





CRENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO:
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP
COMISSÃO DE CRENCIAMENTO

Revista USP / Superintendência de Comunicação Social
da Universidade de São Paulo. – N. 1 (mar./maio 1989) -
- São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Superintendência
de Comunicação Social, 1989-

Trimestral.

Continuação de: Revista da Universidade de São Paulo

Descrição baseada em: N. 93 (2012)

ISSN 0103-9989

1. Ensaio acadêmico. I. Universidade de São Paulo.
Superintendência de Comunicação Social

CDD-080

dossiê religião e escola

5 Editorial

9 **Apresentação** *Paula Montero e Guilherme Borges*

13 **Ensino religioso no Brasil e na Argentina: entre confessionalidades e laicidades** *Paula Montero, Guilherme Borges, Agostina Belén Copetti e Sofía Armando*

33 **Da religião à espiritualidade na educação: rumo a uma regulamentação política da espiritualidade?** *Solange Lefebvre*

57 **As associações inter-religiosas na construção do pluralismo religioso escolar no Brasil** *Paula Montero*

75 **Ensino religioso nas escolas públicas: origem e desenvolvimento do projeto católico** *Luiz Antônio Cunha*

91 **Reificação ética e cidadania: o caso do ensino religioso paranaense** *Guilherme Borges e Henrique Fernandes Antunes*

107 **Infância, conselhos tutelares e agendas conservadoras: ativismo religioso para além das fronteiras da escola** *Jacqueline Moraes Teixeira*

127 **Diversidade religiosa: o motor da desconfessionalização do ensino religioso em escolas confessionais** *Dirceu André Gerardi*

textos

147 **Machado de Assis: de porcos e plágios** *Élide Valarini Oliver*

163 **O caso Galateu e a anatomia do duplo em "O lodo", de Murilo Rubião** *Ricardo Iannace e Oscar Nestarez*

arte

174 **Olhe de novo** *Alecsandra Matias de Oliveira*

livros

189 **Entre a análise e a emoção: uma viagem pelos arquivos da França do século XVIII** *Luiza Tofoli dos Santos e Marcelo Módolo*

197 **As torrentes da poesia de Samuel Beckett** *Julio Augusto Xavier Galharte e Regina Baruki-Fonseca*

A **revistausp** é uma publicação trimestral da Superintendência de Comunicação Social (SCS) da USP. Os artigos encomendados pela revista têm prioridade na publicação. Artigos enviados espontaneamente poderão ser publicados caso sejam aprovados pelo Conselho Editorial. As opiniões expressas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor CARLOS GILBERTO CARLOTTI JUNIOR
Vice-reitora MARIA ARMINDA DO NASCIMENTO ARRUDA

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Superintendente EUGÊNIO BUCCI

Coordenador editorial LUIZ ROBERTO SERRANO

revistausp

Editor JURANDIR RENOVATO
Editora de arte LEONOR TESHIMA SHIROMA
Revisão MARIA ANGELA DE CONTI ORTEGA
 MARIA PAULA LUCENA BONNA (estagiária)
 SILVIA SANTOS VIEIRA
Secretária MARIA CATARINA LIMA DUARTE
Colaborador MARCOS SANTOS (fotografia)

Conselho Editorial
ALBÉRICO BORGES FERREIRA DA SILVA
CICERO ROMÃO RESENDE DE ARAUJO
EDUARDO VICTORIO MORETTIN
EUGÊNIO BUCCI (membro nato)
FERNANDO LUIS MEDINA MANTELATTO
FLÁVIA CAMARGO TONI
FRANCO MARIA LAJOLO
JOSÉ ANTONIO MARIN-NETO
OSCAR JOSÉ PINTO ÉBOLI

Ctp, impressão e acabamento
Gráfica CS



Rua da Praça do Relógio, 109 – Bloco L – 4º andar
CEP 05508-050 – Cidade Universitária – Butantã – São Paulo/SP
Telefax: (11) 3091-4403
www.usp.br/revistausp
e-mail: revisusp@usp.br

Certas palavras, quando justapostas, causam um estranhamento que, a princípio, não deveriam causar. É o caso de “religião” e “escola”. Isso porque, ainda que circunscritas ao campo da formação (seja espiritual ou não), possuem motivações e interesses bem diferentes: a religião está ligada ao transcendente, ao dogma, à fé; enquanto a escola, ao mundano, à ciência e – por que não – à dúvida. São esferas aparentemente opostas, sobretudo quando pensamos nas democracias modernas, essencialmente laicas, em que noções tais como de pluralismo, diversidade e cidadania deixam entrever uma crosta de impermeabilidade às instâncias imateriais do sagrado. Como, então, conciliá-las? Como ensinar religião sem transformar o professor em sacerdote e a sala de aula em templo? A polêmica é grande. Também são muitas as possibilidades, e – como se verá nos casos de Brasil, Argentina e Canadá – cada país tende a adotar critérios próprios.

Mas essa é apenas uma das questões sobre as quais este dossiê “Religião e Escola” irá refletir. Existem outras, muitas outras. O dossiê foi organizado pela professora Paula Montero, da FFLCH-USP, e pelo pós-doutorando Guilherme Borges, ambos pesquisadores do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) e do projeto Nonreligion in a Complex Future (NCF), do Canadá. Aos dois, os nossos agradecimentos.

Esta edição da **Revista USP** também guarda uma surpresa na seção Textos. Trata-se de uma descoberta feita por Élide Valarini Oliver, professora de Literatura Brasileira e Comparada da Universidade da Califórnia (EUA). E o que ela descobriu é retumbante: a possibilidade de o nosso maior escritor, em 1860, ter plagiado, por via indireta, um autor francês numa crônica publicada no jornal *A Marmota*, do Rio de Janeiro. Mas não vou dar *spoiler*. Se Machado de Assis, então com 21 anos (portanto, bem antes de haver se tornado o bruxo do Cosme Velho que passamos a reverenciar), cometeu ou não esse deslize juvenil, o leitor só ficará sabendo depois de ler o artigo de Oliver.

Jurandir Renovato



religião e escola

Apresentação

Religião e escola nas democracias pluralistas

Nas democracias contemporâneas – independentemente de serem elas entendidas como seculares ou pós-seculares –, já não se conta com a expectativa de que as instituições religiosas tenham suas zonas de influência confinadas ao âmbito do privado. Pelo contrário, o que se tem são atividades cada vez mais visíveis e vocais de representantes religiosos na esfera pública e especificamente junto ao Estado. Não que as relações de colaboração ou conflito entre igrejas e o poder estatal constituam propriamente uma novidade trazida pelas formações políticas atuais. Através da leitura dos artigos que compõem este dossiê, será possível observar que as controvérsias a respeito do secularismo atravessam as trajetórias históricas de longa duração de países tão dessemelhantes como Brasil, Argentina

e Canadá. No entanto, os próximos textos também mostrarão que as disputas em torno das fronteiras e limites da laicidade estatal têm se complexificado recentemente em decorrência do rápido declínio das religiões cristãs majoritárias, cujas lideranças constataam a olhos vistos a desnaturalização do seu poder hegemônico de influência sobre os agentes políticos.

A concorrência para acessar espaços do poder público, encabeçada por organizações religiosas não tradicionais (como no caso de evangélicos pentecostais e neopentecostais na América do Sul) ou mesmo não cristãs

A escrita desta introdução e a organização deste dossiê foram possíveis graças ao financiamento oferecido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), à qual agradecemos – processo n. 2022/13618-1, Fapesp, e processo n. 2021/14038-6, Fapesp. As opiniões, hipóteses e recomendações expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da Fapesp. Agradecemos também o apoio institucional oferecido pelo projeto Nonreligion in a Complex Future (NCF), financiado pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada – 895-2019-1004.

(como no caso de muçulmanos na América do Norte ou na Europa Ocidental), acaba por tensionar, de um lado, a laicidade e a neutralidade do Estado – os principais fundamentos do secularismo – e, de outro, a liberdade religiosa – pilar de sustentação da democracia. É importante lembrar ainda que, em meio a essas contendas, há também um incremento da participação política daqueles que se apresentam sem filiação religiosa. As consequências desses processos concorrenciais se mostram com particular vigor no âmbito educacional, sobretudo quando o que está em jogo é a presença dessa ampla gama de atores, instituições e narrativas religiosas e não religiosos em escolas públicas. Em face dessa nova conjuntura pluralista, tornam-se inescapáveis as negociações em torno da confecção de arranjos legais e pedagógicos capazes de integrar concomitantemente expressões de fé religiosa, do *ethos* secular e mesmo da descrença no interior da educação escolar estatal.

A presença da disciplina ensino religioso na grade curricular de escolas públicas constitui um caso emblemático e de grande potencial analítico para a observação desses arranjos. No desenho dessa matéria escolar, uma das soluções encontradas para a integração das expressões mencionadas acima passa por uma configuração “não religiosa” do ensino religioso. Em tal configuração, são retirados aqueles espaços anteriormente existentes na disciplina dedicados a orações coletivas e práticas rituais semelhantes. Afastam-se também, nessa formatação, as orientações religiosamente justificadas de cunho moral e doutrinário. Os artigos “Reificação ética e cidadania: o caso do ensino religioso paranaense”, de Guilherme Borges e Henrique Fernandes Antunes, e “As associações inter-

-religiosas na construção do pluralismo religioso escolar no Brasil”, de Paula Montero, têm como foco justamente esse novo modelo de ensino religioso. Partindo de objetos distintos, ambos os textos apresentam a desconfessionalização da disciplina como resultado da urgência de se abarcar a crescente visibilidade da diversidade religiosa brasileira.

Diante dessa diversidade, já não soa mais factível imaginar a audiência do ensino religioso como homogeneamente cristã e especificamente católica. Logo, o objetivo dessa disciplina já não pode mais ser o de ensinar aos alunos os meandros de uma fé da qual todos eles comungam. No lugar de uma religião compartilhada, espera-se que os estudantes sejam irmanados a partir de uma mesma comunidade cívica. Em outras palavras, no contexto pluralista, os responsáveis pelo ensino religioso deixam de apresentá-lo e legitimá-lo como formador de “bons cristãos”. Ao invés disso, cumpre que a disciplina seja construída como formadora de “bons cidadãos”, conectando assim, de uma forma não antevista, as narrativas religiosas às narrativas da cidadania, que promovem uma lógica de igualdade entre as diferentes crenças e inclusive com a descrença.

Entretanto, o formato não confessional do ensino religioso não é o único pressuposto pelas legislações que norteiam a ministração dessa disciplina no Brasil. Em seu artigo “Ensino religioso nas escolas públicas: origem e desenvolvimento do projeto católico”, Luiz Antônio Cunha desvela um cenário em que diferentes prescrições oficiais, originadas cada qual a partir de uma reivindicação singular, procuram levar o ensino religioso para rumos não apenas distintos, mas contraditórios. Em outras palavras, o que se tem é um horizonte que Cunha caracteriza

como anômico, e que se manifesta dessa forma não devido à inexistência de dispositivos legais capazes de regular o tema, mas justamente pela multiplicidade de normas incompatíveis entre si e que apontam para soluções mutuamente excludentes. Por um lado, há prescrições que imaginam o ensino religioso enquanto confessional, conforme ele foi idealizado pelo projeto católico dos anos de 1930; por outro, em uma conjuntura na qual a realidade social das religiões se apresenta em acelerada pluralização, o ensino religioso também é imaginado como instrumento apto a introduzir os alunos no conhecimento de diversas tradições religiosas, sem proselitismo. Diante dessa dualidade, o que se vê é uma disciplina escolar cujo formato se transfigura em decorrência do pluralismo religioso, mas também em função do pluralismo jurídico.

