fazer uma ressalva, pois a questão que trata da retirada dos símbolos religiosos nos espaços públicos foi extraída do PNDH-3, conforme explanado anteriormente. Das questões levantadas pelas autoras no trecho acima, temos a necessidade de respeito à diversidade religiosa, descrita na ação programática “b” “Promover campanhas de divulgação sobre a diversidade religiosa para disseminar a cultura da paz e do respeito às diferentes crenças” (BRASIL, 2010, p. 122). Esse foi um tema abordado tanto por defensores do ensino confessional, como foi o caso da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros, que afirmou, por exemplo, que diversidade cultural somente será respeitada se houver ensino confessional, de acordo com os dogmas de cada uma das religiões. A diversidade religiosa foi utilizada também para legitimar o ensino não confessional, no caso a ausência de ensino, pela Federação Espírita Brasileira, que trouxe a questão das minorias religiosas e a necessidade de preservação destas com a ausência do ensino religioso ou o ensino religioso não confessional.

Em relação à laicidade, os defensores do ensino confessional afirmaram que a laicidade somente será efetiva se houver ensino confessional, uma vez que, o conteúdo será elaborado de

acordo com as instituições religiosas, não havendo assim qualquer interferência do Estado na religião ou da religião no Estado, evitando o proselitismo, porquanto, o aluno se matriculará na disciplina se assim desejar. A laicidade nestes termos foi utilizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e pela Igreja Assembleia de Deus Ministério do Belém/Convenção Geral das Assembleias do Brasil.

Em contrapartida, a laicidade também foi utilizada para legitimar a ausência do ensino religioso ou o ensino religioso não confessional. A Convenção Batista Brasileira, por exemplo, afirma que a laicidade significa separação entre a Igreja e o Estado, de maneira alguma o Estado pode regular assuntos atinentes à fé, inclusive no que diz respeito à educação religiosa. A Igreja Universal do Reino de Deus entende que o ensino laico significa ensino religioso não confessional. Novamente, fica claro que um mesmo argumento foi utilizado para defender pontos de vista antagônicos. Inclusive, no que diz respeito à laicidade, esta pesquisa abre portas para que esta questão seja estudada de forma mais profunda, sendo que este tema pode ser tratado de maneira isolada, tendo em vista as várias nuances que recebeu nos momentos em que foi abordado.

O Estado brasileiro tem como desafio atual buscar meios de compatibilizar o respeito à liberdade de consciência, bem como a igualdade entre as religiões (LIONÇO; DINIZ; CARRIÃO, 2010). Todavia, ao analisarmos a ação programática “d” “Estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado” (BRASIL, 2010, p. 16), descrita no objetivo estratégico VI, da diretriz 10, eixo orientador III, temos a impressão de que a atual agenda de direitos humanos aponta para o ensino não confessional ou no máximo interconfessional, dessa maneira, o ensino confessional não tem a possibilidade de contemplar a diversidade religiosa, uma vez que diz respeito ao ensino de apenas uma religião. Podemos dizer que as entidades que optaram pelo ensino não confessional ou interconfessional encontram maior correspondência com os atuais anseios do Programa Nacional de Direitos Humanos.

Diante de todas estas questões temos que a frequência de justificativas pautadas em direitos humanos é baixa, ainda que consideremos o tema laicidade, que permeou 38% das falas, como um tema inscrito na agenda de direitos humanos. Este tema não pode ser considerado quando utilizado como justificativa do ensino confessional, uma vez que o ensino confessional não se alinha aos projetos da atual agenda de direitos humanos.

Concluimos que a baixa frequência pode ter ocorrido por, pelo menos, três motivos. O primeiro deles se baseia na imagem deturpada que os direitos humanos gozam, atualmente, na sociedade brasileira. Discursos pautados em direitos humanos começaram a ser ouvidos no Brasil somente no período da ditadura militar, na segunda metade do século XX (VIOLA, 2010), ou seja, discursos pautados nestes direitos são relativamente novos, e, além disso, houve uma intensa propaganda que deturpou o significado dos direitos humanos, atribuindo-os a imagens pejorativas (VIOLA; PIRES, 2013). Estas duas questões fazem com que justificativas pautadas em direitos humanos não sejam tão utilizadas.

A última questão diz respeito a uma teoria de Boaventura de Sousa Santos (2014) sobre as teologias políticas e suas relações com direitos humanos. O autor reafirma a ideia de que direitos humanos contra-hegemônicos são necessários para que haja maior proteção à dignidade do ser humano. Os direitos humanos, tais como estão atualmente postos, não têm sido efetivos nesta tarefa, e, para isso, entende que o diálogo entre direitos humanos reconstruídos e teologias políticas pode indicar o caminho para que o diálogo intercultural ocorra e haja a transformação na tutela da dignidade da pessoa humana.⁵⁶

Para desenvolver sua tese, Boaventura de Sousa Santos (2014) trata da globalização a partir da hegemonia e da contra-hegemonia. A globalização hegemônica é uma nova fase do capitalismo global, formada por algumas características, como por exemplo, a primazia do princípio de mercado, a desregulação do capital financeiro, a degradação da proteção social, entre outros. Esta nova fase do capitalismo também diz respeito à globalização hegemônica neoliberal, que tem como características os direitos humanos, a democracia liberal, a minimização do poder do Estado.

Já a globalização contra-hegemônica, luta contra o capitalismo e a opressão colonialista, caracteriza-se como um contraponto à globalização hegemônica, através da luta pelo social, da não discriminação de outros saberes que foram relegados ao esquecimento ou silenciamento.⁵⁷

⁵⁶ “À luz dos desafios colocados pelas teologias políticas, a reinvenção dos direitos humanos e a sua transformação num instrumento de emancipação social em diferentes contextos culturais exige um exercício de tradução intercultural (Santos, 2004; 2006^a, p.122-66) e hermenêutica diatópica (Panikkar, 1984; Santos 1995, p. 273-78; 2006b, p.433-70; 2014) através do qual as limitações recíprocas de concepções alternativas de dignidade humana possam ser identificadas, abrindo assim a possibilidade de novas relações e diálogos entre elas. A isto chamo *ecologia dos saberes* [...]. O objetivo da ecologia dos saberes é ampliar a legitimidade intelectual e cultural das lutas pela dignidade humana.” (SANTOS, 2014, p. 107)

⁵⁷ “A distinção entre a globalização hegemônica e contra-hegemônica é fácil de formular em termos gerais, mas difícil de estabelecer na prática. Como a concebo aqui, a hegemonia é um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas (mesmo por muitos dos que são negativamente afetados por ela) como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social. Por outro lado, a contra-hegemonia resulta de

Ocorre que, para tratar das teologias políticas, o autor traz um outro ponto de vista que não o conceito binário das interações globais como hegemônicas e contra-hegemônicas. Cita também as interações não hegemônicas, caracterizando-as como atuações sociais que resistem à forma de dominação hegemônica, mas buscam substituí-la por outras formas de dominação que podem reproduzir ou até mesmo agravar as desigualdades das relações de poder social (SANTOS, 2014).

Feitas estas considerações, o autor trata das teologias políticas, que são “os diferentes modos de conceber a intervenção da religião, como mensagem divina, na organização social e política da sociedade” (SANTOS, 2014, p. 38). Para Santos (2014), a reivindicação da religião na vida pública tem sido cada vez mais frequente.

As tipologias das teologias políticas foram por ele separadas em: fundamentalistas, pluralistas, tradicionalistas e progressistas. Em linhas gerais, as teologias políticas fundamentalistas⁵⁸ reduzem a razão humana à revelação divina, da mesma forma que entendem a história dentro da religião. As pluralistas veem a razão humana de forma autônoma, ainda que também reconheçam a revelação divina, e partem do conceito de que a religião se desenvolve na história.⁵⁹

As teologias tradicionalistas negam a existência de uma distinção histórica entre oprimido e opressor, da mesma forma que “intervêm na sociedade política defendendo, como a melhor solução para o presente, as regulações sociais e políticas do passado.” (SANTOS, 2014, p. 107). As teologias progressistas dividem a religião entre a religião do oprimido e do opressor, criticam a separação entre o público e o privado e afirmam que a religião faz parte da esfera pública da sociedade (SANTOS, 2014).

A questão que nos interessa na teoria elaborada por Santos (2014) é a de que as teologias políticas, por vezes, não encontram correspondência com os direitos humanos, tais como estes

um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos credíveis da vida social.” (Ibidem, p. 33)

⁵⁸ “Segundo as teologias fundamentalistas, a revelação é o discurso divino eterno, incriado e, como tal, a interpretação humana não poder ser mais que uma redução sacrilégica.

As teologias pluralistas concebem a revelação como um contributo para a vida pública e a organização política da sociedade, mas aceitam a autonomia de ambas.” (SANTOS, 2014, p. 42)

⁵⁹ “Segundo as teologias pluralistas, a revelação ocorre num dado contexto social e político, e o seu valor humano depende da sua abertura a novos contextos, tornando-se relevante pela forma como responde às necessidades sociais e existenciais de um determinado tempo. Em suma, uma religião *na* história. Segundo as teologias fundamentalistas, pelo contrário, a revelação, sendo eterna, é acontextual e, portanto, contém em si mesma todas as possíveis necessidades históricas, assim como todos os acidentes que conduziram à sua emergência. Em suma, uma história *dentro da* religião” (SANTOS, 2014, p. 4-3)

são atualmente postos.⁶⁰ Não obstante, a atual gramática de direitos humanos assume a “secularização como um fato consumado e não como um processo histórico, inacabado e cheio de contradições” (SANTOS, 2014, p. 107). A religião foi relegada à esfera privada, que foi definida pelo liberalismo como uma área de abstenção do Estado. Ocorre que, cada vez mais, movimentos sociais têm buscado politizar também a esfera privada e, concomitante a este processo, tem ocorrido à contração da esfera pública.

Neste ponto, é interessante notar que 50% dos *amicus curiae* citaram a necessidade de que o ensino religioso apenas fosse desenvolvido nos locais apropriados, como, por exemplo, na família ou nos locais onde são celebrados ritos religiosos, o que demonstra a preocupação de que haja separação entre o público e o privado, ratificando a teoria de Boaventura de Sousa Santos (2014).

De acordo com Santos (2014), algumas das teologias políticas que atualmente lutam por direitos não encontram correspondência desses direitos na atual gramática de direitos humanos, justamente porque têm um referencial da dignidade da pessoa humana diferente do que está posto.

Sendo assim, podemos afirmar que as instituições religiosas que se fizeram representadas na audiência pública sobre ensino religioso, podem não ter encontrado nos direitos humanos, tais como são atualmente concebidos, correspondência com os anseios que estas entidades buscam tutelar. Nos atos de poder e exclusão que constroem discursos, os direitos humanos não alcançaram legitimidade para justificar as posições adotadas pelas entidades.

Quando tratamos sobre o fundamento dos direitos humanos, ficou claro a inegável contradição existente entre o que está positivado, que se chama de direitos humanos e o que realmente ocorre. Sendo assim, a falta de correspondência do que se diz como direitos humanos, e a realidade vivida, que anseia por dignidade, faz com que justificativas pautadas em direitos humanos sejam ineficazes. Justamente por isso há outras gramáticas que tutelam a dignidade

⁶⁰ “A resiliência da discrepância entre princípios e práticas e a hipocrisia dos direitos humanos convencionais a este respeito têm alimentado a presente turbulência na zona de contato entre princípios rivais. O falhanço histórico dos direitos humanos ‘universais’ na produção de modos de vida individual e coletiva consonantes com seus princípios abriu espaço para reemergência cultural e política de princípios alternativos. Os princípios dos direitos humanos são, deste modo, confrontados com outras gramáticas de dignidade humana, sejam elas subjacentes às teologias políticas, ou incorporadas nos modos de vida dos povos indígenas e nas suas cosmovisões ancestrais e não ocidentais. (Ibidem, p. 84)

da pessoa humana, como, por exemplo, as teologias políticas tratadas por Boaventura de Sousa Santos (2014).

Conforme a revisão bibliográfica apontou, os direitos humanos no Brasil estão sendo construídos de forma contra-hegemônica. Há luta pelo social, busca-se romper com o colonialismo e as amarras e silenciamentos que este produziu, o PNDH-3 demonstra parte dos anseios da sociedade, que se fizeram representados pelos movimentos sociais. No caso da ostentação de símbolos religiosos em locais públicos, ainda que o PNDH-3 tenha tratado sobre a questão, reivindicando a retirada desses símbolos, houve a supressão posterior do dispositivo, através da luta travada por entidades religiosas fundamentalistas, demonstrando que nem todas as conquistas são definitivas e não podem ser alteradas.