A respeito dos embates entre os modelos confessional e não confessional de ensino religioso, é possível observar outros desenvolvimentos desse tema no artigo “Ensino religioso no Brasil e na Argentina: entre confessionalidades e laicidades”, escrito por Montero, Borges, Agostina Copetti e Sofía Armando. Com uma embocadura comparativa e transnacional, o texto está fundado na análise de decisões a que chegaram as Supremas Cortes dos dois países mencionados no título. Essas decisões tratavam justamente da legitimidade de se ensinar religião de maneira confessional em escolas públicas. Na Argentina, o veredito foi de que tal ensino deve se restringir ao aprendizado de história e filosofia das religiões. Por outro lado, no Brasil, o entendimento prevalecente foi no sentido de permitir o modelo confessional do ensino religioso em escolas públicas, pelo qual são ensi-

nados os preceitos doutrinários de uma religião específica. Ao longo da investigação, os autores fazem ver como diferentes noções de pluralismo religioso e laicidade atravessam o senso comum jurídico e as deliberações contrastantes a que chegaram os tribunais de cada país.

O artigo de Solange Lefebvre, “Da religião à espiritualidade na educação: rumo a uma regulamentação política da espiritualidade?”, também nos oferece uma análise internacional a respeito das relações entre religião e escola. Só que, nesse caso, o olhar não está voltado para um panorama sul-americano, mas sim anglo-saxão e, mais especificamente, localizado na província canadense do Quebec. Ali o que se tem é a emergência do conceito de espiritualidade nas políticas públicas educacionais. Tal como no caso do ensino religioso não confessional, essa emergência se dá na esteira de uma conjuntura de pluralização, a qual pressiona para que se promovam políticas capazes de abarcar estudantes religiosos e não religiosos. Entre essas políticas, está a criação de um serviço de cuidados espirituais nas escolas, o qual foi pensado para ser neutro e para substituir a presença de capelanias em locais educacionais públicos. Como afirma a própria autora: “Assistimos assim ao aparecimento de uma profissão encarregada dos cuidados espirituais, mas sem filiação às religiões institucionais”.

No Canadá, é possível ver esses indivíduos sem filiação religiosa específica conquistando cargos escolares que anteriormente eram reservados obrigatoriamente a religiosos. Já no Brasil, o que se constata é um movimento de certa maneira inverso: a ocupação de órgãos educacionais por parte de atores religiosos que antes não tinham lugar

ali. No artigo “Infância, conselhos tutelares e agendas conservadoras: ativismo religioso para além das fronteiras da escola”, Jacqueline Moraes Teixeira mostra que os conselhos tutelares têm servido de plataforma para que lideranças de igrejas e paróquias possam pautar o debate acerca da formulação e implantação de políticas públicas escolares para crianças e adolescentes. Mas é interessante notar que esse movimento de ocupação dos conselhos não se dá apenas entre representantes católicos, mas também por parte de porta-vozes de grupos cristãos minoritários que antes não tinham qualquer acesso às decisões relativas ao norteameritamento da educação estatal. Nesse sentido, a despeito das diferenças entre os contextos canadense e brasileiro, tanto o serviço espiritual identificado por Lefebvre quanto a ocupação de cargos examinada por Teixeira só podem se dar em ambientes de diversificação religiosa.

Cumprir notar ainda que as prescrições estabelecidas para as escolas públicas também acabam por impactar grupos educacionais privados. É o que nos apresenta o artigo “Diversidade religiosa: o motor da desconfessionalização do ensino religioso em escolas confessionais”, de Dirceu André Gerardi. O estudo mostra que, quando o que está em jogo é a temática do respeito às diferenças religiosas, mesmo escolas católicas, evangélicas e judaicas do Brasil acabam tendo seus ordenamentos curriculares

e suas propostas pedagógicas perpassados por determinações estabelecidas originalmente para o ensino municipal, estadual e federal. Em resumo, no tratamento do pluralismo religioso, as zonas de influência da educação pública vão para além das instituições que estão sob a alçada estrita do Estado, englobando até mesmo escolas particulares. Logo, essas escolas se apresentam, elas também, como um termômetro revelador do que se passa com as regulações educacionais públicas acerca da diversidade.

Dessa forma, esperamos que os textos deste dossiê contribuam para uma maior compreensão das consequências que conjunturas religiosamente heterogêneas acarretam para o sistema de educação escolar estatal. Seja enfocando o Brasil, a Argentina ou o Canadá, seja levando em conta o ensino religioso, profissões de cuidado, conselhos tutelares ou até mesmo instituições privadas, os artigos aqui reunidos mostram que as diversidades religiosas e não religiosas acabam por levar para o interior das escolas um sem-número de lógicas, narrativas e imaginários capazes não só de fortalecer, mas também de tensionar os parâmetros da democracia pluralista, que são justamente o alicerce dessa multiplicidade.

Paula Montero
Guilherme Borges

Ensino religioso no Brasil e na Argentina: entre confessionalidades e laicidades

Paula Montero

Guilherme Borges

Agostina Belén Copetti

Sofia Armando

resumo

O ano de 2017 foi crucial para a definição do lugar do ensino religioso na educação pública tanto do Brasil quanto da Argentina. Com uma diferença de menos de três meses entre uma decisão e outra, os Supremos Tribunais desses países trataram da constitucionalidade das normas que garantiam a oferta e a ministração dessa disciplina em estabelecimentos do Estado. Neste artigo, revisaremos as justificativas apresentadas pelos tribunais para apoiar suas decisões, investigando nesses contextos como o senso comum jurídico molda, define e estabelece os limites do religioso e do não religioso. Em outras palavras, mais do que avaliar o mérito e a legitimidade da implementação do ensino religioso em escolas públicas, nosso objetivo é tornar visíveis as narrativas e discursos através dos quais os membros dos Supremos Tribunais Federais dos dois países em análise dão materialidade ao que entendem por (não) religião.

Palavras-chave: ensino religioso; educação pública; Argentina; Brasil; Supremo Tribunal Federal.

abstract

2017 was a crucial year for defining the place and model of religious education to be taught in public schools in both Brazil and Argentina. With a difference of less than three months between one decision and the next, the Supreme Courts of these countries dealt with the constitutionality of the rules that guaranteed the provision and teaching of this subject in state establishments. In this article, we will analyze the justifications presented by the courts to support their decisions, investigating in these contexts how legal common sense shapes, defines and establishes the limits of the religious and the non-religious. In other words, rather than evaluating the merits and legitimacy of the implementation of religious education in public schools, our aim is to make visible the narratives and discourses through which the members of the Supreme Federal Courts of the two countries under analysis give materiality to what they understand by (non) religion.

Keywords: religious education; public education; Argentina; Brazil; Supreme Court.

O ano de 2017 foi crucial para a definição do lugar do ensino religioso na educação pública tanto do Brasil quanto da Argentina. Com uma diferença de menos de três meses entre uma decisão e outra, os Supremos Tribunais desses países trataram da constitucionalidade (ou não) das normas que garantiam a oferta e a ministração do ensino religioso em estabelecimentos do Estado. Na Argentina, os membros da Corte Suprema

Este artigo foi possível graças às seguintes fontes de financiamento, cujo apoio agradecemos: processo n. 2022/13618-1, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp); processo n. 2021/14038-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp); processo n. 2021-1252-APN-DIR, Conselho Nacional de

Justiça da Nação (CSJN) concluíram que “a implementação do ensino religioso em escolas públicas primárias [...] viola os

Pesquisa Científica e Técnica (Conicet). As opiniões, hipóteses e recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da Fapesp. Agradecemos também o apoio institucional oferecido pelo projeto Nonreligion in a Complex Future (NCF), financiado pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada – 895-2019-1004.

PAULA MONTERO é professora da FFLCH-USP e pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento e do projeto NCF, Canadá.

GUILHERME BORGES é pesquisador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Ceprap) e do projeto NCF, Canadá.

AGOSTINA BELÉN COPETTI é doutoranda pela Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, e pesquisadora do projeto NCF, Canadá.

SOFÍA ARMANDO é graduanda pela Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, e pesquisadora do projeto NCF, Canadá.

princípios constitucionais da autonomia pessoal, liberdade de consciência, liberdade religiosa, igualdade e não discriminação”. No Brasil, por seis votos a cinco, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiram que o ensino religioso confessional em escolas públicas não contraria a neutralidade estatal e a separação entre Igreja e Estado.

Neste artigo, revisaremos as justificativas apresentadas pelos tribunais para apoiar essas decisões discrepantes, investigando, a partir dos mais altos tribunais do Brasil e da Argentina, como o senso comum jurídico molda, define e estabelece os limites do religioso e do não religioso no campo da educação pública. Faremos isso pelo exame sistemático dos argumentos dos juizes e de suas maneiras de narrar os propósitos da escola em relação aos valores cívicos de igualdade e diversidade. Nossa abordagem assume que, em suas narrativas e raciocínios legais, os tribunais dão materialidade aos princípios imaginados como ideais de uma sociedade democrática e laica, produzindo no mesmo ato os limites que separam o religioso do não religioso.

Brasil e Argentina contam com histórias bastante diferentes no que diz respeito às relações jurídicas entre o Estado e a Igreja Católica, especialmente no campo da educação. A queda da monarquia e a Proclamação da República no Brasil em 1889 causaram uma separação radical entre os responsáveis pela educação pública e a hierarquia da Igreja. Com maior ou menor intensidade, essa ruptura continuou a repercutir ao longo das décadas seguintes e o faz até hoje. Ao contrário do Brasil, a Igreja Católica argentina conquistou, ao longo de

sua relação histórica de disputas com o Estado nacional, uma posição privilegiada nos espaços de tomada de decisão sobre o sistema escolar público (Torres, 2014; Mallimaci, 2015; Esquivel, 2010). Como será visto nas seções seguintes, essas diferenças se refletem na maneira como os juizes se expressaram nos casos de 2017 aqui analisados. No entanto, a comparação proposta não tem a intenção de apenas resumir essas histórias. Partindo da análise de casos empíricos semelhantes em seu objeto – a regulação jurídica do ensino religioso em escolas públicas –, pretende-se mapear as continuidades e descontinuidades nas maneiras pelas quais os tribunais desses dois países definem a religião e seu lugar na vida social.

Deve-se observar que a enunciação dessas decisões ocorreu em um contexto em que as novas Constituições democráticas dos dois países já estavam em vigor (a do Brasil foi promulgada em 1988, enquanto que a promulgação da atual Constituição argentina ocorreu em 1994). De maneiras diferentes, as duas Cartas Magnas ratificaram oficialmente sua adesão aos princípios de igualdade e respeito às minorias religiosas e não religiosas, conforme previsto em convenções internacionais de direitos humanos assinadas pelos respectivos países. A incorporação desses princípios na regulamentação da educação pública nos anos 2000 transformou profundamente o ensino religioso confessional, obrigando as escolas a confrontarem o problema das famílias afiliadas a denominações não católicas ou mesmo que se declaram não religiosas.

A análise desses dois casos nos permitirá entender, de forma comparativa, como os discursos jurídicos nesses dois

países evocam mudanças nas formas como a diversidade religiosa é compreendida – um tópico ainda pouco explorado pela literatura sobre educação. É importante esclarecer que analisaremos apenas as posições e argumentos vencedores em ambos os casos, ou seja, os argumentos a favor da constitucionalidade do ensino religioso no Brasil e os argumentos contra a inclusão do ensino religioso no currículo escolar na Argentina. A decisão do Supremo Tribunal da Argentina e a transcrição dos votos dos ministros brasileiros constituem o material empírico no qual a pesquisa se baseia.

Devido ao funcionamento diferente dos dois tribunais em questão, os documentos analisados aqui não são da mesma natureza: enquanto no Brasil os votos foram proferidos oralmente em uma audiência pública, os votos dos juízes argentinos foram expressos em uma audiência privada e publicizados na forma de uma decisão única, que apresentou a posição majoritária vencedora. As principais implicações disso são que as linguagens usadas pelos juízes são diferentes. Embora ambos sejam de caráter legal, há no caso argentino mais mediação e decantação das ideias e concepções ali expressas.

Para o exame desses documentos empíricos, a estratégia metodológica adotada é especificamente qualitativa. Em nossa análise, investigaremos não apenas os argumentos abstratos e legais que os juízes expressaram em seus discursos, mas também suas narrativas, ou seja, as tramas, temporalidades, retóricas e personagens que materializaram em suas comunicações (Young, 1996). Especificamente, o objetivo é explorar

o imaginário dos juízes conforme transparece em suas narrativas e observar as formas de classificação e produção de equivalências usadas por eles em suas declarações sobre religião e não religião.