Concluimos, com todos os dados colhidos, que discursos de direitos humanos ainda têm pouca legitimidade entre as entidades analisadas. Conforme visto acima, há pelo menos três razões para que isso ocorra. Entretanto, o Brasil tem se mobilizado para que haja maior correspondência entre o que se anseia e o que realmente é vivido em termos de direitos humanos, o PNDH-3 pode ser considerado uma conquista dessa mudança.

Acreditamos que a educação em direitos humanos desempenha um papel importante na mudança de paradigma do que venham a ser direitos humanos, e no fomento à luta pelo reconhecimento de novos direitos. Acreditamos também, que os direitos humanos são conquistas importantes na tutela da dignidade humana, entretanto, aceitamos a provocação feita por alguns dos autores citados na revisão bibliográfica sobre a efetividade, ou até mesmo viabilidade da manutenção e tutela da dignidade humana, com os direitos humanos tais como estão postos.

Sendo assim, entendemos que a falta de correspondência entre o que se diz sobre direitos humanos e o que realmente ocorre, seja um fator determinante para que esses direitos não tenham alcançado legitimidade entre as entidades analisadas. Principalmente porque, como Boaventura de Sousa Santos (2014) afirma, outras gramáticas de dignidade da pessoa humana podem ser oferecidas pelas religiões e estas não encontram correspondência no que está declarado como direitos humanos atualmente. Por este motivo, houve baixa adesão a um discurso pautado nestes direitos.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Almedina Brasil, 2012.

BOTO, Carla. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*, nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda. 1971.

BRAGA, Ederlaine Fernandes. *Ensino Religioso: Disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental*. 2001. 118f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Departamento de Filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás, Goiás. 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

_____. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de *Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de março de 1891. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 24 fev.1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 19 set. 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: *Senado Federal*: Centro Gráfico, 1988.

_____, Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *CLBR*, Rio de Janeiro, RJ, 1927 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 28 mar. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em; < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm> Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439*. Ensino Fundamental e Médio (direito administrativo e outras matérias de direito

público/serviços/ensino fundamental e médio). 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=3926392>>. Acesso em: 28 maio 2015.

BUENA FILHO, Edigard Silveira. *Amicus Curiae – a democratização do debate nos processos de controle da constitucionalidade*. *Revista CEJ*, Brasília, n. 19, p. 85-89, out/dez. 2002.

CANDAU, Vera Maria. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, v.16, n.2, p. 309-313, jul/dez. 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. *Afirmção histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2004.

CUNHA, Luís. Sintonia Oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago 2007a.

_____, Luiz Antônio. *A universidade temporã: da Colônia a Era de Vargas*. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007b.

DA SILVA, Nilce. Da “Revolução Francesa” ao “Século XXI”: algumas notas acerca do sistema educacional francês. *Revista História da Educação*, Rio Grande do Sul, vol. 11, núm. 23, p. 97-123, set/dez. 2007.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto Domingos: Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. *Revista Estudos da Religião*, São Paulo, p. 45-70, set. 2009.

_____, Marília de Franceschi Neto Domingos: Laicidade: o direito à liberdade. *Horizonte*, Belo Horizonte, v.8, n.19, p.53-70, out/dez. 2010.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio; NOVELLI, Ana Lucia Romero. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de; GOLÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). *Revista Acta Scientiarum*, Maringa, v. 38, n.3, p. 109-120, abr/jun. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
GALLARDO, Hélio. *Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo: Uma concepção em construção o ensino religioso em uma perspectiva pedagógica a partir do artigo 33 da LDB - *Revista de educação*, Campinas, p.107-124, nov. 2006.

_____, Sérgio Rogério; TEÓFILO, Débora Nascimento: Secularização e sua relação com o ensino religioso. *Revista Telecomunicação*, Porto Alegre, p. 82-97, jan/jun. 2012.

KANT, Immanuel. *Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?* Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 63-71, 2005

KNELLER, George Frederick. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

KIENTZ, Albert. *Comunicação de massa: análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

LIMA, Danilo. *Educação, igreja e ideologia: uma análise sociológica da elaboração da lei de diretrizes e bases*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

LIONÇO, Tatiana; CARRIAO, Vanessa; DINIZ, Debora. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: Unesco, 2010.

LOBO, Heloísa Helena de Oliveira; DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. Em: BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.3, p. 465-476, set/dez. 2006.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

_____, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, p. 11-23, nov. 2005.

ONU. *Assembleia Geral. Declaração Universal de Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PNDH-3, Observatório do PNDH-3, 2010 Disponível em: <<http://www.pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)* 26. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

_____, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SANTOS NETO, Arnaldo Bastos; BAMBIRRA, Felipe Magalhães; COELHO, Saulo de Olivera (org.). *Constitucionalismo e Direitos Humanos: reflexões interdisciplinares na contemporaneidade*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, [s.n.], 1997.

SPULVEDA, José Antônio Miranda. O público e o privado na primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. *História da Educação*, Porto Alegre, v.17, n.4, p. 195-211, set/dez. 2013.

SILVA, Itamar Nunes. Tensão entre universalismo e interculturalismo na trajetória das lutas por direitos humanos no Brasil. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v.4, n.1, p.11-32, jan/jun. 2016.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos in: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org): *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-39; p. 16-17.

_____, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. Movimento de Justiça e Direitos Humanos e reorganização da sociedade civil. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 16, n.2, p. 314-334, jul/dez. 2013.

ANEXO - Degravação

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (1/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - Bom dia a todos declaro aberta esta sessão de audiência pública para a discussão acerca do ensino religioso nas escolas públicas no Brasil. Eu registro a presença do representante da Procuradoria Geral da República, Doutor Odim Brandão, aqui a minha direita e o Ministro chefe da Advocacia Geral da União Doutor Luís Inácio Adams. Registro a presença na plateia do ex Ministro do Tribunal Superior Eleitoral Ministro “éé” Fernando Neves e agradeço de coração a todos que se dispuseram a participar desse debate público extremamente importante para a tomada de uma decisão a propósito de um tema que é especialmente importante para a sociedade brasileira. Como todos saberão esta audiência pública foi convocada a propósito de uma ação direta de inconstitucionalidade de número 4439 proposta pela Procuradoria Geral da República e o tema em discussão, a questão debatida, é a natureza do ensino “pú...” do ensino religioso nas escolas públicas. Existem em princípio duas posições sobre as quais iremos debater. Uma primeira posição defende a possibilidade de que este ensino seja confessional e conseqüentemente ligado a uma determinada religião e ministrado por representantes desta religião, seja um padre, seja um pastor, seja um rabino ou qualquer outro Ministro ou representante. A posição contraposta é a de que o ensino nas escolas públicas não pode ser confessional, não pode ser ligado a uma religião deve ser um ensino de natureza histórica e de natureza doutrinária. A matéria em discussão é balizada por três dispositivos da Constituição: o primeiro deles é o artigo 5º, inciso VI da Constituição que assegura a liberdade religiosa diz este dispositivo: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de cultos e suas liturgias”, de modo que a Constituição Federal ela não apenas assegura a liberdade..., não apenas prevê a liberdade religiosa como também a assegura e garante. O segundo dispositivo relevante da Constituição para este debate é o artigo 19, inciso I cuja dicção é a seguinte: “é vedado a 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 de interesse público;” Portanto este é o dispositivo que prevê que o Estado brasileiro é um Estado laico e que portanto não deve nem apoiar, nem embaraçar o exercício de qualquer religião. Portanto a laicidade significa que o Estado não pode ser ALIADO de nenhuma religião nem adversário, bem

entendido. E por fim, o terceiro e último dispositivo constitucional relevante nesta matéria é o artigo 210, §1 da Constituição que prevê o seguinte: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” portanto a Constituição brasileira PREVÊ a existência de ensino religioso nas escolas públicas no âmbito do ensino fundamental assinalando no entanto que ele será facultativo. A ação proposta pelo Ministério Público, pela Procuradoria Geral da República questiona dois diplomas legais. Primeiro na lei de diretrizes e bases da educação o artigo 33 e os seus parágrafos primeiro e segundo e questiona também o decreto 7107/2010 que “promulga...” no artigo 11, que promulgou o acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativa ao estudo jurídico... “ao ao” estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Todos estes dispositivos dão margem a interpretação de que o ensino religioso possa ser confessional e é exatamente isso que está sendo “questionado”. A presente audiência pública se destina precisamente a acolher subsídios para uma tomada de posição nessa matéria, foram convidados representantes de todas as principais religiões ou escolas de pensamento religioso no Brasil, na parte da manhã nós vamos ouvir os representantes das religiões, na parte da tarde nós vamos ouvir representantes de instituições leigas, instituições educacionais e diversas outras que se inscreveram. A democracia contemporânea, ela tem três dimensões. Primeira dimensão que é a dimensão de uma democracia representativa é a do voto, a dos representantes que são eleitos para tomarem as decisões políticas. A segunda dimensão da democracia contemporânea é uma dimensão substantiva pela qual “a” é papel do Estado e da sociedade proteger os direitos fundamentais das pessoas, inclusive os direitos das minorias, e a terceira dimensão da democracia contemporânea é a dimensão deliberativa, aquela que é feita do debate público e da apresentação de razões para que prevaleçam no espaço público as melhores razões pautadas e escolhidas de acordo com a razão pública. Portanto a democracia contemporânea ela é feita de votos, de direitos e de razões e, portanto, nesta audiência pública e na decisão que pretendo produzir e submeter ao plenário nós estamos procurando o melhor equilíbrio possível entre esses três elementos, entre esses três componentes. Com essas palavras de abertura e iniciais eu passo a chamar os nossos expositores convidados sendo certo que cada um terá 15 minutos para apresentação das suas ideias. Eu sei que 15 minutos, sobretudo quando o tema é extremamente complexo, pode ser um tempo reduzido demais, mas devo dizer aos senhores que é o tempo que os advogados têm na tribuna para demonstrar o acerto da causa que patrocinam. De modo que eu que fui advogado durante 30 anos antes de chegar aqui conheço bem e sou solidário com as dificuldades de ter que resumir um argumento longo em apenas 15 minutos. Mas esta foi a nossa circunstância para podermos permitir um debate verdadeiramente

plural em que todos participassem em igualdade de condições. Portanto eu abro esta sessão convidando para fazer sua apresentação em nome da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE o Doutor Roberto Franklin de Leão. Por favor, “ééé” talvez o melhor lugar seja o senhor tomar... a somar a tribuna.

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (4/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - Registro a presença no auditório do professor e advogado Sérgio Bermudes e convido a fazer o uso da palavra em nome da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil o ex Procurador Geral de Justiça do Rio de Janeiro e ex Deputado Federal doutor Antônio Carlos Biscaia. Prazer tê-lo aqui.