Em outras palavras, mais do que avaliar o mérito e a legitimidade da implementação do ensino religioso na educação pública, o objetivo desta análise é tornar visíveis as narrativas e discursos através dos quais os membros dos Supremos Tribunais Federais dos dois países em análise delimitam e constroem o que entendem por religião e não religião. Para alcançar esse objetivo, este artigo está dividido em quatro partes: a primeira refere-se aos principais elementos distintivos que moldam as trajetórias históricas da laicidade estatal em cada país; a segunda parte é dedicada a um breve relato dos fatos controversos que levaram ao início dos processos legais de 2017 e suas respectivas resoluções, tanto na Argentina quanto no Brasil; a terceira, com base nos votos dos membros de cada Supremo Tribunal nas decisões em questão, analisa de forma comparativa o lugar dado ao religioso e ao não religioso dentro do direito à educação em cada país; finalmente, explorando contrastes observáveis entre os cenários analisados, a quarta e última seção procura organizar de maneira coerente e inteligível o que foi apresentado no corpo do trabalho.

Como se vê, a presente investigação está toda ela fundada na observação de dois contextos sul-americanos distintos. Porém, o caminho que assumimos não envolve esgotar a observação do cenário brasileiro para daí encarar o argentino. O que se procura é desenvolver um olhar

analítico capaz de abarcar ambos os planos de maneira conjunta, identificando e explorando as aproximações e distanciamentos ali presentes. Dessa forma, evitando olhar para as realidades nacionais como se elas fossem fechadas em si mesmas, mas fazendo-o de maneira comparativa, será possível jogar luz sobre uma série de valores e imaginários que norteiam o que se entende por religião e não religião no Brasil e na Argentina¹.

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E NA ARGENTINA

A partir do século XIX, à medida que as colônias sul-americanas se tornavam países independentes, o controle do sistema educacional por aparelhos estatais veio a ser estratégico para o estabelecimento dessas novas nações soberanas. Tal controle se mostrou fundamental para a construção dos respectivos Estados-nação, especialmente nos casos da Argentina e do Brasil.

No período colonial, ou seja, antes da independência desses países, os sistemas legais da monarquia estavam entrelaçados com os sistemas jurídicos da Igreja Católica. Ao longo desse período, em ambas as colônias, a Igreja desempenhou um papel

fundamental nos processos de formação de comunidades urbanas indígenas e não indígenas. Isso foi feito por meio de processos educacionais oferecidos de forma relativamente informal. Diferentes ordens católicas, como os jesuítas, dominicanos, agostinianos, franciscanos e mercedários, assumiram a tarefa de educar e evangelizar a população, não apenas em questões cristãs, mas também em disciplinas como matemática e línguas.

No caso do Brasil, é importante destacar a ocorrência da “reforma pombalina” (1759-1772), que levou à expulsão dos jesuítas de todos os territórios sob comando da coroa portuguesa. Essa reforma trouxe consigo a reorganização prematura do ensino público oficial, com o envio de 17 professores régios para a colônia para ensinar gratuitamente habilidades de leitura, escrita e matemática. Houve também a formação de cadeiras isoladas de Gramática Latina, Retórica, Poética e Filosofia Moral, voltadas à formação de lideranças (Gondra; Schueler, 2008, p. 21).

Apesar desse significativo hiato temporal, que, no caso do Brasil, fortaleceu a organização do ensino laico durante o período colonial, e embora as colônias abrigassem uma multiplicidade de práticas educativas informais, o ensino da religião e o aprendizado de outras disciplinas estiveram intimamente ligados durante séculos. No entanto, a partir do período republicano, itinerários diferentes levaram a uma distinção entre catequese e ensino escolar no Brasil e na Argentina.

Com a presença de novos ares liberais e republicanos, a sincronia entre educação e religião entrou em crise. A busca

1 É importante deixar claro ainda que este artigo não busca apresentar qualquer definição conceitual e estanque do que seria o religioso e o não religioso (Quack, 2014). Nossa posição metodológica consiste em nos atermos às palavras que circulam nas interações sociais. Dessa forma, os entendimentos desses termos se darão a partir de classificações produzidas pelos próprios atores.

por uma nova forma de cidadania exigiu a reestruturação do sistema educacional conhecido até então. Uma vez terminada a monarquia, a soberania das repúblicas em formação dependia em grande medida de sua capacidade de consolidar um sistema jurídico autônomo das normas definidas pelo direito canônico católico. No entanto, Brasil e Argentina diferiram nas formas como essa autonomia acabou por ser alcançada e administrada.

Como mencionamos na introdução deste artigo, diferentemente do que ocorreu no Brasil, a Igreja Católica argentina conseguiu manter uma posição de autoridade nos espaços decisórios do sistema escolar público. Parte da literatura acadêmica concentrou sua análise na influência majoritária de ideias liberais e seculares no texto da primeira Constituição Argentina, promulgada em 1853 (Di Stefano, 2012). No campo da educação, a Constituição garantiu que as províncias ditariam suas próprias regras para o estabelecimento do ensino primário gratuito. No entanto, o mesmo texto constitucional também estabeleceu o apoio econômico do Estado à religião católica. Dada essa ambivalência da Carta Magna, levou mais de três décadas para que a educação obrigatória, gratuita e laica fosse estabelecida em escala nacional na Argentina (Torres, 2014, pp. 169-70).

O Brasil se tornou uma república quase 40 anos depois da Argentina. Talvez por isso, no caso brasileiro, a Constituição que se seguiu a essa mudança já estivesse bem caracterizada pelo desejo liberal de controle por parte do Estado de muitas áreas até então dirigidas pela Igreja Católica. Entre essas áreas, estava o sistema escolar.

O artigo 6º da Constituição Brasileira de 1891 afirma que “o ensino nos estabelecimentos públicos será laico”, sem oferecer qualquer abertura para que a hierarquia eclesiástica permanecesse associada ao sistema de ensino estatal.

No entanto, esse arcabouço formal e legal não encerrou definitivamente a questão no Brasil: o debate público sobre a educação laica permaneceu acirrado até a promulgação da Carta Magna de 1934. Na tentativa de aproximar o Estado e a Igreja Católica, a nova Constituição introduziu o ensino religioso facultativo, ministrado por autoridades eclesiásticas e como parte do horário escolar normal. Em outras palavras, abriu-se um pequeno espaço no currículo para que os eclesiásticos disseminassem o ensino de sua doutrina religiosa no sistema de ensino público. No entanto, o conteúdo e a transmissão do conhecimento de outras disciplinas permaneceram como domínio de profissionais laicos.

Na Argentina, a disputa pelo controle do campo educacional entre lideranças católicas e políticos liberais culminou na aprovação da Lei de Educação Comum de 1884. Essa lei sancionou a oferta de “instrução religiosa nas escolas públicas, pelos representantes autorizados dos vários cultos, às crianças de sua respectiva comunhão, antes ou depois do horário escolar” (Torres, 2014, p. 172). Portanto, assim como no Brasil, houve na Argentina a delimitação temática de um lugar para o ensino de religião no currículo escolar. No entanto, diferentemente do Brasil, não houve na Argentina um intervalo de tempo em que esse ensino esteve totalmente ausente das escolas públicas, como

ocorreu no Brasil entre a inauguração do período republicano e a promulgação do texto constitucional de 1934. Pode-se notar também que, embora o ensino religioso não tenha sido suprimido em nenhum momento, a norma argentina, diferentemente da brasileira, oferecia à disciplina apenas um espaço marginal, deixando-a de fora do currículo geral e dos horários de aula.

Durante anos, a situação legislativa para o ensino religioso nas escolas públicas na Argentina permaneceu nos moldes da lei de 1884. Em 1943, no entanto, houve um golpe militar que fortaleceu as relações entre o Estado e a Igreja Católica. Como resultado, foi declarado obrigatório o ensino do catolicismo nas escolas, tanto primárias quanto secundárias, excluindo-se do currículo o aprendizado de qualquer outra religião. Já no Brasil, o lugar do ensino religioso permaneceu sem grandes mudanças nas seis Constituições posteriores à de 1934, fossem elas autoritárias ou democráticas (Montero, 2023a). Durante todo esse período, o que se teve, ao menos formalmente, foi um ensino religioso de frequência opcional e ministrado por autoridades eclesásticas durante o horário escolar padrão. Esse aspecto facultativo perdura até hoje. Entretanto, principalmente a partir do fim do regime militar brasileiro (1964-1985), as disputas políticas em torno dessa disciplina escolar vêm alterando sua importância no currículo, bem como seu formato, forçando a profissionalização de professores, movimento que tem afastado o clero desse espaço docente.

A Constituição Brasileira de 1988, ainda em vigor, foi um marco importante

nesse processo. Ela introduziu uma grande novidade na constelação utópica da nação ao vincular a noção de liberdade religiosa aos direitos humanos e ao respeito à diversidade. Ao fazê-lo, a Constituição transferiu o ensino da religião do domínio da moralidade, doutrina e espiritualidade para o do direito civil. Em Constituições anteriores, o ensino religioso era considerado um elemento essencial para a construção dos indivíduos em termos de suas dimensões “espiritual, moral e ética” (Oliveira, 2014, p. 43). Na Constituição de 1988, esses termos foram substituídos pela inclusão da disciplina entre os “conteúdos mínimos” destinados a “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210).

Oito anos após a proclamação da nova Constituição Brasileira, foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que buscava orientar e padronizar os currículos de todo o sistema educacional brasileiro. Com essa lei, e com a revisão que nela foi feita em 1997, o ensino religioso, que até então permanecera uma disciplina marginal em termos de políticas de regulamentação curricular, passou a ser padronizado em torno da ideia de “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Além disso, essa legislação reforçou que o ensino religioso era “parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Brasil, 1997, art. 33).

A transição do ensino religioso com formato catequético para o ensino religioso com direito à diversidade levou a

uma transformação progressiva do conteúdo e dos profissionais capacitados para lecionar a matéria. Apesar das grandes desigualdades regionais do Brasil, as diretrizes nacionais fizeram com que, em muitos casos, os sacerdotes dessem lugar a profissionais leigos capacitados em programas universitários de Ciências da Religião e afins (Montero, 2023b).

A abordagem da Argentina para administrar as questões entre Igreja e Estado na área do ensino religioso foi muito diferente. Ao longo do século XX, disputas políticas se desenvolveram em torno da defesa ou supressão da lei de 1884. A partir de 1943, houve cinco golpes de Estado na Argentina, o que levou à supressão e restabelecimento da lei por diversas vezes. No entanto, a maior sinergia entre a Igreja e as Forças Armadas – e, consequentemente, entre a Igreja e o Estado – ocorreu no último desses golpes, em 1976. Embora o currículo escolar estabelecido como consequência desse golpe não incluísse explicitamente o ensino religioso, o conteúdo de outras disciplinas foi claramente moldado por uma perspectiva católica. O caso mais exemplar disso envolveu o estabelecimento da disciplina Educação Moral e Cívica, a qual foi fortemente questionada por autoridades de outras religiões que não o catolicismo devido à violação da liberdade religiosa e à imposição de perspectivas típicas da Igreja Católica (Rodríguez, 2018).

Diferentemente do Brasil, o retorno ao regime democrático na Argentina em 1983, apesar do descrédito da Igreja Católica por ter apoiado o golpe de 1976, não significou uma retomada clara do controle estatal sobre o sistema educacional,

e especificamente sobre o ensino religioso. Há pelo menos duas razões para isso: 1) em 1992, foi concluído um processo de transferência das instituições educacionais do nível nacional para as províncias. Assim, algumas províncias incluíram explicitamente o ensino religioso em sua legislação como um direito, enquanto outras vetaram essa disciplina no ensino público; 2) uma lei aprovada em 1993 não apenas incluiu as escolas privadas no âmbito da educação pública, como também reconheceu a Igreja Católica como um agente educacional da sociedade argentina. Essa legislação acentuou o papel subsidiador que o Estado já vinha assumindo na educação, fortalecendo ali a presença da Igreja e de agentes privados.