Antônio Carlos Biscaia - Da mesma forma Ministro Luís Roberto Barroso saúdo Vossa Excelência pela iniciativa, Advogado Geral da União doutor Adams representante do Ministério Público Federal, demais expositores convocados para essa audiência pública, senhoras e senhores. Eu quero iniciar com um depoimento pessoal, com uma preliminar, uma audiência pública como essa em que se questiona o ensino religioso, nas escolas públicas... eu quero registrar que a crise da humanidade é uma crise de princípios e de valores éticos e morais. Por isso eu considero estranho que se pretenda atacar o ensino religioso. É muito estranho “pra” mim, é a crise de princípios e valores éticos que provoca violência, criminalidade e nosso país marcada pela impunidade. Quero assinalar também que o Ministério Público em nosso país alcançou o perfil constitucional dos mais avançados no mundo civilizado e tem cumprido seu papel de forma muito elogiável, tem o apoio da sociedade brasileira, tem sido excepcional a atuação do Ministério Público de norte a sul do país. O Ministério Público Federal da mesma maneira, a recente operação Lava Jato merece o aplauso de todos os brasileiros e brasileiras e foi uma mobilização da sociedade brasileira que impediu a aprovação da PEC 37 que queria amordaçar o Ministério Público, impedi-lo de investigar. Diante disso eu, um cidadão católico e com 44 anos dentro do Ministério Público, procuro compreender a iniciativa da Procuradoria Geral da República, agora eu não concordo com uma campanha institucional nos meios de comunicação que a pretexto da defesa da laicidade do Estado está atacando o ensino religioso, diretamente. Com essas observações eu prossigo, eu, “é” primeiro, diz o artigo apontado como inconstitucional, artigo 33 e seus parágrafos. Aqui é importante assinalar que sempre o caráter facultativo está presente. Ninguém, próprio, o aluno, os seus familiares não estão obrigados a optar por esse ensino religioso católico ou de qualquer outra confissão. Há sempre o caráter de facultatividade. A fixação dos conteúdos, evidentemente, “á á” em face da leitura, do preceito,

que foi mencionado por Vossa Excelência, do parágrafo primeiro do artigo 210, em princípio o ensino religioso é um ensino de uma religião, ensino com seus dogmas e preceitos fundamentais, assim é que se define ensino religioso, é isso que está dito no parágrafo primeiro do artigo 210. Em princípio é um ensino confessional e conseqüentemente há de ter seu conteúdo fixado pela confissão religiosa em causa, evidentemente ministrada por pessoas qualificadas por ela. Pode ser também interconfessional desde que diversos confissões religiosas espontaneamente “é” acordem em fazê-lo. Quanto ao parágrafo segundo do artigo 33 eu tenho dúvidas quanto a sua constitucionalidade, primeiro porque ao impor um modelo inter-religioso viola a própria liberdade religiosa, a liberdade de consciência e de crença, a Constituição não se limitou em estabelecer como cláusula pétrea no artigo 5 inciso VI a liberdade de consciência, ela estabeleceu liberdade de consciência e de crença, são questões diversas. E, ainda o artigo quinto dos direitos e garantias individuais proíbe no inciso XX que alguém seja compelido a associar-se ou permanecer associado. São cláusulas pétreas. O acordo celebrado, em segundo lugar, entre a Santa Sé e a República Federativa do Brasil vai na mesma linha, na oportunidade no exercício do meu mandato de Deputado Federal fui relator na “consti...” na comissão de constituição e justiça e, e em longo parecer assinali entre outros aspectos, que o artigo 11 do acordo que está sendo apontado como inconstitucional, ressalta o princípio da liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional no Brasil exercidas mediante o ensino religioso como elemento da formação integral da pessoa. Mais do que isso enuncia no seu parágrafo primeiro que o ensino religioso, não apenas o católico, mas também o de outras confissões religiosas terá parte nos horários das escolas públicas de ensino fundamental, advertindo mais uma vez respeito a diversidade cultural. Outros aspectos foram enfocados no parecer, mas, eu ressalto outro trecho em que o acordo não atenta contra a liberdade de consciência e de crença como já mencionei; nem mesmo com o livre exercício dos cultos religiosos, tal como estabelece o já citado inciso VI do artigo quinto. O acordo nada mais é do que manifestação de uma das religiosidades que tem lugar no nosso país, a católica, dentro dos parâmetros legais e constitucionais, tal como é franqueado e permitido a qualquer outra denominação religiosa. Princípio da laicidade do Estado, nem o artigo 33 *caput* e seu parágrafo primeiro, nem muito menos o artigo 11 seu parágrafo primeiro atentam contra o princípio da laicidade do Estado. O Brasil é um Estado laico mas não é um Estado ateu. Tanto assim que o preâmbulo da Constituição Federal invoca a proteção de Deus, é isso que está se pretendendo, está se pretendendo modificar a Constituição e não interpreta-la, efetivamente o Brasil nasceu sob a invocação de Deus e se organizou sob a proteção da cruz. Hoje somos uma nação na qual convivem os mais diversos credos e as mais diversas formas de expressar essas crenças. A

Constituição não é um documento que repudia a religião, ao contrário, a religião foi acolhida pelo constituinte como valor digno da proteção do Estado, daí por exemplo, o já mencionado dispositivo. A ordem constitucional brasileira, portanto, não é hostil à religião, a propalada laicidade do Estado não pode ser confundido com o ateísmo do Estado ou com aversão do Estado ao plano espiritual da existência humana. A doutrina aponta diversos aspectos neste sentido, quero apenas citar Paulo Gustavo Gonet Branco, em um livro escrito em parceria com o nosso eminente Ministro Gilmar Mendes, em que ele assinala antes da assinatura do acordo, diz Paulo Gustavo: “a laicidade do Estado não significa, por certo, a inimizade com a fé. O Estado, o fato do Estado ser leigo não impede a colaboração com confissões religiosas para o interesse público.” E já antecipando aquilo que viria a ser objeto do acordo, seria erro grosseiro confundir acordos dessa ordem em que se garante meios eficazes para o desempenho da missão religiosa da igreja com aliança vedada no artigo 19, inciso I. Eu vou ter que mencionar agora, ainda com relação ao acordo, que o ensino religioso não deve ser entendido como uma religião genérica, aconfessional, indefinida, tal religião não existe, seria pura abstração mental sem correspondência na realidade da vida e da sociedade humana, ninguém, portanto teria condições de ministra-la, a não ser quem quisesse ensinar suas próprias e substantivas opiniões ou subjetivas opiniões. Tão pouco poderia cria-la e impô-la ao Estado que é democrático e leigo e enquanto tal respeitoso das múltiplas confissões religiosas com suas diferentes identidades, sua fé, seu credo, sua doutrina, seus fiéis. Quero aqui também, aí, já chegar nas experiências em que Vossa Excelência solicitou ao convocar essa audiência pública. Aplicando os princípios constitucionais da liberdade religiosa e de crença o nosso estado do Rio de Janeiro, Ministro Barroso, editou uma lei que reconhece o direito das famílias e dos alunos a que lhes seja oferecido o ensino religioso. A regulamentação criou o concurso público, concurso público foi realizado primeiro concurso público em que foram aprovados 342 professores, “de ensi...” com credo católico, 132 do ensino evangélico e de outros credos diversos 26 professores. Esta realidade é concreta no estado do Rio de Janeiro. Outras unidades federativas, também, adotam o mesmo sistema. Quero apenas mencionar o estado da Bahia com a lei 7945, o estado do Espírito Santo, o próprio Distrito Federal quando era governador Cristovam Buarque sancionou lei estabelecendo ensino religioso confessional, a regulamentação contrariou a própria lei, a regulamentação posterior com outro governador foi contrária a lei que originariamente seria confessional. Parâmetros curriculares nacionais são inconstitucionais porque além de obrigatórios não se referem ao ensino de religião. Vou concluir aqui, não dá para mencionar o que existe na Europa que o ensino religioso é instituído “em diver...” na maioria dos países a exceção da França, sempre com caráter da facultatividade como em nosso país. Vou agora para

alguns aspectos finais da fundamentação da ação direta de inconstitucionalidade. A alegação de que a laicidade é a única admitida, quer dizer, não pode admitir o ensino confessional é uma alegação equivocada na medida que o ensino religioso é distinto da catequese, Ministro Barroso. A catequese introduz uma experiência de uma comunidade concreta de fieis favorecendo a iniciação e o pertencer a uma determinada confissão religiosa e no caso da religião católica preparando para recepção dos seus sacramentos, o ensino religioso como disciplina educação religiosa, como área do conhecimento estabelecida pelo conselho federal de educação tem uma metodologia, linguagem, características adequadas a sua função pedagógica em ambientes de escola que é diferente da paróquia. Estabelecer diretamente na lei ou indiretamente no sistema de ensino que a religião ensinada seja confessional ou interconfessional não significa admitir proselitismo religioso, considerando que o ensino confessional significa cuidar de um ensino religioso sobre a visão de uma determinada religião, mas não significa fazer proselitismo. Na lição de Pontes de Miranda “reli...” liberdade de culto é direito fundamental assegurado em si mesmo e não só institucionalmente. Assim o artigo, o parágrafo primeiro do artigo 11 do acordo Brasil Santa Sé, não contradiz os princípios e fins de educação nacional, estando em consonância do desenvolvimento pleno da pessoa humana e os direitos fundamentais, é instrumento para formação integral da pessoa que consta do caput desse artigo 11 e que equivale ao desenvolvimento pleno da pessoa humana postulado pelo artigo 205 da nossa Carta Magna. Em face do exposto, senhor Ministro, esperamos... estou aqui honrado com o convite que me foi formulado, com a missão que me foi outorgada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Espero que essa nossa intervenção contribua para declaração da constitucionalidade do acordo celebrado entre o governo da República do Brasil e a Santa Sé aprovado pelo decreto legislativo e promulgado pelo decreto 7107, assegurando-se dessa maneira o ensino religioso confessional nas escolas públicas do nosso país. Eu espero ter cumprido a missão que me foi outorgada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Muito obrigado a Vossa Excelência, aos demais integrantes da mesa e os expositores.

Ministro Luís Roberto Barroso - Agradeço ao doutor Antônio Carlos Biscaia

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (5/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - Agradeço ao doutor Antônio Carlos Biscaia e convido a comparecer ao púlpito o presidente da Convenção Batista Brasileira Vanderlei Batista Marins que é doutor em teologia.

Vanderlei Batista Marins - Meus cumprimentos a mesa, aos expositores e aos senhores, meu nome é Vanderlei Batista Marins, Excelentíssimo Senhor Ministro Doutor Luís Roberto Barroso, desejo, para melhor comunicação, dividir minha palavra em quatro pequenos pontos a saber: apresentar os batistas, destacar dois princípios relevantes à liberdade religiosa, compartilhar a nossa posição sobre o assunto em tela e os agradecimentos. Quanto a apresentação, nós os batistas somos um grupo de servos de Jesus Cristo ao longo da história do cristianismo. É claro que ardorosos defensores da liberdade religiosa porque acreditamos na competência do indivíduo, vendo-o como um ser livre, capaz de relacionar-se com Deus, consigo mesmo e com seus semelhantes. Este povo chamado batista desenvolve suas ações respaldados na palavra de Deus, a bíblia, única regra de fé, prática e conduta mas também nos princípios batistas que norteiam a nossa concepção religiosa e também de ação nos demais segmentos do serviço a própria religião bem como a sociedade como um todo, respeitando-a e vendo-a como expressiva e merecedora de todo reconhecimento. Os princípios que nós esboçamos são os seguintes: a competência do indivíduo, o livre exame e a livre interpretação da bíblia mas também a autoridade da bíblia. Reconhecemos que as nossas ações precisam expressar o nosso compromisso com a nossa fé mas também com a importância do gênero humano porque toda a mensagem do evangelho ela tem o seguinte direcionamento: Deus preocupa-se ou Deus se preocupa. Nós não podemos desenvolver nossas ações sem levar em conta o bem estar da comunidade e da sociedade. Nós chegamos aqui no Brasil, como batistas, há 155 anos quando no dia 21 de “mar...” de maio de 1860 chegou aqui o primeiro missionário vindo dos Estados Unidos da América do Norte, Thomas Jefferson Bowen, ele ficou aqui até o dia 09 de fevereiro de 1861. Em 1866 chegam os colonos em Santa Barbara, São Paulo, entre as duas datas outros missionários chegaram, mas no dia 10 de setembro de 1871 é organizada a primeira igreja batista em solo brasileiro. Essa igreja depois organiza em Salvador, Bahia, em 15 de outubro de 1882 uma igreja para alcançar os brasileiros e a partir daí com um projeto de evangelização, missões, ação social e educação. Daí as nossas ações desenvolveram-se por todos Brasil, hoje somos 8.700 igrejas; 4.000... e 8.400 igrejas, 4.700 missões perfazendo um total de 13.100 templos com mais de 1.000 missionários espalhados em todos continentes, “éé” missionários “ééé” fora do Brasil e 750 cuidando de ação social, educação e trabalhando para o bem estar da própria comunidade. Sendo assim nós desejamos dar a nossa contribuição e agradecemos muito o convite que nos foi formulado. Quanto aos princípios indispensáveis à liberdade religiosa destacamos dois: a separação entre Igreja e Estado e a laicidade. Quanto a separação entre Igreja e Estado, Jesus edificou a sua igreja para que ela fosse referencial de vida, coluna e firmeza da verdade, sua ação é espiritual e não política e o campo de atuação é o

gênero humano e não a militância político partidária. O Estado, portanto, é de natureza social e política, não deve ter religião e nem promover nenhum dogma, credo ou doutrina; quando me refiro a igreja não ter militância político partidária ou face de Estado trago à lume a diferença entre as suas finalidades e é claro a distinção de suas naturezas. O Estado deve zelar pelos direitos e liberdades do cidadão em escolher e proferir a sua confissão religiosa como bem lhe convier. Para tanto deve se utilizar de mecanismos constitucionais para impedir a intolerância, a intransigência ou qualquer outra forma de desrespeito e abuso. Ao passo que a Igreja deve preparar o ser humano para cumprir o seu papel em qualquer segmento da sociedade com dignidade, decência e honradez. Vale destacar ou ressaltar que o senhor Jesus não aprovou a união da Igreja com o Estado pelo fato de ter criticado o culto oficial e nunca ter se manifestado em estabelecer uma nova religião estatal. A laicidade: o princípio do Estado laico ou secular indica que o país não é teocrático, não tem religião oficial e não deve cuidar de educação religiosa ou ensino religioso em nenhum dos modelos confessional, interconfessional e não confessional. A sua posição deve ser de neutralidade e imparcialidade no âmbito religioso. O Estado deve concentrar-se senhor Ministro, todos os seus esforços para melhorar a qualidade do ensino como um todo também para erradicar o analfabetismo, investir na qualidade dos profissionais de educação e deixar que a igreja e as famílias cuidem do ensino religioso dos seus filhos ou integrantes. Nós os batistas entendemos que religião é religar a Deus, é muito mais senhores, do que uma releitura para entender o fenômeno religioso e o papel das religiões na formação ou na estruturação da sociedade mas o governo através do seu setor competente para justificar a inclusão do ensino na matriz curricular nacional muda a expressão religar para reler, para nós batistas, uma ingerência que altera a concepção histórica da religião. Atitude que para nós agride o Estado laico. Não estamos aqui para esboçar “nenhuma” nenhum posicionamento raivoso em relação a circunstância alguma, reconhecemos que na Constituição Federal está ali assentado exatamente a expressão ensino religioso e facultativo, conquanto entendamos que deve ser... que este não é o melhor caminho. Adiantando, quanto a nossa posição, por causa do meu tempo. Quanto a nossa posição: entendemos que o ensino religioso das escolas públicas é uma herança da colonização e da monarquia onde o poder público financiava as escolas e a religião administrava como se fosse sua, nota-se aqui uma inadequação na postura de tratar e respeitar as distinções entre público e privado. Com o advento da república essa pratica não foi substituída por uma ação inovadora de política educacional, portanto, a partir daí o assunto continuou latente e estamos aqui nessa audiência pública. Senhor Ministro Doutor Luís Roberto Barroso, nossa esperança é que o Estado se posicione deixando o ensino religioso na esfera da religião e que não continue adotando uma posição a caminhada como

quem se dobra aos interesses de terceiros ou segmentos religiosos. A adoção do modelo não confessional, em nossa modesta opinião, continua dando jeito para compatibilizar caráter laico com ensino religioso nas escolas públicas porque essa função não é de competência do Estado, iniciar ou aperfeiçoar alguém em uma determinada religião é tarefa da família e da igreja, mas se a família quer transferir ou reafirmar o credo que confessa ou tem simpatia para uma ou que confessa ou tem simpatia para uma instituição de ensino então deve procurar uma escola entre aspas “confessional” para matricular os seus filhos. Há uma grande e uma gama enorme de credos religiosos em nossa sociedade, como atender e satisfazer a toda clientela? Unificar-se-á o discurso de todos os credos religiosos? Caso isso venha acontecer todos seremos ou nos sentiremos violentados nas questões mais íntimas da alma, a nossa fé. A medida que unificamos o recurso religioso, falsificamos os dogmas ou as doutrinas que confessamos. Se o ensino religioso for para competência do Estado com a contratação de professores etc. e tal, na verdade como o mesmo inspecionará aquilo que está sendo feito em cada escola? Haverá pessoal capacitado para ministrar as aulas? Para supervisionar as escolas? Desta forma o Estado não estaria subvencionando os credos religiosos religiosos? Isso agride a Constituição Federal em seu artigo 19. Ademais o ecumenismo violenta a fé e fere o princípio das liberdades individuais e de suas identidades próprias. Diante do exposto, com base na declaração doutrinaria da Convenção Batista Brasileira, nos princípios batistas que lecionam separação entre Igreja e Estado e na Constituição Federal que preceitua o Estado laico, secular, não religioso e nem teocrático. Nós os batistas, conquanto respeitemos a Constituição da República Federativa do nosso país, mas nós batistas filiados a Convenção Batista Brasileira, somos contrários ao ensino religioso nas escolas públicas em quaisquer dos modelos. Conquanto saibamos que não é esta a discussão em pauta, mas entendemos que este é um equívoco por pressão, conforme aqui mesmo dito, desde a Constituição Cidadã ou na sua composição, e que o Estado precisa corrigir se quiser que as religiões se respeitem, se quiser respeitar as religiões para que as religiões também possam respeitar o Estado. O Estado não deve agir promovendo nem financiando nenhuma ação de religiosidade e a igreja deve cumprir com seu papel e preparar o cidadão para que ele melhor sirva aos interesses do Estado. Agradeço a Vossa Excelência, “agrade...” reconheço com aplausos a atitude do Supremo Tribunal Federal, cumprimento os senhores expositores, a mesa como um todo desejando que Vossa Excelência tenha lucidez “e que” para a decisão do assunto e que as bênção de Deus sejam sobre todos nós e o Estado brasileiro. Muito Obrigado.

Ministro Luís Roberto Barroso - Obrigado, agradeço ao professor Vanderlei Batista Marins. Apenas para fins de organização das ideias houve já 4 linhas de pensamento manifestadas: contrários ao ensino confessional, favorável ao ensino confessional, contraria ao ensino religioso em si e uma posição que não é contraria ao ensino religioso mas que defende uma alternativa aos modelos “éé” tradicionais da professora Roseli Fischmann...

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (6/31)

Ministro Luís Roberto Barroso- Eu convido agora o representante da Federação Espírita Brasileira, professor doutor Alvaro Chrispino.

Alvaro Chrispino - Sua Excelência Ministro relator Luís Roberto Barroso, demais autoridades da mesa, companheiros expositores, senhoras e senhores presentes. Meu nome é Álvaro Chrispino e tenho hoje a tarefa de apresentar a posição da Federação Espírita Brasileira que aproveito o espaço desta discussão para apresentar a sua experiência e os ditames que orientam a gestão do sistema ou do movimento espírita brasileiro. E para que possamos fazer essa apresentação de sucesso e fundamentar ao fim nossa posição, vamos discutir de forma rápida, porque o tempo é cruel, duas ideias basilares do espiritismo e uma ideia de sistema ou organização de sistema. A primeira ideia que queremos apresentar está na primeira frase de introdução do livro O Evangelho Segundo o Espiritismo quando Alan Kardec em 1864, na busca de estudar o evangelho de Jesus pela ótica espírita fala das suas dificuldades percebidas e ele vai dizer: aspas “podem dividir-se em cinco partes as matérias contidas nos evangelhos, os atos comuns da vida do Cristo, os milagres, as predições, as palavras que foram tomadas pela igreja para fundamento de seus dogmas e grifamos o ensino moral, as quatro primeiras têm sido objeto de controvérsia, a última porém, conservou-se constantemente inatacável.” O que vamos apresentar aqui hoje é declaradamente centrada no ensino moral, porque não estamos buscando as discussões das quatro primeiras que estão fundamentadas na interpretação que se dá as coisas humanas. O segundo princípio é sobre que religião é efetivamente objetiva e capaz de cumprir o seu papel frente as outras, haverá uma religião melhor? Haverá alguma daquelas que deve ser superior ou ocupar um espaço de melhor posição? E ele vai ter essa resposta na questão 842 do livro basilar do espiritismo que também vai dar diretriz para as nossas decisões e as nossas atividades no movimento espírita. Ele vai dizer na resposta, vai receber a seguinte resposta, será aquela que mais homens de bem e menos hipócritas fizer, isto é, pela prática pela da lei de amor na sua maior pureza e na mais ampla aplicação. Esse é o sinal que reconheceréis que uma doutrina é boa. Então estamos focados no ensino moral e não nas discussões humanas ou nas

interpretações que os homens dão ao seu bel prazer além do tempo e não somos portadores do canal único que leva a Deus. Toda aquela doutrina que faz o homem melhor e de alguma forma o faz menos hipócrita é merecedora da nossa atenção e do nosso respeito e pela diversidade das religiões devem elas atender a diversidade do tipo humano, a variedade de tendências, de buscas, não somos portadores da verdade. Com essas... com esses dois princípios nós desenvolvemos o trabalho do ensino religioso no movimento espírita e esse movimento espírita coordenado pela Federação Espírita Brasileira, criado em 1884 a época em que o decreto dizia que era crime seguir o espiritismo e que foi modificado com a Constituição oriunda da república aonde não havia ensino religioso, coisa que foi surgir logo depois. A Federação Espírita Brasileira tem a tarefa do estudo, da pratica e da difusão do espiritismo, é oferecer de forma organizada as ideias para aqueles que a desejem conhecer possam busca-la. Não saímos em busca de... não capturamos interessados, na verdade nos organizamos para que aqueles que desejem faze-lo possam encontrar em qualquer estado, em qualquer condição nos diversos níveis informações para preencher as suas questões e se tornar, pela nossa ótica, um homem melhor e um homem menos hipócrita. No que concerne a união solidária das sociedades espíritas, um outro objeto da Federação Espírita Brasileira, vamos chamar atenção para palavra solidária, porque todo sistema organizacional do movimento espírita se dá por sistemas de voluntariedade, não há obrigatoriedade para que as pessoas estejam nas Casas Espíritas, em estando não são obrigadas a associar-se, em associando não são obrigados a crer, acreditar em absolutamente tudo. Eles podem e tem flexibilidade interpretativa. As Casas Espíritas se reúnem como casas espíritas adesas as federações estaduais também por aproximação de princípios. Não existe subordinação, não existe controle, não existe policiamento, é uma construção dialógica em torno dos grandes princípios espíritas e cada uma das casas e das pessoas são capazes de contribuir com a interpretação do evangelho de acordo com a sua experiência. Feito isso vamos a resposta do quesito apresentado pelo Ministro Relator e iniciamos dizendo que não somos favoráveis, não nos manifestamos favoráveis ao ensino religioso nas escolas públicas. Esta não é a questão de hoje, mas para alcançarmos uma das três possibilidades que nos foram oferecidas, deixamos claro desde antes que não somos favoráveis a existência do ensino religioso nas escolas públicas. Porque acreditamos que esta formação deve dar-se fortemente na família e fortemente nas instituições religiosas deixando o Estado para a proteção desse direito, para garantir que estas famílias e estas instituições possam no exercício de sua crença, no exercício de suas ideias efetivamente executa-los sem as restrições que infelizmente temos presenciado nos dias atuais. Então das opções que nos foram oferecidas nós vamos buscar o ensino religioso não confessional, mas com a ressalva que apresentamos

anteriormente. E sabemos que a posição não confessional nos estados não é hegemônica, vamos buscar uma pesquisa publicada por Diniz e Carrião, aliás Diniz falará para nós na tarde de hoje, "ééé" aonde as autoras apresentam 4 estados com a modalidade confessional, 22 estados na modalidade interconfessional e vamos deixar de considerar, porque estamos falando do ensino moral e não das outras 4 modalidades que envolvem interpretação dos homens sobre as coisas religiosas que toda interconfessionalidade tem em sua base uma manifestação confessional e um estado apenas, na pesquisa que estamos nos fundamentando, tem o ensino não confessional que é o estado de São Paulo. Para nós nessa modalidade caberia o estudo da moral, da ética, dos valores universais que pautam as relações humanas e sociais baseadas no bem e na paz. Então até aqui nós apresentamos o foco que é a educação moral, apresentamos a organização do movimento espírita que se dá pela construção do diálogo e em torno de grandes princípios doutrinários, apresentamos as dificuldades que se podemos enumerar a partir dessa situação e mesmo assim o movimento espírita cresce desde a primeira vez que o senso do IBGE coletou a resposta sobre religião. Vimos crescendo desde antes e em momento nenhum nos apropriamos dos espaços públicos ou das vantagens públicas para a difusão. Em momento nenhum vamos buscar na sociedades aqueles que devem alimentar nossas fileiras. Estamos "nos" organizados para oferecer àqueles que estão interessados as ideias que nós efetivamente alimentamos e respeitamos todas as outras religiões como caminhos importantes, necessários e válidos para construção do homem de bem. Se nós abrissemos o senso de 2000 e 2010 iríamos encontrar esta, este conjunto de informações. Colocamos apenas algumas manifestações religiosas nessa variação porque o último senso do IBGE listou 147 modalidades diferentes de religião o que torna absolutamente impraticável a representação delas todas na ideia da manifestação do ensino público. E enquanto a população brasileira cresceu 12% nos últimos 10 anos, o movimento espírita que trabalha a família e as instituições cresceu 70% sobre os seus próprios números, como estamos falando de ensino fundamental podemos abrir esses números para a faixa etária própria e vamos perceber no lado esquerdo a faixa etária, do lado direito o crescimento Brasil de população e a segunda da direita para esquerda o crescimento de espíritas. De 0 a 4 anos: enquanto houve um decréscimo, uma retração de mais de 15% da população, a população espírita cresceu 50%. De 5 a 9 anos: um decréscimo de quase 10% e nós crescemos 41. De 10 a 14: uma estabilidade e nós crescemos 42; de 15 a 19 uma retração de 5 e crescemos 28, logo o que estamos fazendo ao longo das décadas não nos utilizando de espaços públicos para difusão das ideias religiosas tem alcançado seu objetivo que é atender as pessoas que nos buscam. Logo, o foco é a educação moral, o ensino deve auxiliar a formação do homem de bem e seu processo de decisão de vida como indivíduo social, como ser social a partir dos princípios,