Em suma, apesar de contextos sociais e políticos muito semelhantes nos processos de formação de seus Estados-nação, Brasil e Argentina tiveram itinerários distintos no que diz respeito ao lugar atribuído à Igreja Católica no controle da educação pública. No Brasil, a Igreja foi retirada da regulação federal do sistema de ensino, mas recebeu um espaço controlado e encapsulado no qual as doutrinas católicas puderam continuar a ser disseminadas em estabelecimentos públicos. No entanto, com o reconhecimento da liberdade religiosa como direito humano, mesmo esse espaço na educação escolar pública também passou do controle do clero para as mãos de profissionais acadêmicos laicos.

Na Argentina, por outro lado, a direção assumida junto ao setor educacional foi no sentido de privatizá-lo, especialmente durante a década de 1990, em consonância com o modelo político neoliberal vigente na época (Tor-

res, 2014). Esse processo de privatização favoreceu o controle progressivo das escolas pela Igreja Católica, que passou a receber subsídios estatais crescentes para a manutenção e desenvolvimento de suas instituições educacionais. Com um ambiente favorável à multiplicação acelerada dessas instituições, a Igreja ganhou posições decisórias dentro do Estado para orientar os rumos das políticas educacionais. Paradoxalmente, o sucesso dessa estratégia transformou a rede de ensino católica em uma referência para a educação pública argentina.

Ao levar em conta os processos históricos de autonomização do ensino público em relação à Igreja Católica no Brasil e na Argentina, temos o substrato contextual para entender os diferentes discursos e narrativas legais expressos nas duas decisões judiciais que este artigo foca.

AS DECISÕES JUDICIAIS DE 2017

Com o propósito de expor com maior clareza os dois processos judiciais abordados neste artigo, eles serão descritos aqui de forma sucinta e separada.

Brasil

Na Cidade do Vaticano, em 2008, foi assinado um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé referente ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Quase um ano depois, o Congresso Nacional brasileiro aprovou esse acordo, que foi finalmente assinado pelo presidente da República, tornando-se lei. O acordo consiste em 20 artigos, os quais abrangem tópicos

como a proteção de locais de culto, a assistência espiritual em presídios, os efeitos civis do casamento religioso e as condições empregatícias de eclesiásticos. Mas nenhum desses artigos gerou tanta repercussão quanto o de número 11, reproduzido a seguir: “O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação” (Brasil, 2010, p. 18).

Esse artigo, e em específico a menção que nele é feita ao ensino religioso nominalmente católico e genericamente confessional, levou a Procuradoria-Geral da República a ingressar com uma ação judicial perante o Poder Judiciário. Apoiada por organizações que trabalham pelo direito à educação, a Procuradoria-Geral questionou a constitucionalidade da oferta de ensino religioso no formato confessional em escolas públicas. Sob esse formato, o ensino religioso violaria a laicidade do Estado brasileiro e daria livre espaço ao proselitismo em escolas, o que, como já vimos, é proibido pela legislação.

Segundo a Procuradoria-Geral da República, o ensino religioso nas escolas públicas só poderia ser de “natureza não confessional”, ou seja, sem qualquer vínculo com uma religião específica. Portanto, ficaria vedada a admissão de professores como representantes de denominações religiosas. Para conciliar, de um lado, a laicidade estatal e, de outro, a oferta de ensino religioso – prevista na Constituição

–, foi proposto que essa disciplina tivesse como objetivo ensinar os aspectos culturais e históricos das diferentes religiões.

Em 2017, a ação foi analisada pelo STF, que a negou. Em uma disputa acirrada, com uma diferença de apenas um voto, os ministros decidiram pela licitude do ensino confessional em escolas públicas.

Argentina

Em 2010, a Asociación por los Derechos Civiles entrou com uma ação de proteção legal contra o Ministério da Educação da província de Salta. Nessa ação, movida em conjunto com um grupo de mães, foi alegada a inconstitucionalidade de qualquer lei ou artigo provincial que estabelecesse a obrigação de se ministrar aulas de religião – particularmente de educação católica – durante o horário de aula em escolas públicas. Os autores da ação argumentaram que esses ensinamentos seriam contrários aos direitos constitucionais de liberdade de religião, culto e consciência, bem como se oporiam aos princípios de igualdade e não discriminação.

O caso chegou aos membros da CSJN, que, em 2017, publicaram sua decisão quase unânime, com um voto parcial dissidente. Nessa decisão, os juízes deixaram claro que as aulas de religião católica não podem ser ministradas durante o horário escolar, pois isso resulta no tratamento desigual de alunos que professam religiões diferentes da predominante. Em relação à criação de um currículo alternativo para aqueles que não professam o catolicismo como religião, a CSJN também concor-

dou que os princípios de igualdade e não discriminação seriam violados neste cenário. A alternativa seria criar um currículo único que pudesse cobrir todas as realidades religiosas e não religiosas presentes. Outra questão que eles resolveram foi a disposição que obrigava os pais a preencher formulários informando se queriam que seus filhos recebessem aulas de religião no período escolar. Os juízes consideraram que essa exigência viola o direito à privacidade consagrado na Constituição e em tratados de direitos humanos assinados pelo Estado argentino.

Um tema central abordado pelos integrantes da Suprema Corte foi o dos poderes regulatórios no campo da educação. O conteúdo do currículo é uma atribuição provincial, mas, na decisão de 2017, a CSJN enfatizou a neutralidade religiosa como um piso mínimo fundamental sobre o qual é necessário elaborar normas educacionais locais. De acordo com esse parâmetro, a CSJN finalmente decidiu que os alunos têm o direito de receber aulas de religião, mas com conteúdos que tratem de história e filosofia das religiões. Essa disciplina pode ser ministrada no horário regular da escola, desde que cumpridos os requisitos de objetividade e neutralidade. A educação confessional, por sua vez, deve ser deixada para a família ou para a própria instituição religiosa.

ANÁLISE COMPARATIVA DE DECISÕES

Salta aos olhos o contraste entre o que foi decidido nos dois casos descritos acima. No Brasil, venceu a posição

de que o ensino religioso tanto pode incluir conteúdo doutrinário e confessional, quanto pode ser ensinado durante o horário escolar regular. Em contrapartida, no caso argentino, considerou-se que a doutrina religiosa é uma questão privada, que, portanto, não deve ser ensinada em escolas públicas, mas sim nas igrejas ou em casa. Resta observarmos em detalhe as narrativas jurídicas que teceram essas decisões contrapostas.

No caso brasileiro, mesmo aqueles ministros do STF que defenderam uma posição contrária ao ensino religioso confessional, elaboraram uma narrativa sobre a função ética da religião e enfatizaram sua dimensão pública como um valor a ser protegido. É o caso do ministro Marco Aurélio, por exemplo: “A religião desempenha papel importante em vários aspectos da vida da comunidade, e tal centralidade foi consagrada no artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal, e respaldada, sob o ângulo da laicidade estatal, no inciso I do artigo 19” (ministro Marco Aurélio – Brasil, 2017a, p. 4).

O ministro Edson Fachin (Brasil, 2017b, p. 7), ao defender o ensino religioso confessional, também enfatiza a dimensão pública da religião: “Ao contrário do que a interpretação literal do dispositivo da Constituição brasileira parece sugerir, há, no direito à liberdade de religião, uma dimensão pública”. Ainda que, para o ministro Fachin, o pluralismo democrático não prescindia das convicções religiosas privadas, “seria [...] incorreto afirmar que a dimensão religiosa coincide apenas com a espacialidade privada” (Brasil, 2017b, p. 8). Há uma inversão discursiva interessante nesse trecho: em geral,

o pluralismo é narrado como a expressão eminentemente pública de diversas formas, ideológicas ou religiosas, de ver a realidade. No entanto, em sua formulação, o ministro Fachin inverte esse relato comum do pluralismo ao deslocar a “diversidade de convicções” para a esfera das convicções privadas. Ao mesmo tempo, ele realiza o movimento inverso com relação à imagem comumente construída da noção de liberdade religiosa. Geralmente narrada pelo discurso jurídico como garantidora de escolhas privadas, a liberdade religiosa é apresentada pelo ministro como uma norma reguladora das manifestações confessionais na esfera pública.

No caso de 2017, a maioria dos ministros do STF constrói em seus votos a relevância pública do religioso. Ainda assim, vale perguntar: como eles conciliam essa relevância tanto com a neutralidade religiosa estatal quanto com a proteção da liberdade religiosa individual? Afinal, esses dois são princípios constitucionais que os ministros têm o dever oficial de defender. Para responder a essa interrogação, é preciso olhar para os significados atribuídos ao espaço público. O ministro Fachin (Brasil, 2017b, p. 10), por exemplo, imagina a escola como um espelho do espaço público: “A escola deve espelhar o pluralismo da sociedade brasileira. Ela deve ser um microcosmo da participação de todas as religiões e também daqueles que livremente optaram por não ter nenhuma. A escola deve promover a responsabilidade para com o Outro, que [...] não se limita ao ateu ou ao religioso”.

Ao utilizar a ideia de “participação”, o ministro Fachin trata a escola como um cenário político de representação em que

religiosos e não religiosos apresentam suas formas de ver o mundo. Atrelado a isso, o ministro mais uma vez conecta o termo “liberdade religiosa” a uma dimensão pública, ou seja, à liberdade de se expressar livre e abertamente. Dessa forma, ele reinterpreta a neutralidade do Estado como estímulo à manifestação pública de qualquer forma de religião, que ele enuncia como “projeto de vida”: “[...] a não intervenção estatal assume uma outra perspectiva: o Estado não deve (pois a ele é vedado) obrigar uma repartição pública a ostentar qualquer símbolo religioso (ou de qualquer (des)crença que seja). Tampouco, não deve proibi-los, seja no ambiente público ou no ambiente privado. Só assim ele valoriza devidamente todo e qualquer tipo de projeto de vida. Só assim ele considera o diferente em sua devida conta” (Brasil, 2017b, p. 10). Note-se nesse trecho que o ministro sublinha a posição de indiferença da norma jurídica no que se refere aos conteúdos dos valores religiosos ou não religiosos. O que deve haver é uma suspensão da regulamentação desses conteúdos, a qual não obriga nem proíbe sua exibição pública.

Percepção muito semelhante é observada na interpretação do ministro Dias Toffoli (Brasil, 2017c, p. 6) sobre a natureza da liberdade religiosa:

“A liberdade religiosa também se exprime por meio da comunicação das ideias religiosas, que é vertente da liberdade de expressão e, como tal, pode ser exteriorizada tanto no ambiente privado quanto no público. O direito à liberdade de crença, portanto, guarda íntima relação com o direito à manifestação do pensamento, seja

do pensamento religioso, seja das ideias agnósticas, sendo um contrassenso que a exteriorização do pensamento de uns seja tolhido em nome da proteção da liberdade de crença de outrem. [...] E esse direito, associado ao direito à livre manifestação do pensamento, traduz a impossibilidade de o Estado proibir a vivência, na esfera pública, de uma cosmovisão pelos indivíduos que assim o desejem”.

Nessa narrativa, a liberdade religiosa é claramente associada à liberdade de expressão e manifestação do pensamento, seja religioso ou não religioso. A partir desses deslocamentos, os ministros constroem discursivamente o valor da religião em geral, compatibilizando-a com a esfera pública laica. Como a escola nada mais é do que um avatar do espaço público, a manifestação do religioso em sala de aula beneficiaria não apenas os próprios indivíduos, mas também, e em última instância, a construção da sociedade democrática brasileira como um todo.

Vemos como, nessa idealização utópica da nação, a formação em valores religiosos está associada a cidadãos melhores, ou seja, mais capazes de tolerância e respeito ao próximo. Em outras palavras, para esses ministros do STF, a expressão pública da religião é condição inerente a uma diversidade religiosa pautada na conciliação: em seu imaginário, somente ao favorecer a expressão de todas as confissões no espaço público da escola os cidadãos brasileiros poderão conviver em harmonia em um contexto de pluralismo religioso.