no nosso caso o evangelho de Jesus. A educação religiosa deve ser desenvolvida pelas instituições espíritas que são adesas ao movimento. A responsabilidade pela orientação e gestão dessas ações é da família e vamos trazer uma outra informação que acreditamos importante sob este aspecto que é a pesquisa de Regina Novaes e Melo que fazem um cotejo entre... “ahn ...” as demonstrações religiosas de jovens, de suas mães e de seus pais e elas, as autoras, encontram estas relações: quando perguntados os jovens que tem religião, que se dizem espíritas, dizem que suas mães, 44% deles dizem que suas mães também são espíritas e 50% dizem que seus pais são espíritas. E estes números alcançam 71% entre os companheiros de formação protestante, entre os jovens pesquisados 71% tinham a mesma religião da mães e 60% da religião dos pais. O que mostra que a família é na verdade aquela célula que deve prevalecer na formação dos valores religiosos dando força a formação intergeracional. Vamos deixar de falar dos diversos estudos que mostram que quando há uma religião hegemônica no Estado como caso de Pierre Fitz, que vai dizer que dependendo da hegemonia religiosa há um modelo diferente no desenvolvimento econômico e social, Sweetie falando da China vai falar da diferença entre Budistas e Taoístas nos modelos de produção de ciência e gestão pública ou nas questões mais, mais voltadas para o nosso caso dos sobre os conflitos objetivos sobre o ensino religioso e o ensino do universo escolar. Por fim, o futuro parece estar em um Estado efetivamente laico que garanta liberdade de culto como está na Constituição; proteção as religiões não hegemônicas no exercício das suas crenças; pluralidade das manifestações religiosas que contribuam para um Estado laico, rico, de diversidade. Voltando a ideia anterior os modelos hegemônicos formam modelos de Estado e se isso é verdade como acreditamos e as pesquisas dizem que sim, esses Estado formado por religiões hegemônicas certamente tornarão difícil a sobrevivência e manifestação dos direitos de crença, de crenças chamadas não hegemônicas. E por fim justiça religiosa manifesta pelo tratamento igualitário em todos os níveis e de todas as religiões permitindo a construção da paz e do bem que deveria ser o objeto principal daqueles que se ocupam efetivamente de religião e não de movimentos religiosos de base humana. Muito obrigada senhor Ministro pela oportunidade da FEB mostrar a sua experiência.

Ministro Luís Roberto Barroso - Muito obrigado ao professor Alvaro Crispino...

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (7/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - Gostaria de convidar agora o vice presidente Federação das Associações Muçumanas do Brasil, Senhor Ali Hussein El Zoghbi que é graduado em comunicação social, economia e pedagogia.

Ali Hussein El Zoghbi - Permitam-me saldar com a saudação da paz que proferida em árabe digo *Salaam Aleikum*, a paz esteja sobre todos. Faço isso para reafirmar a premissa essencial do islamismo a permanente busca da paz. Sem dúvida trata-se de um debate histórico que vai além de nossas fronteiras. O Brasil em recente pesquisa é considerado o país com menor índice de intolerância religiosa no mundo. Em grande parte esse debate poderá demonstrar se haverá uma mudança de paradigma, nesse cenário mundial desolador que vivenciamos o apelo é para que o Brasil permaneça como exemplo a ser seguido. É um prestígio e honra para mim fazer parte deste encontro, como componente da raça humana, cidadão brasileiro e colaborador em nome do Islã. Não se pode ignorar que na sala há vários equipamentos criados por outras pessoas para o nosso benefício. Nós, na qualidade de seres humanos, somos também equipamentos de um só ser, religiosamente conhecido como Deus. Estamos aqui em busca de uma solução inclusiva capaz de estabilizar a harmonia entre nós. Representantes de várias opiniões que molduram e ornamentam as sociedades que representamos. O Alcorão capítulo 2 versículo 256 diz: “não há coação, coerção, imposição, culto a religião.” Os princípios islâmicos oferecem liberdade de escolha e de práticas mesmo que sejam concorrentes, o Islã aceita e protege o Estado laico, baseado nos princípios pelos quais o laicismo foi fundado que é a proteção a valores culturais, a liberdade de expressão e a igualdade. Também no Alcorão sagrado estabelece as diferenças como parte do plano divino. “Para cada um de vós estabelecemos uma lei e um caminho, se Deus quisesse ele teria feito uma só nação, mas não o fez para que pudesses competir com os outros em boas ações”, capítulo 5, versículo 48. Partindo destes princípios e considerando o desejo da sociedade expresso na legislação através do artigo 210 de nossa Constituição temos que considerar, primeiro: o aluno como parte prioritária, carente de proteção na elaboração da forma do cumprimento da lei; segundo: a necessidade de reconhecimento da dimensão espiritual do homem em contraponto a difusão desmedida do materialismo de vertente pessimista. Terceiro: o conhecimento das diferenças como pressuposto para afastar o preconceito; quarto: a capacidade das religiões de contribuir com elementos éticos que permeiam a evolução humana. Propomos como instrumentais para estas considerações, primeiro: a fonte dos conteúdos deve ser elaborada por instituições representativas das religiões dialogando com os agentes educacionais públicos; segundo: os conteúdos devem ser certificados por instituições educacionais públicas já elencadas no sistema

educacional brasileiro. Terceiro: fiscalização das condutas e procedimentos pelos órgãos educacionais existentes; quarto: qualificação de profissionais da educação para condução destes conteúdos certificados. Importante frisar que algumas experiências já estão em cursos atendendo os requisitos de um diálogo interreligioso e ecumênico com resultados muito satisfatórios. Para finalizar em nome da Federação das Associações Mulçumanas do Brasil gostaria de enaltecer a conduta democrática do Excelentíssimo Ministro Doutor Luís Roberto Barroso, que consegue nesta ação provocar ampla e livre manifestação da sociedade. Gostaria também de deixar um dito de Rousseau, um iluminista francês: “os verdadeiros deveres da religião são independentes das instituições humanas, o coração justo é um verdadeiro templo da divindade, em todos os países e em todas as seitas amar a Deus acima de tudo e seu próximo como a si mesmo é o resumo da lei.” Rogo a Deus que ilumine os nossos caminhos. Muito obrigado, é isso.

Ministro Luís Roberto Barroso - Agradeço ao Senhor Ali Hussein El Zoghbi pela brevidade e pelas palavras gentis e pela tolerância e nós vamos fazer um brevíssimo intervalo de 5 minutos marcados no relógio.

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (8/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - Antônio Gomes da Costa Neto pela contribuição valiosa a exemplo das anteriores e convido agora para falar em nome da Igreja Assembleia de Deus Ministério de Belém barra Convenção Geral das Assembleias do Brasil na verdade dois expositores que irão dividir o tempo: o Doutor Abieser Apolinário da Silva que é o presidente da comissão jurídica nacional da Convenção e posteriormente o Doutor Douglas Roberto de Almeida Baptista que é o presidente do Conselho de Educação e Cultura da Convenção, o prazo é de 15 minutos e os expositores podem dividi-lo como lhes aprouver.

Abieser Apolinário da Silva- Excelentíssimo Senhor Ministro Luís Roberto Barroso, Douto representante do Ministério Público, demais membros da mesa, trago saudação em nome das duas entidades representadas, citadas, primeira a Igreja Evangélica Assembleia de Deus ela está no Brasil estabelecida desde 1911, são 104 anos de existência neste país e ela se faz representada aqui neste evento pelos dois segmentos convencionais: a Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil e a Convenção Nacional das Assembleias de Deus do Ministério de Madureira pelo ilustre Bispo Ivan que certamente falará em seguida. A Igreja Evangélica Assembleia de Deus ela congrega hoje, segundo senso demográfico do IBGE em 2010, cerca de 12.300.000 adeptos em todo país e a Convenção Geral ela congrega a CGDB 80.000

ministros que exercem essas atividades religiosas em todo país. É uma igreja que está nas capitais, nos municípios, nos distritos, nos (inteligível), nas fazendas, naqueles lugares que muitas vezes só tem a delegacia, a prefeitura e a Assembleia de Deus. Essas suas entidades elas existiam no Brasil durante tantos anos, tem a missão precípua de difundir a religião. Paralelamente a isto elas também "voltada" para o atendimento da população mais pobre, mais carente, desde "há" muitos anos, montou muitas vezes atrás de seus templos uma escola primária para ensinar não a religião mas o antigo curso primário e este que vos fala é produto disto, 50 anos atrás fiz meu curso primário em um salão anexo ao templo. Nestas escolas não havia, como não há até hoje, a preocupação de transmitir o ensino bíblico, religioso, a doutrina, visto que essa doutrina, esse ensino da religião se faz em uma outra organização muito comum na Assembleia de Deus a chamada escola bíblica dominical onde nos dias atuais a casa publicadora das Assembleias de Deus do Brasil edita certa de 5.000.000 de revistas de ensino doutrinário desta igreja separadamente, sem misturar. A grande questão na visão das duas entidades representadas é a distinção que tem que se fazer entre dois direitos "constit..." aliás três direitos constitucionais, primeiro direito a crença livre, "ta den..." na lista daqueles direitos individuais que a Constituição coloca o indivíduo até contra o Estado, ele tem o direito de vir contra o Estado perante a "aass" autoridades competentes de julgarem pra fazer valer seu direito individual como liberdade de consciência, direito à vida, direito à propriedade e outros mais. Mas também existe outro direito, o direito de culto que não pode ser confundido com o direito de crença. O direito de crença como disse é aquilo que o cidadão escolhe crer naquilo que entende que deve crer; se alguém toma uma caneta como seu deus deve ser respeitado por isso, mas o outro é o direito de culto, o direito de culto esse a própria Constituição estabelece que esse deve ser feito na forma da lei, então entendemos que o ensino religioso, diferentemente do ensino da ciência da religião, esse ensino não deve ser realmente motivo de matéria obrigatória nas escolas públicas brasileiras, até porque a própria Constituição que assegura esse direito ao ensino religioso declara que ele é optativo. Todos nós que já temos aqui vários anos de formados, mais de 30 anos de formação profissional, sabemos que naquela época existia aquelas matérias optativas que se escolhiam, que se queria dentro daquela liberdade que matéria cursar, me faz me lembrar um conhecido meu que fez um curso de engenharia agronomia na Rússia há quase 50 anos atrás. Naquele país comunista naquela ocasião a ele foi oferecida a opção de matérias e uma das matérias era canto lírico, era engenheiro o curso de engenharia e a ele foi oferecido a oportunidade que se quisesse de fazer o curso de canto lírico e se tornou um grande tenor, um homem que cantava e creio que ainda canta muito bem. O ensino da religião, o ensino religioso no Brasil está nesse campo, no campo da opção, da escolha, não é um impositivo, não

pode nem deve integrar tão pouco a grade curricular obrigatória para formação acadêmica do cidadão. Diante desse quadro é de se observar que Vossa Excelência como relator dessa ação que já endosso coral uníssono de parabeniza-lo pela iniciativa de provocar o debate, algo inédito no nosso Brasil mas muito louvável de que... já tempo esgotado?

Ministro Luís Roberto Barroso - Não, é a metade são 7 minutos e meio é a metade do tempo mas a divisão do tempo é a critério dos senhores.

Abieser Apolinário da Silva – Eu reservei para ele 5 minutos...

(risadas)

Abieser Apolinário da Silva - Entendemos que as escolas, as entidades de ensino poderiam, cumprindo a lei, e pelo que ficou bem exposto aqui pelos demais brilhantes expositores é de que para que o Estado está leniente, não está querendo enfrentar a questão e quando enfrenta, as vezes a enfrenta de maneira canhestra e não como deve, fazendo o que... primeiro pela seleção de professores com formação acadêmica, inclusive a Universidade Federal do Rio de Janeiro concede título de teólogo, curso regular, curso acadêmico, teólogo que por sua vez se candidataria aos concursos públicos como a entidade, que eu até fiz a questão de anotar, o CONSED sugeriu. Concursos públicos, professores preparados, que manifestariam naquela ocasião da inscrição para o concurso qual a sua formação religiosa como se fosse um sistema de cotas hoje tão em voga no Brasil e aquele professor selecionado, academicamente preparado, as escolas teriam que então montar estruturas que o aluno, ou seus pais escolhendo aquela formação adequada nela seria ministrado o ensino religioso, sem todavia violentar o direito de escolha. Terminando minha fala para passar para o professor Douglas dentro do tempo que me resta, eu, com todas as (inteligível) Ministro, eu olhando a sua posição no processo daquela fábula de que contam que um grupo de ratos se reúne em uma assembleia para discutir o que fazer com o faro fino, um gato que não dava trégua aos ratos, naquela assembleia dos ratos alguém deu uma ideia brilhante: “que coloquemos um guiso no pescoço de faro fino e quando ele se mexer tocará o guiso e nós nos recolhemos” e aí tinha um gato velho, experiente lá no canto, pediu a palavra: “sim a ideia é boa mas quem irá amarrar o guiso no pescoço de Faro Fino?” Obrigado Ministro.

Ministro Luís Roberto Barroso - Convido o Doutor Douglas Roberto de Almeida Baptista, o senhor tem 5 minutos restantes.

Douglas Roberto de Almeida Baptista - Excelentíssimo senhor Ministro Luís Roberto Barroso, senhoras e senhores expositores, mui digna assistência, bom dia. A parte que me cabe nesta exposição diz respeito ao quesito das experiências estaduais do ensino religioso. A prática do ensino religioso, Excelência, na escola pública do ensino fundamental brasileiro adota o modelo confessional com exceção de algumas iniciativas pontuais, portanto, a posição das Assembleias de Deus do Brasil é de que o ensino confessional sendo a *praxis* educacional não fere o princípio de laicidade, ao contrário, o ensino confessional fortalece o princípio da neutralidade estatal pois impede que o Estado interfira nas convicções religiosas do cidadão e salvo melhor juízo este foi o entendimento do constituinte e do legislador da LDB quando manteve em ambos os textos a matrícula de cunho facultativo, ou seja, o aluno vai se matricular na confissão de fé que já professa evitando assim o proselitismo e o doutrinamento estatal mantendo dessa forma o princípio da laicidade, que vale a pena repetir, a não interferência das convicções religiosas no cidadão. A proposta de ensino não confessional, no nosso entendimento, provocará a prática proselitista de tendência religiosa do professor não confessional e até mesmo no estabelecimento dos parâmetros curriculares das unidades federativas do Brasil e este também é o entendimento do Ministério de Educação e Cultura quando exarou o parecer 97/99 do Conselho Nacional de Educação afirmando que não cabe a União estabelecer os conteúdos curriculares do ensino religioso mas que os sistemas estaduais devem cumprir a lei e ouvir as entidades civis religiosas do estado a que pertencem. Portanto a posição das Assembleias de Deus do Ministério de Missão que é a Convenção Geral das Assembleias de Deus do Brasil entende que a laicidade estatal não pode impedir o ensino religioso confessional porque isso acontece nos Estados laicistas e o Brasil é um Estado Laico e não laicista a diferença é pontual, Estado laico não fere o conceito de liberdade religiosa e o laicismo é fundamentalista, ele impõe ideologias. Portanto a posição final é de que, salvo melhor juízo, a legislação em vigor ela se inclina para o ensino confessional, se este ensino confessional não é praticável, então deve ser implicado em alteração dos textos promulgados, mas o que está promulgado e o que está em vigor é ensino de cunho confessional. Muito Obrigado.

Ministro Luís Roberto Barroso - Muito obrigado, agradeço ao Doutor Abiezer Apolinário da Silva e o Doutor Douglas Roberto de Almeida Baptista e convido ...

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (9/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - tenho o prazer de convidar agora para se pronunciar a Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (Fenacab) e a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno pelas quais falará o senhor Antônio Gomes da Costa Neto que é mestre em educação e técnico em gestão educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Antônio Gomes da Costa Neto - Bom dia Excelentíssimo senhor Ministro, bom dia procurador, demais presentes, expositores, público em geral. Excelência nossa exposição inicialmente se dará a princípio a partir de duas preliminares distintas, a primeira em questão que vai a ser discutida em relação com a religiosidade dos povos indígenas, neste caso o que vai entender a nossa explanação posteriormente Vossa Excelência irá compreender, que nós entendemos que as religiosidades também indígenas deveriam estar participando da questão e a discussão do ensino religioso, isso se dá porque Excelência? Isso seria nossa segunda preliminar a questionar. No sentido do efeito da modulação da decisão que vier a ser proferida, porque nós entendemos que qualquer decisão que for proferida pelo “pelo” Supremo Tribunal Federal haverá de incluir tanto no currículo da disciplina, na formação dos professores, no sistema de regulação, fiscalização, monitoramento e avaliação, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, por isso é que nós estamos nos referindo tanto a questão indígena quanto as religiosidades de matizes africanas e esta previsão legal Excelência está prevista na LDB no seu artigo 26-A. Com relação as questões adstritas a presente ação e a audiência pública nós podemos dizer com base em pesquisas científicas que nós citamos no memorial já "acor..." acertado que o atual modelo de ensino religioso da forma com que é feito e ministrado não contempla as religiões de matrizes africanas. E isso se dá porque e por qual razão? Por "uma" simples motivo, essa situação se opera pelo não cumprimento da educação das relações étnico raciais, ou seja o artigo 26 - A da LDB que ele se dá em razão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Esse racismo, Excelência, que nós estamos falando está discutido com a questão também da intolerância religiosa e do preconceito porque nós "estamo..." trabalhos com que ideia, com que hipótese e com que pensamento? Nós entendemos que o racismo e a intolerância e a discriminação em "reli...", em relação as religiões de matizes africanas se opera de três formas distintas, tanto ela é institucional ou por "omis..." , no caso, se dá pelo, reflete desigualdades que podem ser intencionais ou não, ela pode ser de caráter cultural ou no sentido que não passamos uma herança cultural nossa e no sentido da manutenção de uma "cul..." herança cultural eurocêntrica com desvalorização das culturas de origem africana. E quando ela é feita através de seu racismo individual, quando as pessoas a praticam de forma

individualizada caracterizando a partir dos traços físicos. Neste conceito e nesta discussão Excelência trazemos a questão da intolerância religiosa com relação as religiões de matrizes africanas em função da noção de religião considerada como foco de resistência cultural e nesse caso em relação as religiões de matrizes africanas e indígenas, nós podemos nos dizer, isso se constituiu desde o processo do que nós chamamos de descobrimento, colonização e conseqüentemente da conquista, porque neste período houve uma transferência e vinda de africanos em torno, estimativa, de 9.000.000 a 11.000.0000 de pessoas e como é uma trágica questão e sua abolição "sempre..." não foi questionada, não foi discutida e que temos marcas dessa questão até o presente. E como se acontece isso e como tem feito isso Excelência? Notadamente a partir destas questões nós podemos verificar que existe o que nós chamamos e foi praticado dentro do continente brasileiro a chamada eugenia moderna inclusive a mesma foi praticada também dentro da américa latina, porque? Esse foi o objetivo inicial desde o processo de colonização de descobrimento da nossa américa, foi um processo de transformação da barbárie para uma civilização, conseqüentemente qual foi a intenção? Excluir qualquer coisa, qualquer cultura, qualquer influência tanto indígena como de origem africana. E no campo da educação Excelência, como é que nós tratamos isso a partir do racismo institucional? Nós quando damos a educação inferior a crianças negras ou então quando intencionalmente nós deixamos de educar as crianças negras a fim de perpetuar as desigualdades raciais existentes e ao mesmo tempo quando educamos mal as crianças brancas no que se refere a sua herança racista bem como deixamos de passar as crianças negras sua história racial. O que acontece com isso Excelência? Pesquisadores da área de linguística chamam isso de processos discursivos o que são isso? São processos pelo qual você se aprende, onde você aprende a pratica-lo que pode ser tanto pelos seus pais, pelos seus pares, na escola, na comunicação em qualquer ambiente, por isso é que nós falamos que o racismo não é inato, ele também tem que ser aprendido e ele também se opera. O que tange a isso, Excelência, para poder compreender e ilustrar melhor a questão, podemos dizer que a educação das relações étnico raciais seriam essencialmente obrigatórias para compreender a questão para o ensino religioso. Nesse sentido apenas para poder ilustrar e os casos aqui, podemos observar que o próprio Ministério da Educação alega em seu sítio institucional uma oferta de 52.000 vagas para formação de professores em educação das relações étnico raciais, conseqüentemente o que compreenderia tanto a temática do ensino religioso como qualquer outra disciplina. Só que quando você compulsua, faz... como... compulsando... o senso educacional nós temos uma demonstração que existe dois milhões de professores, ou seja, o atual ritmo nós levaríamos pelo menos 320 anos apenas para formar em relações étnico raciais, ou seja, como nós seríamos cumprir essa questão? E se nós

formos ainda agregar os demais profissionais da educação, aqueles inseridos no artigo 61 da LDB, “falamos...” íamos ainda num complexo em um número muito maior de profissionais que seriam técnicos, gestores, orientadores e a demais profissionais da educação. E ainda temos recentemente o estatuto da juventude que amplia essa formação de profissionais aos operadores do direito, aos profissionais da área de segurança e saúde. E aí é que tem a questão da regulação, como nós ficamos nessa situação? Porque que não se tem essa implementação da educação das relações étnico raciais e conseqüentemente no ensino religioso. Numa pequena análise do Conselho Nacional de Educação bem como da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados educação dos afros brasileiros Cadara, o primeiro desde 2004 e o “depo...” e o segundo de 2005 até a presente dada não emitiram nenhum relatório de avaliação dos sistemas federal, estadual, municipal e distrital de ensino sobre a aplicação das relações, da educação das relações étnico raciais, conseqüentemente como nós poderíamos falar isso dentro do ensino religioso? Se nós não temos nem avaliação do sistema, como é que nós vamos conseguir trabalhar dentro da disciplina? E a... para entender melhor e compreender essa ilustração Excelência destaquei recentemente que “sóme...” “aaa...” “para...” “a...” a partir de 2014 o Ministério da Educação incluiu o eixo étnico racial na avaliação do plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior, ou seja, até 2014 inexistia, como nós vamos falar em relações étnico raciais, trabalhar discriminação, intolerância, preconceito religioso se o mesmo não se encontra nem no sistema de avaliação. E isso recentemente foi discutido a questão perante o Supremo Tribunal Federal e encontra-se em sede de Mandado de Segurança da Ministra Rosa Weber questionando os sistemas educacionais de ensino e como ficaria essa questão Excelência? Mais uma vez assevero outro exemplo, esse PDI que é o plano de desenvolvimento institucional proposto pelo MEC ele tem apenas como objetivo avaliar a questão das ações afirmativas e consultando o Ministro da Educação através da lei de acesso a informação o mesmo me disse seguinte recentemente, que o acompanhamento dos exercícios de 2011, 2012, 2013 e 2014 encontra-se em fase de elaboração pelo comitê de avaliação então nós não temos sistema de regulação muito menos de avaliação como poderíamos falar em inclusão das religiosidades de matrizes africanas? E passamos adiante, o próprio sistema de avaliação, aquele efetuado pelo avaliador externo, o mesmo diz o seguinte que o conceito de avaliação do, do curso e do cálculo não inclui a temática das relações étnico raciais, então passaremos então a discussão do que seria então isso Excelência? E aí temos mais um outro agravante, recentemente quando nós discutimos a questão do Monteiro Lobato aqui no Supremo Tribunal Federal houve a discussão sobre um parecer e esse parecer foi no sentido de que existia uma sugestão e como tal como sugestão o mesmo não tem sido cumprido pelos órgãos e pelos