É interessante notar que a solução imaginada na decisão argentina – a de

oferecer, no lugar do ensino religioso confessional, aulas com conteúdo de história e filosofia das religiões – foi proposta anteriormente no Brasil por instituições que regulam o ensino religioso no país e até mesmo por ministros que foram derrotados na decisão brasileira. Entretanto, o ministro Alexandre de Moraes rejeitou a solução sob o argumento de que ela estabeleceria uma forma autoritária de “crença oficial” baseada no que ele chama de “dirigismo estatal”:

“O dirigismo estatal, no sentido de optar pelo conteúdo programático de uma única crença, concedendo-lhe o monopólio do ensino religioso uniconfessional, configuraria flagrante privilégio e desrespeito ao Estado laico [...]. Da mesma maneira, o dirigismo estatal, no sentido de elaborar um conteúdo único e oficial para a disciplina ensino religioso, resumindo nesta disciplina alguns aspectos descritivos, históricos, filosóficos e culturais que entendesse principais de várias religiões e assumindo a responsabilidade de ministrá-la, configuraria um duplo desrespeito à Consagração da Liberdade Religiosa, pois simultaneamente estaria mutilando diversos dogmas, conceitos e preceitos das crenças escolhidas e ignorando de maneira absoluta o conteúdo das demais” (Brasil, 2017d, p. 22).

Para o ministro Moraes, ensinar filosofia ou história da religião significaria instituir uma nova religião, com o agravante de que seria uma religião de Estado, o que constituiria violação ao princípio da laicidade. O ensino religioso não confessional seria uma tentativa do poder

público de “criar fictícia e artificialmente sua própria religião”. O resultado desse postulado é que o ensino religioso só pode ser o ensino de uma crença, mesmo que se pretenda abordá-la do ponto de vista da história ou da filosofia.

Os limites do que é religioso aqui se restringem a um conjunto de “dogmas, conceitos e preceitos” aos quais o intelecto aderiria ao se identificar com uma confissão particular. Em outras palavras, o princípio da liberdade religiosa, nessa narrativa, é contado na chave cristã e cognitivista da verdade de uma doutrina (Montero, 2023a). A religião só poderia ser ensinada como um conjunto de postulados fundados enquanto dogmas.

Para o senso comum jurídico expresso no tribunal argentino, a religião é um fenômeno diferente a depender do ponto de observação, isto é, se vista na esfera pública ou na vida privada: na primeira, é imaginada não em termos doutrinários, mas como um fenômeno sociocultural que pode ser abordado de forma objetiva e neutra no ensino religioso. A religião vista como fenômeno sociocultural “constitui um conteúdo válido dos planos educacionais, desde que seja ensinada de forma imparcial e objetiva, respeitando a liberdade de opinião, consciência e expressão” (Argentina, 2017, p. 29). De fato, para os juízes argentinos, é justamente uma educação religiosa realizada sob os pontos de vista histórico, social e cultural que promoverá, em última instância, a tolerância e o respeito às diferenças, fortalecendo o regime democrático:

“Este campo específico de formação não exige a adesão pessoal da fé do aluno,

mas exige o respeito ao senso crítico que pode ser verificado em cada grupo de alunos. Se a escola promovesse uma abordagem histórica e cultural das religiões, muitos estereótipos ruiriam desde cedo. Para garantir o cumprimento efetivo deste ensino de história e filosofia das religiões, é essencial elaborar um conteúdo curricular específico e claro sobre a neutralidade, com foco no encontro inter-religioso e no respeito à laicidade como forma de alcançar a paz social, na busca da unidade na diversidade” (Argentina, 2017, p. 30).

Para sustentar esse argumento, os juízes argentinos imaginam seu país como uma nação harmoniosa e livre de divisões profundas: “Se nosso país não sofre com divisões ou confrontos irreconciliáveis devido a diferenças étnicas, sociais ou religiosas, é em grande parte devido àquela escola pública, universal e gratuita, preocupada com os critérios da promoção de valores democráticos e da igualdade de oportunidades e possibilidades, sem qualquer discriminação” (Argentina, 2017, pp. 13-4).

Como já mencionado, no Brasil o ensino religioso é expressamente reconhecido pela Constituição Federal como uma disciplina que deve ser incluída no currículo das escolas públicas. Na Argentina, isso não ocorre, o que significa que sua normatividade deriva – como argumentam os juízes – da jurisprudência e do que é prescrito em tratados internacionais de direitos humanos. Outra diferença entre as Constituições brasileira e argentina diz respeito à presença ou não da laicidade estatal: ela é garantida na primeira, mas não é mencionada na segunda. Dado esse

silêncio, é necessário que os integrantes da CSJN definam antes se o Estado é confessional, a fim de determinar a constitucionalidade do ensino religioso, especialmente do ensino católico. Para tanto, os juízes argentinos dedicam grande parte de suas exposições à discussão do artigo 2º da Constituição Nacional, que estabelece que “o governo federal apoia o Culto Apostólico Romano”. Particularmente, eles sublinham a palavra “apoia” nesse artigo, a qual tem sido interpretada em diferentes decisões da Suprema Corte como uma simples contribuição econômica, e não como a adoção de qualquer religião oficial por parte do Estado: “O termo ‘apoia’ deve ser entendido como limitado ao ‘apoio econômico’ do culto católico, no contexto de uma posição neutra do Estado em relação às religiões” (Argentina, 2017, p. 10).

Da mesma forma, ao relatar as diferentes posições legais sobre laicidade que pautaram os primeiros debates constitucionais do país, os juízes argentinos mencionam que muitos constituintes “alertaram sobre o perigo de avançar no ponto, pois entendiam que era uma área tão sensível que era conveniente que o assunto não fosse discutido” (Argentina, 2017, p. 9). Esta citação mostra que a definição do limite que separa o Estado em relação à religião (ou seja, em relação à Igreja Católica) constitui para o tribunal uma questão delicada, que é melhor não ser tratada jurídica ou legislativamente, ou seja, da qual o poder público deve ser mantido o mais distante possível, a fim de evitar confrontos.

A CSJN encerra esse debate esclarecendo que o culto católico é susten-

tado economicamente por ser a religião majoritária dos argentinos, mas que esse privilégio econômico seria dado em um contexto de total neutralidade em relação às religiões. Ou seja, o privilégio econômico da Igreja Católica não violaria, segundo o tribunal argentino, o princípio da neutralidade religiosa que o Estado deve manter para respeitar a liberdade de culto.

Na mesma direção, o tribunal revisa sua jurisprudência para afirmar que a Igreja Católica não é um poder estatal e que a confessionalidade estatal é incompatível com a liberdade de cultos contemplada na Constituição. Também é interessante mencionar o fato de que os juízes argentinos tratam da não confessionalidade do Estado, mas não especificam ou definem o que seria laicidade para eles. Os ministros brasileiros, ao contrário, se detêm constantemente no trabalho narrativo de especificação do conteúdo da laicidade, ressaltando que ela não implica a ausência de “manifestações de atos religiosos por parte do Estado”: “[...] o Estado brasileiro não é inimigo da fé e leva em consideração o sentimento religioso e a formação cultural do povo brasileiro. [...] De fato, o sentimento religioso permeia a construção cultural do povo brasileiro e não pode ser ignorado pelo poder público e pelo legislador. [...] laicidade não significava neutralidade quanto à manifestação de atos de cunho religioso por parte do Estado” (ministro Dias Toffoli – Brasil, 2017c, pp. 3-4).

Essa narrativa a respeito de laicidade e sentimentos religiosos acaba por flexibilizar as fronteiras entre Estado e religião no caso brasileiro, autorizando formas de

expressão pública da fé, inclusive “por parte do Estado”, sem que os ministros temam que isso leve à renúncia à natureza laica das normas jurídicas. Como argumenta o ministro Toffoli em outra parte de seu voto, “[...] a adoção do modelo confessional de educação religiosa não significa que o Estado tenha adotado novamente uma religião oficial. O Estado continua laico e não confessional, e deve permanecer neutro em relação a todas as igrejas *lato sensu*, mas isso não impede que a educação religiosa confessional seja praticada de forma pluralista dentro das escolas públicas” (Brasil, 2017c, p. 12).

Já para o senso comum jurídico que atravessa a decisão da CSJN, a neutralidade religiosa por parte do Estado mostra-se incompatível com a expressão da fé por parte do poder público: “Em conclusão, a noção de neutralidade compreende não apenas a não preferência com relação a qualquer posição religiosa em particular – mesmo a dos não crentes –, mas também uma face de tolerância para com todos aqueles que queiram professar seu culto no ambiente escolar” (Argentina, 2017, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as trajetórias históricas da laicidade estatal na Argentina e no Brasil, é notável a forma contraintuitiva como esses processos jurídico-políticos levaram a diferentes gestões do religioso e do não religioso na educação. Como detalhamos neste artigo, a segunda metade do século XIX foi marcada pela inauguração do período republicano em ambos os

países. No Brasil, a derrubada da monarquia levou a uma forte cisão entre, de um lado, as instituições religiosas e, de outro, as do poder estatal. Uma cisão que também se apresentou na esfera da educação escolar. Já no contexto argentino, a separação entre Igreja e Estado não se deu de maneira tão radical, o que pode ser observado nos privilégios econômicos estatais que a Constituição reserva para a Igreja Católica. Em um desenrolar histórico de longa duração, essa configuração entre Igreja e Estado possibilitou a inclusão de escolas religiosas no sistema de educação público argentino, permitindo que a hierarquia católica permanecesse como uma voz proeminente na agenda estatal relativa à educação escolar.

Essas diferenças afetaram e afetam diretamente as formas como cada nação define, debate e se refere à natureza laica de suas respectivas repúblicas. Como vimos, diferentemente do Brasil, a laicidade não está prevista na Constituição argentina. Isso faz com que ela precise ser constantemente cancelada e garantida nos debates sobre práticas estatais específicas, tal como a de financiar ou não iniciativas escolares encabeçadas pela Igreja Católica. A porosidade argentina no que se refere às relações formais entre Igreja e Estado torna o problema dos limites que definem a laicidade uma questão sensível que deve ser evitada, e os próprios juízes da CSJN atestam isso em sua decisão. A cumplicidade oficial do Estado com a Igreja Católica coloca continuamente sua neutralidade sob suspeita. Paradoxalmente, o resultado é que essa neutralidade é constantemente reafirmada pelo restabelecimento de limites

claros entre a vida privada e a pública – e nada poderia ser mais privado do que a fé religiosa, narrada pelos juízes no caso argentino como um componente essencial da autonomia individual a ser protegida. Em outras palavras, a inexistência de uma separação formal entre Igreja e Estado acaba ampliando a importância da proteção legal da intimidade em relação ao poder público.

Nesse sentido, os conceitos de religião e não religião ajudam implicitamente a delinear os limites das esferas privada e pública ao longo do julgamento do tribunal: apenas o ensino religioso não religioso, ou seja, o ensino de filosofia ou história das religiões, poderia ocorrer nas escolas públicas. Isso garantiria a neutralidade do Estado e evitaria que questões privadas como a religião se tornem uma fonte potencial de divisões na sociedade. Em contraste, nos votos dos ministros brasileiros, a religião não é apresentada como um divisor da sociedade, muito pelo contrário.

Afinal, no imaginário dos ministros brasileiros, a religião tem se mostrado fundamental como virtude cívica para a realização da cidadania e, mais do que isso, para a edificação da própria esfera pública. Essa construção discursiva do valor da religião como salvaguarda da cidadania, somada ao fato de a laicidade no Brasil ser apresentada como algo dado, ou seja, assegurado, faz com que os ministros brasileiros assumam que as denominações religiosas possam ingressar na esfera pública – e especificamente na educação pública – sem colocar em risco a integridade da laicidade estatal. O que poderia estar em risco, isso sim, seria a integri-

dade das próprias denominações religiosas. Nesse sentido, vale lembrar a rejeição, pelo ministro Alexandre de Moraes, da proposta de se ofertar o ensino religioso com conteúdo sobre história e filosofia das religiões. Tal solução deve ser descartada porque levaria ao “dirigismo estatal”, que acabaria “mutilando diversos dogmas, conceitos e preceitos das crenças escolhidas”. Logo, é de se entender que a proposta não religiosa não seja vista como solução por parte do senso comum jurídico que se saiu vencedor no Brasil.