sistemas de ensino, qual consequência natural? Não temos a implementação da educação das relações étnico raciais consequentemente não seríamos aplicados no ensino religioso. E o que seria a proposta da nossa Federação bem como da nossa Confederação? Nós gostaríamos que fosse o ensino religioso praticado que tenha como fundamento básico a participação das religiosidades. Essas religiosidades como seriam definidas? Seriam definidas através de diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho Nacional de Educação e consequentemente o Conselho Nacional de Educação iria disciplinar os sistemas de ensino de como fazê-lo que seria através de normas específicas, através de procedimentos, inclusões no sistema de avaliação da educação superior, a inclusão de formação de profissionais da educação dentro das escolas, das instituições públicas tanto no ensino superior como privada. Porque o que acontece hoje atualmente? Atualmente você não tem essa formação de professor de ensino religioso por omissão do Conselho Nacional de Educação que não emite diretrizes curriculares nacionais, nós não temos formação de professores quer seja para trabalhar com as disciplinas, quer seja para conhecer. Seria necessário uma licenciatura em ensino religioso que dentro do seu currículo objetivamente contemplasse as religiões de matrizes africanas como os demais profissionais, como as demais crenças, consequentemente seriam professores com formação acadêmica em que o currículo haveria participação obrigatória de todas as diversidades religiosas que se encontram. E nesse sentido Excelência não haveria outra forma que se não a inclusão obrigatória da educação das relações étnico raciais no currículo da disciplina, no currículo da formação de professores e consequentemente na disciplina que se fosse determinada pelo Conselho Nacional de Educação. Por outro lado há da nossa parte a necessidade que seja regulamentado logo após a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal que seja imediatamente comunicada ao Conselho Nacional de Educação que exponha e determine essas diretrizes básicas, porque eu falo isso? E já adiantando e finalizando, a exemplificação dos colegas que me antecederam falaram que no Distrito Federal esse ensino religioso é muito bom é muito bem feito. Nossa pesquisa de mestrado a época demonstrou que o ensino religioso no Distrito Federal é ofertado de forma irregular, os seus professores eles são habilitados pelo segmento religioso, não fazem concurso público através de requisito básico e como eles dão, como é que eles transformam, como é que eles trabalham isso dentro da disciplina? Não se trabalham, principalmente atuam de forma solta, largada, de qualquer forma, ou seja, falta disciplinamento, falta regulamento, falta informação concreta a esses profissionais, então não adianta a gente discutir uma disciplina, não adianta a gente discutir uma temática, não adianta a gente discutir questões se não tiver regulamento próprio e esse regulamento próprio inexistente hoje no sistema distrital da mesma forma que tende no sistema

federal. São que eu, concluindo Excelência, nesse sentido a postulação da Federação, seria como já foi apresentado em memorial e entregue a Vossa Excelência, ao Procurador da República bem como ao Advogado Geral da União que estava aqui presente, é que discipline o ensino religioso de forma concreta através de norma, pela, "diré..." através de norma explícita pelo Conselho Nacional de Educação, que o Conselho Nacional de Educação promova inclusive abertura de um, de um... curso de "es..." de licenciatura em ensino religioso e que todas as denominações religiosas, crenças e religiões tenham participação na elaboração do currículo. Muito obrigado Excelência.

Ministro Luís Roberto Barroso - Agradeço ao Senhor Antônio Gomes da Costa Neto pela contribuição valiosa a exemplo das anteriores...

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (10/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - Muito obrigado, agradeço ao Doutor Abieser Apolinário da Silva e Doutor Douglas Roberto de Almeida Baptista e convido agora para falar em nome da Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério de Madureira senhor Ivan Bonfim da Silva.

Ivan Bonfim da Silva - Excelentíssimo Senhor Ministro Barroso, Ilustre representante do Ministério Público, ausente mas necessária saudação também ao Advogado Geral da União, integrantes da mesa, expositores, senhoras e senhores aqui presentes, trago a minha palavra em nome da CONAMADE Convenção Nacional das Assembleias de Deus Ministério de Madureira e antes de discorrer sobre a posição da CONAMADE em relação ao tema em debate quero que fique registrado nos corações dos presentes dois provérbios de Salomão, o primeiro, nas sábias palavras de Salomão diz assim: quem se cerca de conselheiros sábio é e que na multidão de conselheiros há sabedoria. Vossa Excelência ao permitir que a sociedade brasileira viesse a esta audiência pública se manifestar sobre esse tema de tão expressiva relevância, Vossa Excelência denota que pretende que as diversas mentes aqui presentes possam traduzir aquilo que seus respectivos segmentos entendem sobre o tema. É uma atitude nobre que merece a devida consideração porque na multidão desses conselheiros o que queremos alcançar é a sabedoria. Sabedoria não é conhecimento, sabedoria é mais do que conhecimento. O conhecimento entendido como a sedimentação de conteúdos de natureza acadêmica, frutos de pesquisa científica, mas a sabedoria vai além é a própria vida, é a experiência, é a reunião de êxitos, derrotas, de frustração, de alegrias que habilitam o homem a ser um conselheiro. Salomão mais adiante traz a seguinte expressão: não havendo sábios, não havendo sábios

conselhos, o povo cai mas na multidão de conselhos há segurança. Certamente o que Vossa Excelência pretende ao elaborar o voto que será submetido ao plenário a essa casa é a segurança jurídica essencial para que as decisões emanadas do poder judiciário convesçam e tragam para a sociedade paz. Excelência, antes de avançar nas minhas palavras, eu quero trazer a memória que a Assembleia de Deus tal como dito por meus colegas de ministério ela está atuando no Brasil há mais de um século, fruto da visão missionária de dois jovens suecos que vivendo nos Estados Unidos tiveram uma revelação de Deus e vieram para o Brasil desembarcando ali na cidade de Belém no mês de Novembro de 1910, os missionários Gunnar Vingren e Daniel Berg. Eles foram os fundadores das Assembleias de Deus no Brasil, mas as Assembleias de Deus no Brasil se espalharam, estão em todos os Estados e Municípios, inclusive concorrendo com o Bradesco, a Caixa Econômica e com o Banco do Brasil, em muitas cidades situações em que o... o que existe de prédio que é mais conhecido na cidadezinha é a ou agência do correio, ou uma agência do Banco do Brasil ou da Caixa ou o referencial até geográfico que orienta para muita gente, aquela igreja na beira da estrada assembleia de Deus, você entra depois dela ou entra antes dela. Mas isso é fruto da paixão evangelística, e graças a Deus e nós não atuamos em concorrência com ninguém porque o campo é o mundo, todas as pessoas são amadas por Deus e nós entendemos das nossas pregações que toda e qualquer pessoa, para aquela pessoa Deus tem um plano de salvação e por isso que a Assembleia de Deus chegou hoje a essa cifra trazida aqui no conhecimento da pesquisa do IBGE algumas dezenas de milhões de membros, eu sou neto de um dos fundadores da Assembleia de Deus. A igreja evangélica Assembleia de Deus ministério de Madureira foi fundada por um jovem chamado Paulo Leivas Macalão que fora para o Rio de Janeiro, atendendo determinação de seu pai, no início do século XX para se formar na escola militar de Realengo. Conheceu o evangelho, declinou da vocação militar e se tornou um grande pregador da palavra de Deus. Este jovem, no dia 15 de Novembro, ele fundou a igreja evangélica Assembleia de Deus Ministério de Madureira porque entendia ele que além dos missionários atuantes, ele tinha uma missão a cumprir também como pregador e propagador da fé e ao ter sido vocacionado por Deus ele funda a igreja a Assembleia Evangélica de Madureira e assim se denomina porque sua sede está no bairro de Madureira. Este pastor viveu até o ano de 82 e sua atividade evangelista é reconhecida pelo fato de que hoje a Assembleia de Deus de Madureira reúne em seu rol de membros um número aproximado de 6.000.000 de pessoas com aproximadamente 40.000 ministros e alguns milhares de templos espalhados pelo solo brasileiro. Pastor Paulo Macalão foi recolhido a glória no ano de 82 e logo depois a liderança ficou por conta do bispo Doutor Manuel Ferreira que eu tenho a honra de representá-lo aqui hoje, porque apenas na semana passada, na quinta feira, eu recebi essa incumbência, o

nosso bispo seria o expositor, mas por necessidade de atender algumas agendas pessoais, sem desmerecer a grandeza desse ato, ele determinou que eu aqui estivesse, que para mim é uma tarefa difícil representar o bispo Manuel Ferreira, mas eu vou na seguinte lógica a CONAMADE tem como posição em relação a questão do ensino religioso nas escolas públicas que o Estado por ter optado pela laicidade a CONAMADE reafirma a sua posição de que nenhum ensino religioso deve ser oferecido pelas escolas públicas brasileiras, nós entendemos que o Estado é laico, em que pese o fato de se encontrarem insculpidas na carta política alguns dispositivos que se referem a sua previsão mas a CONAMADE reafirma a sua vocação republicana de que a escola pública não deve ser ambiente para propagação de ensino religioso quer seja confessional ou não confessional. Esta é a posição da CONAMADE, porque? Porque a CONAMADE entende que a nossa formação histórica contemplou e concedeu precedências que ficaram demonstradas que não foram traduzidas como respeito as individualidades do povo brasileiro, nós recebemos que as precedências históricas possam traduzir no curto, médio e longo prazo, sentimentos e eventuais prejuízos àquelas minorias que na formação de nossa história foram excluídas quer seja do alcance da informação, quer seja da possibilidade dessas minorias participarem do debate da construção do processo decisório. Nós acreditamos que o ambiente mais recomendado para o ensino religioso se restrinja aos templos, as agremiações e aos locais que as mais diversas entidades, quer de natureza religiosa, filosófica ou outras formas de expressão do pensamento possam oferecer para a sociedade, para que uma vez que o cidadão tenha interesse e que isso já esteja no seu âmbito familiar ele procure estes locais e lá fique inteirado das doutrinas, dos princípios, dos conceitos que norteiam as mais diversas religiões ora praticadas no Brasil. Então com essas breves palavras eu quero dizer para Vossa Excelência que, primeiramente, louvamos a iniciativa do Ministério Público de bater na porta do poder judiciário com essa Adin, em que pese o fato do pedido estar um pouco distante da nossa posição CONAMADE mas o Ministério Público é voz do povo também, eu tenho um filho que é integrante do Ministério Público do Distrito Federal, tenho uma filha que é advogada e professora militante no Rio de Janeiro e eu sou o menor da minha casa, advogando ali, roçando a minha barriga no balcão das varas eu tenho extraído o sustento para cinco filhos, dois já estão praticamente encaminhados, de 32 anos a 4 tem tudo que é menino lá em casa e assim Excelência eu louvo a iniciativa do MP, louvo também, acima de tudo, a iniciativa de Vossa Excelência. Olha, eu não vou fazer aqui nenhum lançamento de confete para Vossa Excelência, mas Vossa Excelência é uma daquelas pessoas que possui capacidade diferenciada para compreender na ótica da sensibilidade essa gama de ideias que se encontram aqui hoje e eu tenho certeza, um dia desses eu estava em uma audiência e falei para o meu cliente, meu amigo,

deixa Deus cuidar da tua causa e a advogada da parte adversa falou para mim que aquele não era local para falar de Deus. Eu falei: acima da cabeça do juiz está a imagem do Cristo, se não puder falar de Deus aqui quem deveria me cercear era o próprio presidente do ato, então em nome de Deus eu tenho certeza que o melhor encaminhamento será dado. Independente da minha posição ser vencida ou não eu tenho certeza que aquilo que é melhor para o povo brasileiro já está reservado pelo senhor Jesus Cristo e na sabedoria que o Espírito Santo já lhe deu e continuará iluminando vosso entendimento Excelência. Vossa Excelência trará um voto que será, para mim tenho certeza, um monumento jurídico que vai nortear os demais Ministros naquela decisão final desta casa. Rogo a Deus que todos sejam abençoados não em nome de religião, nem de denominação mas que o senhor Jesus Cristo derrame na vida de cada um dos presentes e daqueles nos ouvem e nos assistem a sua graça infinita e o seu amor e seu beneplácito, muito obrigado.

Ministro Luís Roberto Barroso - Agradeço a participação do Doutor Ivan Bomfim da Silva, fiquei pensando Doutor Ivan, se Deus assumisse a causa para um dos lados o advogado estava frito, né?! (risos) Eu gostaria de convidar...

Audiência pública – Ensino religioso nas escolas públicas (14/31)

Ministro Luís Roberto Barroso - E agora para a última exposição da parte da manhã eu convido o representante da Igreja Universal do Reino de Deus o advogado e professor Renato Gugliano Herani.

Renato Gugliano Herani- Excelentíssimo Senhor Ministro Luís Roberto Barroso, em nome de quem cumprimento toda a mesa, todas as autoridades presentes, os expositores e o público em geral. É um prazer e uma honra Ministro participar dessa audiência pública, felicito Vossa Excelência pela sensibilidade de convocar a sociedade a refletir sobre tema de tão relevo, tão importância social. Inicialmente eu gostaria de declinar meu primeiro ponto de observação a respeito do tratamento da matéria. Dedico-me ao direito constitucional, leciono essa disciplina, portanto adianto que o meu enfoque sobre o ensino religioso nas escolas públicas é o constitucional e não consigo Ministro me desvencilhar de uma visão dogmática a respeito do tema. E isso implica desde logo assumir e assim faço por plena convicção a importância dos princípios constitucionais, paradigmas irrenunciáveis a todos os educadores, que obrigam ao respeito a toda sorte de pluralidade. Tenho para mim que uma pátria não prospera no ambiente de formação de crianças e adolescentes que não cultue o respeito, o sentimento religioso, a liberdade de expressão, a liberdade de consciência e de culto. Nesse contexto a laicidade é

sinônimo de liberdade e antônimo de um Estado portador de uma confissão religiosa. Como segundo ponto de observação, Ministro, falo aqui em nome da Igreja Universal do Reino de Deus por delegação do bispo Domingos Siqueira o qual me incumbiu aqui a missão de externar a opinião da entidade. É uma opinião direta e muito firme a respeito que é no sentido de que o ensino religioso não comporta espaço em uma escola pública como uma disciplina, especialmente como uma disciplina obrigatória. Seja qual for o seu modelo, confessional ou não confessional, sustenta que esse posicionamento é o único que permite de fato o cumprimento da laicidade, e preocupa a entidade também o fato de que o Estado se mostra não devidamente aparelhado e equipado suficientemente para manter o ensino religioso nos lindes da laicidade. No entanto o parágrafo primeiro do artigo 210 da Constituição até agora não foi revogado, está presente no texto Constitucional e é necessário interpreta-lo. É de conhecimento geral que o problema do ensino religioso nas escolas públicas antecede até mesmo a república federativa brasileira. Está certo Fernando Azevedo em a cultura brasileira quando diz: o Brasil nasceu cristão, o regime colonial, a igreja e a escola apareceram irmanadas, as escolas eram ponto de apoio da expansão missionária, por detrás das previsões constitucionais, e lembro, que apenas a constituição de 1891 não traz o ensino religioso, muito pelo contrário, traz o ensino leigo, o ensino portanto laico. Mas por detrás de todas as previsões constitucionais, na prática o que se viu sempre foi um modelo persistente de ensino religioso tendencialmente confessional quando não efetivamente confessional. O modelo dedicado a formação moral do jovem, da juventude, porém ao mesmo tempo inevitavelmente voltado a cooptação religiosa. Mais de um século de Estado laico ainda pende de pronunciamento definitivo do guardião da Constituição o tratamento da matéria, e vem em bom tempo e vem em bom tempo. Nunca convivemos na sociedade brasileira com tamanha diversidade religiosa e não religiosa, expositores anteriores trouxeram números do último senso de 2010 que confirma essa realidade, quase 40 por cento da população brasileira divide-se entre as confissões religiosas minoritárias e não minoritárias e não religiosas e a Constituição ela deve refletir essa realidade vigente. O direito fundamental em questão, antes de qualquer outro aqui é o direito à educação que não comporta em seu âmbito de proteção um sistema de ensino ainda umbilicado em longínquo passado de pleno domínio da religião. Toda Constituição é Constituição no tempo já disse (inteligível) e disse mais, a realidade social a que são referidas as suas normas está sujeita a evolução histórica e nesse caso é impossível manter incólume o conteúdo da Constituição. Se o constituinte originário pensou no ensino religioso confessional, a força normativa dos fatos deve conduzir hoje a adequação do texto a realidade, uma realidade marcada pela necessidade de se criar uma fórmula constitucional que acomode a diversificação religiosa e não religiosa. Que fórmula é essa? O

conceito de “religi...” de ensino religioso está na Constituição e o desafio agora, uma perspectiva de Constituição no tempo é emprestar-lhe uma concepção concreta que prestigie antes de tudo a laicidade, a liberdade de expressão e principalmente a eficiência e a eficácia da educação pública. Se o Brasil nasceu Cristão, amadureceu plurirreligioso e aberto as ideologias não religiosas e essa máxima deve estar contemplada na concepção atual do ensino religioso. Com essas colocações Ministro, caminho na linha da unidade da Constituição, ou seja, da interpretação do parágrafo primeiro do artigo 210 de forma harmônica com a laicidade, com a liberdade de expressão e principalmente com a eficiência e eficácia da educação pública e não me precipito em afirmar que devemos abandonar de uma vez por todas e nos distanciarmos de uma leitura imperialista e colonial do ensino religioso, aquela que o estrutura de maneira a institucionalizar uma religião na escola pública. Não avançarei numa proposta de programa de ensino até porque entendo que aqui existe um limite intransponível ao juiz constitucional, entendo que o conteúdo do programa religioso é a atribuição, a meu ver, do sistema federativo de ensino, que deverá ser elaborado, evidentemente, em conjunto com os especialistas educadores, sob a fiscalização dura do Ministério Público e a atuação do poder judiciário para manter os parâmetros constitucionais que compõe a concepção do ensino religioso na escola pública. Entendo que aqui é o eixo central da atuação do juiz constitucional, qualquer que seja o seu programa, é necessário que se respeite certas balizas constitucionais e me atrevo aqui, Ministro Roberto Barroso, elencar pelo menos seis balizas que entendo devam nortear a interpretação do parágrafo primeiro do artigo 210 da Constituição, e assim quem sabe promover o que não existe hoje que é uma uniformidade constitucional no tratamento do ensino religioso. O primeiro parâmetro, a primeira baliza é a maior laicidade possível, aceitar o ensino religioso nas escolas públicas não é reconhecer a um círculo de igrejas o direito a, mas assegurar a que a religião desempenhe ou a religiosidade desempenhe a sua importância nos limites da educação pública laica, isso implica assumir uma neutralidade confessional no ensino e não digo com isso o alijamento da religião, pois se caminhássemos por essa via praticaríamos o confessionalíssimo de sinal invertido. O ensino laico observa a religião com um sistema cultural filosófico, uma forma especial de visão do mundo que deve ser ensinada de forma aberta que nem mesmo o conhecimento baseado na fé pode promover. O segundo balizamento que destaco aqui, senhor Ministro, é a dimensão cultural da religião o fenômeno religioso integra o patrimônio cultural brasileiro agasalhado e refletido na Constituição. Projetar uma concepção concreta da Constituição implica o respeito a cultura brasileira, passada e sobretudo a presente, sem perder de vista evidentemente a necessária desvinculação institucional entre o Estado e a religião. O terceiro paradigma é o caráter instrumental do ensino religioso, não há aqui um

dilema sobre a proteção da religião mas o seu papel na educação pública, me parece central nessa discussão é a instrumentalidade da religião, é a religiosidade à serviço da educação pública portanto os dois parâmetros de neutralidade e instrumentalidade, imagino que deva nos conduzir ao o que ensinar as crianças e nos projeta a um conteúdo voltado para, primeiro: fenômeno cultural religioso com repercussões políticas e sociais, não é possível entender certos eventos de caráter universal sem conhecer antes as religiões ou o contexto das religiões, os fundamentos filosóficos em um grau elevado, considerando que o ensino religioso está presente sempre buscando, não quero perder esta linha de pensamento, uma fórmula que possa acomodar a diversidade religiosa. Pensar na ideia de que as religiões possam ter um fundo de fundamento filosófico de alguma forma comum no que se refere aos anseios da ética e da humanidade no convívio das nossas crianças. Me parece constitucionalmente aceitável a um sistema “consti...” educacional brasileiro que se de acesso a esse conteúdo filosófico. Os ritos, as liturgias, isso de fato deve ser reservado ao reduto familiar, as organizações religiosas em si e até mesmo as escolas privadas. O estímulo ao juízo crítico, sim, a análise, aprender a analisar também as posições agnósticas e ateístas, entender, incorporar nesse raciocínio todo dentro da ideia de uma ideologia plural que a educação deve ter. E elenco também um outro paradigma a estrutura docente laica, o quadro de docentes não pode ter vínculo institucional com as igrejas, os critérios de admissão docente também não podem estar sob o controle da igreja ou de um grupo hegemônico, imagina-se também a necessidade de fato de docentes com cursos de licenciatura, se em ensino religioso, se ciência das religiões tanto melhor, agora percebe-se que há a necessidade de um aparato especial do poder público de modo a que garantam um corpo docente qualificado e descomprometido com qualquer forma de institucionalização da religião. Um penúltimo paradigma que é a paridade de pertinência educacional, a religião ela é importante enquanto importante for para os fins da educação pública, entendo ser um erro a predisposição constitucional da pertinência do ensino religioso ou de qualquer outra disciplina. Da mesma forma que devemos perquirir o porquê a matemática, a biologia, a física devem integrar o programa básico de ensino, devemos também perguntar porque a religião deve ser estudada, as religiões devem ser estudadas e isso a cada dia, uma disciplina só pode subsistir enquanto for fundamental a plena formação da pessoa. Nem mesmo as disciplinas básicas nós extraímos da Constituição a sua petrificação, a exceção é claro da língua portuguesa, apenas o ensino religioso está petrificado na Constituição, petrificado no sentido de uma pré determinação constituinte da sua pertinência educacional, é isso que não consigo compreender. É uma opção constituinte que de fato merece uma revisão. A oferta constitucionalmente condicionada também, a lei de diretrizes e bases transferiu aos estados o poder de regulamentar os

procedimentos de habilitação docente e o conteúdo programático isso implica o raciocínio ou uma sistemática do ensino religioso que não é possível você extrair um modelo comum, mas nem por isso estão desvinculados de certos parâmetros constitucionais os quais estamos tentando aqui construir. De modo a que se consiga alcançar uma certa uniformidade e impeça-se essas distorções que tem se denunciado principalmente e observo isso na petição inicial na ação direta de inconstitucionalidade em questão. Para encerrar Ministro Roberto Barroso, “ééé” considerando então esses balizamentos constitucionais, caminhamos para uma conclusão de uma proposta de leitura do parágrafo primeiro do artigo 210 da Constituição conceituando com a ideia de um ensino sobre a religião e não um ensino da religião, com programa não confessional, com oferta constitucionalmente condicionada, matrícula facultativa e docentes oficialmente capacitados. Entendemos assim, dessa forma, atender a um parâmetro constitucionalmente adequado para interpretação conforme do artigo 33 da lei de diretrizes e bases é como pensa, senhor Ministro, a igreja Universal do Reino de Deus a respeito da matéria. Obrigado.

Ministro Roberto Barroso - Muito obrigado doutor Renato Guglino Herani, com isso nós encerramos as manifestações aqui da parte da manhã, eu, na medida em que agradeço “ééé”, de coração, a presença de todos, gostaria de fazer um breve registro antes de encerrar. A vida civilizada ela aspira ao bem, ao correto e ao justo; há pessoas que buscam orientação nesse caminho em princípios religiosos, pessoas que o buscam na filosofia moral, há muitas pessoas que procuram combinar as duas coisas, a verdade revelada e a ética e há outras muitas pessoas que professam um humanismo agnóstico ou ateu, a verdade é que a verdade não tem dono e portanto o que nós precisamos fazer é encontrar meios de convivência respeitosa e tolerante entre as pessoas que pensam diferentemente. Eu queria agradecer todos que compartilharam comigo e com as demais pessoas e com os demais Ministros que terão o relato dessas audiências, os seus conhecimentos como bem disse um dos oradores, a gente compartilha conhecimento, sabedoria a gente vai fazer força pra ter e decidir adequadamente, mas o que eu queria destacar é que nós tivemos hoje aqui um conjunto de pessoas representativas, ocupadas e que deixaram as suas obrigações para virem aqui “éé” compartilhar “éé” conosco essas informações, esses conhecimentos e darem uma demonstração de abnegação e de tolerância no tratamento “éé” de um ou outro. Eu no momento em que encerro a sessão gostaria de pedir aos senhores que permanecessem onde estão pra que eu possa pessoalmente cumprimentar e agradecer a todos e a cada um. Declaro encerrada essa sessão da manhã e nós retomamos as 14:30 pontualmente.