Em suma, no caso da Argentina, a preocupação está no “perigo” que a presença de denominações religiosas poderia causar ao Estado, cuja laicidade é retratada como uma “área muito sensível”, pois imaginada como que em constante risco de se perder. Já o fantasma apontado pelos ministros brasileiros está localizado no extremo oposto dessa narrativa. Não se trata dos perigos que a religião pode representar ao Estado, mas das ameaças que o Estado pode representar à religião.

Como as crenças religiosas têm se mostrado fundamentais para a formação da cidadania brasileira, a “mutilação” de

sua diversidade de preceitos e dogmas, conjecturada pelo ministro Moraes, representaria um grande risco não somente a essas religiões em si, mas também ao tecido da nação. Ou seja, é a esfera pública, atrelada à religião, que é imaginada como digna de proteção pelo STF. Portanto, dada a dimensão pública conferida às confissões, é compreensível que a liberdade religiosa seja tratada nesse caso como liberdade de expressão. Diferentemente do senso comum jurídico trazido na decisão argentina, para o qual o que está em jogo não é a liberdade religiosa como liberdade de expressão, mas como liberdade de consciência.

Dessa forma, a regulação jurídica do ensino religioso acaba funcionando como um termômetro do que parece ser prioridade em cada país. Para resumir: no Brasil, o mais importante é defender a religião e a esfera pública; na Argentina, trata-se de defender a laicidade estatal e a consciência individual. Como podemos ver, apesar da proximidade temporal dessas duas decisões judiciais sul-americanas, elas envolveram narrativas, imaginários e soluções contrastantes, para não dizer opostos.

REFERÊNCIAS


- ARGENTINA. *Instrucción religiosa en horarios de clase – Provincia de Salta – planteo de inconstitucionalidad* (Castillo, Carina Viviana y otros c/ Provincia de Salta – Ministerio de Educación de la Prov. de Salta s/ amparo). Buenos Aires, Corte Suprema de Justicia de la Nación, 2017. Disponível em: <https://defensoria.org.ar/normativas-cdh/castillo-carina-viviana-y-otros-c-provincia-de-salta-ministerio-de-educacion-de-la-prov-de-salta-s-amparo/>.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Brasília, Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm.
- BRASIL. Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Brasília, Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm.
- BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 – Voto do Ministro Marco Aurélio. Brasília, Supremo Tribunal Federal, 2017a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/wp-content/uploads/2023/09/voto-marco-aurelio-ensino-religioso-1.pdf>.
- BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 – Voto do Ministro Edson Fachin. Brasília, Supremo Tribunal Federal, 2017b. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/VotoFachinEnsinoReligioso.pdf>.
- BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 – Voto do Ministro Dias Toffoli. Brasília, Supremo Tribunal Federal, 2017c. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/wp-content/uploads/2023/09/toffoli-adi-ensino-religioso.pdf>.
- BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 – Voto do Ministro Alexandre de Moraes. Brasília, Supremo Tribunal Federal, 2017d. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4439AM.pdf>.
- DI STEFANO, R. “El pacto laico argentino (1880-1920)”. *PolHis*, n. 8, 2012, pp. 80-9. Disponível em: https://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DiSTEFANO.pdf.
- ESQUIVEL, J. C. “Notas sobre la laicidad en Argentina”. *Debates Do Ner*, n. 18 (year 11), 2010, pp. 149-71.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo, Cortez, 2008.
- MALLIMACI, F. *El mito de la Argentina laica: catolicismo, política y Estado*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2015.
- MONTERO, P. “Ensino religioso escolar nos votos do STF: a religião como crença”. *Estudos de Religião*, v. 37, n. 1, 2023a, pp. 43-64.
- MONTERO, P. “Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no ensino religioso escolar no Paraná”. *Horizontes Antropológicos*, n. 65, v. 29, 2023b, pp. 1-36.
- OLIVEIRA, G. G. “Educação, laicidade e pluralismo: elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil”. *Revista Teias*, nº 36, v. 14, 2014, pp. 43-60. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24383>.

QUACK, J. "Outline of a relational approach to 'nonreligion'". *Method & Theory in the Study of Religion*, 26 (4-5), 2014, pp. 439-69.

RODRÍGUEZ, L. G. "Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)". *Prohistoria*, v. 21, n. 30, 2018, pp. 183-206. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13947/pr.13947.pdf.

TORRES, G. "Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina". *Revista História da Educação*, v. 18, 2014, pp. 165-85. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/42976>.

YOUNG, I. M. "Communication and the other: beyond deliberative democracy", in S. Benhabib (org.). *Democracy and difference*. Nova Jersey, Princeton University Press, 1996, pp. 120-35.



**Da religião à espiritualidade na educação:
rumo a uma regulamentação
política da espiritualidade?**

Solange Lefebvre

resumo

A análise da emergência do conceito de espiritualidade nas políticas públicas educacionais revela diversas tensões em ação nos campos religioso e secular. Constituirá essa emergência um estratagema por parte de grandes grupos religiosos para preservar uma influência em sociedades que estão pondo um fim às alianças oficiais com eles? Tornou-se o conceito de espiritualidade abrangente o bastante para designar qualquer busca de significado, e também para satisfazer à aspiração por uma igualdade formal entre todas as formas de crenças, cultos e descrenças? Este artigo aborda a questão da espiritualidade e como ela foi integrada no arranjo legislativo escolar da província canadense do Quebec. Para isso, analisa-se a criação, nessa província, do Serviço de Atendimento e Orientação Espiritual e Envolvimento Comunitário. Pensado para ser neutro, ele é dirigido a estudantes religiosos e não religiosos, em um esforço de promoção de uma lógica da igualdade.

Palavras-chave: secularismo; diversidade religiosa; educação; Quebec; Canadá.

abstract

The analysis of the emergence of the concept of spirituality in public education policies reveals various tensions at work in the religious and secular fields. Is this emergence a ploy by large religious groups to preserve influence in societies that are putting an end to official alliances with them? Has the concept of spirituality become broad enough to designate any search for meaning, and also to satisfy the aspiration for formal equality between all forms of beliefs, cults, and non-beliefs? This article addresses the issue of spirituality and how it has been integrated into the school legislation of the Canadian province of Quebec. It analyzes the creation in that province of the Spiritual Care and Guidance and Community Involvement Service. Designed to be neutral, it is aimed at both religious and non-religious students, in an effort to promote a logic of equality.

Keywords: secularism; religious diversity; education; Quebec; Canada.

A província do Quebec é por vezes considerada um caso radical de secularização no Canadá. Desde a década de 1960, o campo da educação e da religião persiste como um assunto perpétuo de debate. De fato, se outras partes da sociedade foram em sua maioria secularizadas (saúde e serviços sociais, universidades, faculdades), o sistema escolar público, tanto no nível primário quanto no secundário, permaneceu amplamente confessional. Durante a década de 1990, no entanto, após várias fases de discussão e transformação progressiva, os conselhos escolares foram estabelecidos a partir de uma base linguística, em vez de religiosa, e, em 1997, a emenda bem-sucedida dos parágrafos 1 a 4 do artigo 93 da Cons-

tituição canadense liberou o Quebec das obrigações confessionais contidas naquele artigo. 2008 foi o ano oficial durante o qual o Quebec cancelou as opções de cursos confessionais católicos, protestantes ou morais em favor de um curso obrigatório de ética e cultura religiosa – que se apresenta como neutro – para escolas públicas e privadas (Charron, 1995;

Este artigo é uma versão traduzida e atualizada do capítulo intitulado “From religion to spirituality in education: towards a political regulation of spirituality?”, publicado originalmente no volume *Issues in religion and education: whose religion?*, organizado por Lori G. Beaman e Leo Van Arragon e publicado em 2015 pela Editora Brill. O conteúdo está licenciado sob CC BY-NC-ND 4.0. Tradução de Guilherme Borges.

SOLANGE LEFEBVRE é professora da Universidade de Montreal e pesquisadora do projeto Nonreligion in a Complex Future (NCF), Canadá.

Béland; Lebuis, 2008; Cherblanc; Rondeau, 2010; Estivalêzes; Lefebvre, 2012; Lefebvre, 2014). Será abordada aqui a questão da espiritualidade integrada ao novo arranjo legislativo que ocorreu na esteira dessas reformas. A análise será efetuada com base na leitura de textos emitidos por organismos governamentais, bem como de outros dados coletados desde 2006 junto a funcionários escolares. A leitura desses textos e dados será perpassada por reflexões teóricas.

A investigação do surgimento do conceito de espiritualidade em políticas públicas, tanto no Quebec como em outros lugares, revela várias tensões em ação nos campos religioso e secular: constitui um estratagema por parte de grandes grupos religiosos para preservar uma influência em sociedades que estão pondo fim às alianças oficiais com eles? Tornou-se um conceito abrangente para designar qualquer busca por significado, e também para satisfazer a uma busca por uma igualdade formal entre todas as formas de crenças, cultos e descrenças?

UM CONCEITO GENERALIZADO

Às vezes, pode-se perguntar se ainda há algo a dizer sobre o conceito de espiritualidade, cujo uso se expandiu grandemente na literatura sobre modernidade religiosa desde a década de 1960. Sociólogos da religião produziram um grande número de trabalhos relacionados com essa questão, em que apresentam a espiritualidade como estando mais ou menos em desacordo com as tradições e as autoridades religiosas, e caracterizada por um sen-

tido de desenvolvimento pessoal (Vincette; Woodhead, 2009; Roof, 1993; Campiche, 1997), em um contexto de enfraquecimento das categorias religiosas, em que dominam agora percepções mais abstratas e incertas do religioso (Eslin, 1997). Para além dessas tendências gerais, o estudo das correntes ou movimentos que se reivindicam espirituais constitui, no entanto, um vasto campo de investigação, mesmo sem se considerar a impressionante literatura encontrada nos domínios da saúde e da psicologia (Lefebvre, 2001), especialmente nos Estados Unidos.

Por seu lado, este artigo examina os aspectos institucionais e políticos da espiritualidade. O que é que se passa com a integração dessa categoria nas declarações legislativas e de missão das instituições públicas e paragovernamentais, como as escolas? Como é que o campo político tem entendido esse conceito? Como ele é definido e em que moldes?

Em muitos países, o pluralismo crescente, juntamente com a individualização da religião, provocou diversas instituições e organizações a passar de uma perspectiva exclusivamente “cristã” para uma perspectiva mais “espiritual” ou “inter-religiosa”. Além disso, diversos “ministérios pastorais” públicos assumiram o nome de “serviços espirituais”. Por exemplo, a Associação de Cuidados Pastorais de Saúde do Quebec mudou seu nome para Associação de Profissionais de Cuidados Espirituais do Quebec¹ (AISSq, 2014),

1 Esta associação tem uma parceria exclusiva com a CASC/ACSS (Canadian Association for Spiritual Care/ Association Canadienne de Soins Spirituels). Ver CASC/ACSS (2014).

e vimos desenvolvimentos semelhantes no sistema de escolas públicas (Charron; Nyabenda, 2013; LeBrun, 2014). Ao mudarem de nome, essas associações pretendem alargar o seu mandato, de pastoral e cristão, relacionado com igrejas, para um mandato mais amplo, que inclua não só cristãos, mas também indivíduos pertencentes a outras religiões ou que se entendam como “espirituais sem religião” ou “não religiosos”. Mesmo nos Estados Unidos, país majoritariamente cristão e religioso, ocorrem aqui e ali mudanças de designação semelhantes, assim como na Grã-Bretanha.

Três questões críticas podem ser colocadas desde o início. A primeira questão diz respeito ao fato de o conceito de espiritualidade ter sido usado desde a Segunda Guerra Mundial como uma crítica às religiões institucionalizadas. Apresentar-se como “espiritual em vez de religioso” tornou-se lugar-comum para indicar experiências religiosas mais individuais e livres, independentes das normas de uma instituição (Roof, 1993; Campiche, 1997).

A segunda diz respeito ao significado implícito da passagem da designação de uma religião particular para algo mais alegadamente inclusivo, como o conceito de espiritualidade, que diria respeito a todos. As origens do uso institucional do conceito são difusas. Por uso institucional, queremos sugerir aqui o seu emprego por organizações seculares em referência às necessidades espirituais dos seus públicos, particularmente nos domínios da saúde, dos serviços sociais e da educação (Binder, 2011). E os textos fundamentais de definição dos direitos humanos? Os próximos parágrafos examinam uma definição-chave oferecida pelo Supremo Tribunal

do Canadá e alguns textos internacionais acerca desse tema.

Em 2004, o Supremo Tribunal do Canadá elaborou uma definição relativa ao direito fundamental à liberdade religiosa. Vale a pena analisar os parágrafos principais dessa definição:

“Definida em termos gerais, a religião envolve tipicamente um sistema particular e abrangente de fé e culto. Na sua essência, a religião diz respeito a convicções ou crenças pessoais livres e profundas, ligadas à fé espiritual de um indivíduo e integralmente vinculadas à sua autoidentificação e realização espiritual. As práticas religiosas permitem aos indivíduos promover uma ligação com o divino ou com o sujeito ou objeto dessa fé espiritual. A liberdade religiosa, nos termos da Carta dos Direitos do Homem e das Liberdades do Quebec (e da Carta Canadense dos Direitos e das Liberdades), consiste na liberdade de realizar práticas e de ter crenças, com um nexo com a religião, nas quais um indivíduo demonstra realizar ou acreditar sinceramente em função da sua fé espiritual, independentemente de uma determinada prática ou crença ser exigida pelo dogma religioso oficial ou estar em conformidade com a posição dos funcionários religiosos. Este entendimento é coerente com um entendimento pessoal ou subjetivo da liberdade religiosa.

Para definir a liberdade religiosa, devemos primeiro perguntar-nos o que entendemos por ‘religião’. Embora talvez não seja possível definir religião com exatidão, é útil uma definição externa, uma vez que apenas as crenças, convicções e práticas enraizadas na religião – em oposição às que são

seculares –, alicerçadas socialmente ou conscientemente defendidas, são protegidas pela garantia à liberdade religiosa. Definida de forma ampla, a religião envolve tipicamente um sistema particular e abrangente de fé e culto. A religião também tende a envolver a crença em um poder divino, sobre-humano ou de controle” (Syndicat, 2004, par. 39).

O Supremo Tribunal não opõe a espiritualidade à religião enquanto tal, mas tende a associar a espiritualidade à fé e à subjetividade. De fato, o texto tem o cuidado de não colocar os dois em oposição, utilizando frequentemente os dois adjetivos, religioso e espiritual, ao mesmo tempo. Afinal, o que está em causa é a liberdade religiosa; mas faz a distinção entre religião institucional e fé subjetiva ou pessoal. Também menciona o que *não* está relacionado com a liberdade de religião: “Apenas as crenças, convicções e práticas enraizadas na religião – em oposição às que são seculares –, alicerçadas socialmente ou conscientemente defendidas, são protegidas pela garantia à liberdade religiosa”. O vocabulário é bastante comum na literatura sobre espiritualidade: autorrealização, crenças, transcendência, fé, ligação com o divino ou com o sujeito ou qualquer objeto dessa fé espiritual.

Os principais textos internacionais também mencionam a espiritualidade como algo digno de proteção. Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos mencione o conceito de liberdade religiosa apenas uma vez, no artigo 2º, a Convenção sobre os Direitos da Criança manteve uma utilização histórica do conceito de espiritualidade. O adjetivo “espiritual”

é mencionado várias vezes na versão de 1989. O historiador Ferretti, ao analisar o papel dos grupos católicos nos grandes debates internacionais sobre essa questão, aponta que uma primeira convenção, de 1924, designada “Declaração de Genebra”, menciona o direito da criança ao desenvolvimento espiritual. Mais tarde, nos debates em torno da adoção dessa declaração pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, a primeira versão do documento omite a afirmação a respeito do desenvolvimento espiritual. Se “a visão liberal e laica dos direitos da criança deve sobrepor-se globalmente à concepção católica”, as contestações de vários grupos, nomeadamente católicos, levaram a ONU a reintegrar esse aspecto da proteção do desenvolvimento espiritual da criança (Ferretti, 2015).

Alguns países, como os Estados Unidos e a Inglaterra, utilizam amplamente o conceito de espiritualidade nas suas políticas de saúde, educação e sistema prisional. No entanto, Winnifred Sullivan observa que, por detrás dessa espiritualidade aparentemente universal, pode residir uma pressão sobre os indivíduos para serem espirituais em um sentido largamente enquadrado pelo cristianismo e outras religiões (Sullivan, 2005; 2009; 2014). No seu estudo de um caso judicial no contexto norte-americano, ela evoca a “naturalização” da religião, ou seja, “um processo legal e social pelo qual a religião e a espiritualidade são cada vez mais vistas nos Estados Unidos como um aspecto natural e largamente benigno – ainda que variado – da condição humana, que deve ser acomodado e não segregado pelo governo” (Sullivan, 2009, p. 2).

A terceira questão crítica diz respeito à apropriação da posição espiritual por ateus,

da mesma forma que se pode ser espiritual sem uma religião e sem um Deus ou deuses. Essa apropriação demonstra o poder do conceito, que parece ter-se imposto em uma arena de buscas concorrentes de sentido. De fato, cada vez mais ateus falam agora da sua espiritualidade, argumentando que pode haver uma procura fundamental de sentido sem Deus. O filósofo francês André Comte-Sponville é um dos pensadores que difundiram o conceito de espiritualidade sem Deus: “Ser ateu não significa renunciar a toda vida espiritual. Pelo contrário, significa dar-se os meios, pelo menos em teoria, para alcançar uma outra espiritualidade: uma espiritualidade naturalista ao invés de humanista” (Comte-Sponville, 2006; 2010, p. 34). As ideias de Comte-Sponville parecem ter sido inspiradas notavelmente pelas espiritualidades orientais que se definem sem deuses.

Poderíamos colocar a hipótese de que o conceito de espiritualidade é, atualmente, o espaço de maior consenso no que diz respeito ao lugar que pode ser dado à noção de uma dimensão superior, imaterial, e de uma procura de sentido no meio educacional, como em outros locais, pelo menos em alguns contextos? Em caso afirmativo, quais seriam seus conteúdos e regulamentações?

POLÍTICA E RELIGIÃO: DA CONFSSIONALIDADE À ESPIRITUALIDADE

No Quebec, até recentemente, as igrejas católicas e protestantes tinham o privilégio de oferecer ensino confessional em determinados sistemas públicos de educação.

Em 2000, foram introduzidas certas disposições na Lei da Educação do Quebec. Foi atribuída às escolas a seguinte responsabilidade: elas deveriam “facilitar o desenvolvimento espiritual dos alunos de modo a promover sua realização pessoal” (art. 36) no âmbito de um projeto educativo que buscava respeitar a liberdade de consciência e de religião dos alunos, dos pais e dos funcionários da instituição escolar (art. 37). No outono de 2008, o ensino religioso ensinado em escolas públicas assumiu a forma de uma série de cursos intitulados *Ética e Cultura Religiosa*, que deveriam ser neutros, o que significa que não se destinariam a “acompanhar os alunos em uma busca espiritual” (Mels, 2008). Além disso, um novo serviço foi implementado em setembro de 2001 no nível secundário e, em 2002, nas escolas primárias. Tratava-se do Serviço de Atendimento e Orientação Espiritual e Envolvimento Comunitário. Pensado para ser neutro, ele foi dirigido a estudantes religiosos e não religiosos, o que também implicou que a capelania confessional deixasse de ser permitida (Mels, 2006).

Essa reforma teve enormes consequências para as igrejas do Quebec, que perderam uma importante fonte de receitas e de legitimidade para apoiar as suas atividades pastorais. De modo mais geral, as instituições públicas tiveram que lidar com novas profissões: professores de *Ética e Cultura Religiosa*, e também animadores de cuidados espirituais nas escolas. Acontece que um novo partido político eleito em 2017 para governar a província do Quebec, por razões de identidade nacional dessa província, resolveu abolir o programa de *Ética e Cultura Religiosa* em 2020, ao mesmo

tempo que eliminou a menção à busca espiritual na Lei da Educação. Um novo programa de estudos sobre a cultura e a cidadania quebequense foi implementado em seu lugar em 2023-2024. O serviço neutro de assistência espiritual, orientação e envolvimento comunitário ainda está em vigor, embora a intensidade de sua presença varie de escola para escola.

Mas o que entendemos por espiritualidade e como a escola deve abordá-la? Antes de refletir sobre essa questão, é importante recordar as principais etapas da enorme reflexão sobre educação pública e religião que o Quebec atravessou desde os anos de 1960.

Nessa província canadense, desde os anos 60, a educação confessional pública conheceu um enfraquecimento progressivo ou uma secularização, segundo as seguintes etapas:

- 1) Em primeiro lugar, existia um projeto fortemente confessional, negociado pelos bispos católicos, após a criação do Ministério da Educação em 1964. A possibilidade de dispensa de um curso confessional de religião só se apresentou no início da década de 1970.
- 2) Em 1983, imperativos orientados para um maior respeito pelos direitos e liberdades levaram ao aparecimento de uma alternativa à disciplina de Educação Religiosa e Moral Católica. Tratava-se do curso de Educação Moral (Cadrin-Pelletier, 2005, pp. 96-7). Entretanto, essa opção revelou-se igualmente problemática. Muitos pais consideravam que os seus filhos estavam sujeitos à pressão dos colegas para escolherem uma ou outra opção.
- 3) Ao longo dos anos, a educação religiosa confessional eliminou progressivamente uma abordagem estritamente iniciática e catequética, relegando-a para as paróquias, a fim de satisfazer à procura crescente de abordagens pluralistas e culturais. Em 1983, a Assembleia dos Bispos Católicos do Quebec decidiu deixar de oferecer a preparação imediata para os sacramentos na escola, distinguindo assim a educação cristã da iniciação cristã. No entanto, os serviços pastorais continuaram a ser oferecidos nas escolas, favorecendo assim a ligação com as paróquias e promovendo atividades pastorais diversificadas junto às crianças e adolescentes.
- 4) Durante esses anos, a ênfase no conceito de espiritualidade tornou-se cada vez mais presente, enquanto as referências confessionais sofreram redução.
- 5) A progressiva desconfessionalização de todo o sistema escolar, iniciada em 1995, acabaria por incluir a consideração pela espiritualidade na vida escolar, tanto através do que foi alocado na Lei da Educação do Quebec acerca do desenvolvimento espiritual dos alunos, quanto pela criação do serviço dedicado ao envolvimento comunitário e aos cuidados espirituais dos alunos, no lugar da animação pastoral cristã (2000). A essas medidas, seguiu-se a implementação do curso de Ética e Cultura Religiosa, que tomou o lugar do ensino religioso confessional (2008). Como mencionado anteriormente, a espiritualidade foi removida da Lei da Educação em 2019 e um novo programa de

acordo com uma atenção muito menor ao religioso foi implementado em 2023. Mas o serviço de cuidados espirituais ainda está em vigor.

No seu estudo sobre as recentes reformas dos serviços espirituais nos sistemas de saúde do Quebec, Erin LeBrun observou uma convergência entre os sistemas educativo e de saúde. Ao lado das mudanças na definição do seu papel e da sua associação com a Igreja Católica, os profissionais dos cuidados espirituais assistiram a uma série de alterações no seu título profissional. Inicialmente designados por *aumôniers* (capelães), um termo associado ao clero, passaram a ser conhecidos por animadores pastorais nos anos 1980. Em 2010, sem mudança de nome oficial, o governo referiu-se a eles na sua literatura de orientação como animadores espirituais. Curiosamente, uma mudança semelhante no título da função foi observada mais de dez anos antes no domínio da educação (LeBrun, 2014; MSSS, 2010). Mas a parte mais significativa dessa transição diz respeito ao fato de esses animadores no meio escolar – à semelhança da situação dos animadores no serviço de saúde – já não receberem mandatos “pastorais”; os mandatos em caráter oficial dos grupos religiosos majoritários do Quebec já não eram necessários. Assistimos assim ao aparecimento de uma profissão encarregada dos cuidados espirituais, mas sem filiação às religiões institucionais.

Quando se trata da regulamentação de serviços religiosos públicos europeus, e especificamente franceses, análises demonstraram que a tarefa de designar os capelães hospitalares foi sistematicamente atribuída

a autoridades religiosas, cujas opções eram depois validadas por autoridades públicas (Fornerod, 2012, p. 6). Em contraste, no Quebec, entre 2001 e 2011, verificou-se uma delimitação entre, de um lado, instituições religiosas (sobretudo católicas, protestantes e judaicas) e, de outro, os serviços públicos de educação e saúde. A esse respeito, registou-se uma evolução peculiar, no sentido de que as instituições políticas e de saúde pública passaram a assumir a gestão do “espiritual”, marginalizando progressivamente instituições religiosas tradicionais, como a Igreja Católica. Se uma série importante de reformas precedeu essas mudanças no domínio da educação, elas ocorreram de forma mais gradual e menos pública nos serviços de saúde. Entre os fatores que induziram a essas transformações, é de se salientar a sindicalização dos animadores espirituais no final dos anos 2000 e o número crescente de leigos que assumem esse papel, bem como a afirmação contínua de uma laicidade aberta no Quebec, através de diversos debates e documentos públicos.

No que diz respeito à análise das diferentes etapas que ocorreram no setor educacional, cumpre fazer referência a uma vasta documentação. O governo do Quebec investiu substancialmente nas discussões sobre religião nas escolas, especialmente a partir da criação do Ministério da Educação, em 1964. Desde a sua criação, foi implementado igualmente um conselho superior da educação (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE]), que integrou os comitês católicos e protestantes que, há mais de cem anos, formavam um conselho escolar público (Saint-Pierre, 2007). O Ministério da Educação instituiu igualmente dois novos cargos – ministros

adjuntos das duas confissões cristãs –, que passaram a fazer parte do CSE. Os comitês foram encarregados, de forma independente, de aconselhar o ministro sobre questões de educação religiosa, bem como sobre as dimensões morais e religiosas do sistema escolar sob uma perspectiva confessional. Em 2000, as comissões católica e protestante foram suprimidas, dando lugar à Comissão de Assuntos Religiosos.

Entre 2003 e 2007, a nova Comissão de Assuntos Religiosos publicou inúmeros relatórios, porém, após tal período, esses relatórios deixaram de ser veiculados oficialmente pelo governo do Quebec. Isso se deu por uma série de tensões significativas entre a comissão e o governo (Chouinard, 2013). Há dois aspectos dignos de menção no que se refere a esse ponto. Um deles diz respeito à proposta de uma “Carta de Valores” apresentada pelo governo então no poder, o Parti Québécois, que defendia a proibição de sinais religiosos ostensivos por parte do pessoal que trabalha em instituições de ensino. Um relatório da Comissão de Assuntos Religiosos mencionou que “seria prudente tentar prever os efeitos da aplicação de um regulamento tão controverso no meio educativo”², mostrando, assim, que a comissão seria implicitamente contra essa proposta. Um segundo aspecto refere-se ao questionamento da própria existência da comissão: “Além disso, na sequência desses debates, certos atores sociais que exigem a secularização completa do sis-

2 Tradução realizada a partir do original em francês: “il serait prudent d’essayer de prévoir les effets, dans le milieu scolaire, de l’application d’une telle règle”.

tema educativo do Quebec questionaram a existência da Comissão de Assuntos Religiosos, como se ela representasse um elemento do antigo sistema confessional” (CAR, 2013, p. 13)³. Uma eleição provincial levou, entretanto, a uma mudança de governo, e o projeto da “Carta de Valores” foi abandonado. Em 2014, porém, o cargo de secretário de Assuntos Religiosos deixou de existir e a comissão foi integralmente abolida em 2019, como parte da reforma da Lei da Educação.

O que podemos concluir desses desafios e mudanças? Em primeiro lugar, no que diz respeito à Comissão de Assuntos Religiosos, a questão da religião na escola tornou-se bastante controversa e os políticos parecem relutantes em receber conselhos e recomendações de quaisquer gabinetes públicos no que concerne ao tema, especialmente após anos de intensas deliberações e decisões radicais na década de 2000. A esse respeito, podemos mencionar que uma outra organização importante que tinha produzido orientações fundamentais sobre o pluralismo religioso fora recentemente abolida: a Direção de Relações Interculturais⁴. Em segundo lugar, no que diz respeito aos animadores espirituais nos serviços de saúde, os últimos anos testemunharam várias mudanças que tenderam a diminuir as ligações entre as esferas

3 Tradução realizada a partir do original em francês: “Par ailleurs, dans la foulée de ces débats, certains acteurs sociaux qui réclament la laïcisation complète du système scolaire québécois ont mis en cause l’existence du Comité sur les affaires religieuses comme si celui-ci était un élément de l’ancien système confessionnel”.

4 As razões evocadas para a sua abolição relacionaram-se a restrições orçamentais que afetaram vários serviços (Quebec, 2014).

política e religiosa: os requisitos de formação diminuíram, as relações oficiais com grupos religiosos para aprovar as nomeações de animadores espirituais terminaram e os especialistas em religião não foram consultados no contexto dessas mudanças (LeBrun, 2014; Charron; Nyabenda, 2013). As recentes reformas educativas, para além da adoção de uma lei que proíbe o uso de símbolos religiosos em determinadas funções públicas (Lei sobre o Laicismo do Estado, 2019), tendem a mostrar que a dimensão religiosa já não é vista como suporte da identidade nacional, sobretudo quando essa dimensão se torna mais plural.

A ESPIRITUALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Depois de ter descrito esse cenário da gestão política, uma análise do conceito de espiritualidade poderia se beneficiar muito de uma revisão do conteúdo de certos documentos governamentais produzidos no Quebec, sobretudo a partir da década de 1990. Mencionaremos aqui algumas das principais documentações. A partir de 1992, o Comitê Católico publicou dois relatórios de investigação relevantes para o tema deste artigo. Um centra-se nos adolescentes, *Au-delà des apparences* (Cadrin-Pelletier, 1992), e o outro, nos estudantes universitários, *Éthique, spiritualité et religion au Cégep* (CSE; Comité Catholique; Côté, 1992). Resultado de uma investigação qualitativa junto a universitários com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, esse último relatório comenta as necessidades desses jovens relativamente aos temas em estudo. No horizonte dessa investigação está a percepção de que o ambiente

universitário foi forçado a colocar mais ênfase no desempenho e nos desafios operacionais, em detrimento das questões de significado (CSE; Comité Catholique; Côté, 1992, p. 1). Os investigadores fizeram perguntas aos estudantes sobre os seus valores e desafios, além de questionamentos acerca de suas experiências espirituais e sobre o que significa a espiritualidade para eles (CSE; Comité Catholique; Côté, 1992, p. 81). Os resultados foram muito interessantes. Nas entrevistas, a dimensão espiritual emerge “como fonte e fundamento do engajamento ético”, e também se relata que os estudantes, “sem necessariamente empregar um vocabulário de espiritualidade [...] identificaram essas experiências originais de diferentes maneiras, que quase sempre se relacionavam com alguma forma de autoconhecimento”⁵. Quanto à assim chamada “experiência espiritual”, os jovens evocaram “qualidade de vida e relações”, “o que vem de dentro de si mesmo” – em oposição ao “que vem de fora de si mesmo” – que pode ser explorado através de “um caminho de interioridade” (CSE; Comité Catholique; Côté, 1992, p. 17)⁶. As experiências espirituais a que se referem relacionam-se com um sentido de “altruísmo” e, em alguns casos, com a transcendência de algo que “geralmente hesitam em nomear”⁷, por vezes ligado a noções de

5 Tradução realizada a partir do original em francês: “comme source et fondement de l’engagement éthique” e “sans employer nécessairement le vocabulaire de la spiritualité [...] ont identifié cette expérience originelle de différentes manières, qui revenaient presque toutes à une forme de retour à soi”.

6 Tradução realizada a partir do original em francês: “expérience du spirituel”, “la qualité d’être et de relation”, “ce qui vient d’en dedans”, “ce qui vient de l’extérieur” e “la voie de l’intériorité”.

7 Tradução realizada a partir do original em francês: “hésitent généralement à nommer”.

sofrimento e de morte (CSE; Comité Catholique; Côté, 1992, pp. 18-9).

Um texto muito influente, habitualmente designado pelo nome do presidente da comissão que o produziu – Jean-Pierre Proulx (1999) –, ajudou a orientar o projeto de desconfessionalização. O *Relatório Proulx* define uma “nova perspectiva da religião na escola” como uma “laicidade aberta”: “Reconhece a dimensão espiritual dos indivíduos e permite que as escolas ofereçam serviços espirituais e religiosos comuns se assim o desejarem” (Proulx, 1999, p. 7). Esta frase é importante porque inclui a dimensão espiritual e a possibilidade de realizar cerimônias ou rituais religiosos ou espirituais comuns nas escolas. Revisitaremos a ligação entre esses dois aspectos um pouco mais adiante. O volumoso relatório utiliza os termos “espiritual” ou “espiritualidade” cerca de 80 vezes. Menciona que nem todos os indivíduos dão importância às dimensões espirituais ou religiosas da vida (Proulx, 1999, p. 48), indica, no entanto, que “cerca de 64% dos pais que participaram no nosso inquérito e que declararam não ter qualquer filiação religiosa afirmaram que a espiritualidade era importante aos seus olhos” (Proulx, 1999, p. 209). Nas páginas em que o comitê discute se deve ou não integrar a dimensão espiritual à vida escolar, a espiritualidade é entendida como “o que é comumente referido como a ‘procura de significado’” (Proulx, 1999, p. 201). O relatório considera que o desenvolvimento espiritual dos alunos pode ser diretamente realizado através de um eventual currículo educativo neutro em matéria de religiões; recomenda a substituição das opções confessionais e morais disponíveis na altura. À luz das consultas, o relatório sugere que uma grande parte da população apreciaria o iní-

cio de um programa de “serviços comuns de apoio religioso e espiritual”, que “reconheceria que os jovens podem prosseguir a sua busca espiritual de sentido em conjunto, como um grupo, ou no âmbito de determinadas tradições religiosas” (Proulx, 1999, p. 212).

O ministro da Educação à época, François Legault, analisou favoravelmente o *Relatório Proulx*, em torno do qual organizou uma comissão parlamentar e audiências públicas. Em seguida, procedeu à execução das reformas sugeridas. Ironicamente, François Legault viria a se tornar o líder de um novo partido político, a Coligação Avenir Québec, eleita em 2018, e que tomaria decisões muito restritivas em matéria de religiões. Um breve documento que resume as reformas que se seguiram especifica que as novas orientações “perseguem o objetivo da coesão social [...] ninguém no Quebec quer ver a religião tornar-se um motivo de divisão” (Mels, 2000, p. 1)⁸. Ao sublinhar que a comissão parlamentar não tinha chegado a um forte consenso, o ministro decide que deve agir sem unanimidade (Mels, 2000, p. 3). Nesse pequeno documento, o conceito de religião é utilizado segundo dois significados: a religião refere-se a uma tradição e a uma cultura de que todos os quebequeses devem ter conhecimento, e refere-se também aos diferentes grupos religiosos a que pertencem os estudantes – de modo que esse conhecimento pode contribuir para uma vida harmoniosa. Esses significados da religião também estão presentes no *Relatório Proulx*. No documento do ministro, o adje-

8 Tradução realizada a partir do original em francês: “poursuivent un objectif de cohésion sociale [...] nul au Québec ne souhaite que la religion soit un facteur de division”.

tivo “espiritual” só é utilizado em relação ao novo serviço de animadores espirituais, que substituirá a animação pastoral e tradicional. Esse novo serviço é definido da seguinte forma:

“A expressão ‘cuidados espirituais’ designa aquilo que está relacionado com o sentido da vida, as experiências refletidas e responsáveis, bem como os valores. O ‘espiritual’ distingue-se da ‘religião’, que se preocupa com o divino, que inclui a dimensão espiritual, mas relaciona-a com a fé em um Deus ou com uma comunidade de fé. O cuidado espiritual consiste, portanto, em ajudar os alunos a enfrentar as questões sobre o sentido da vida, tal como elas se relacionam com os acontecimentos e situações cotidianas: dificuldades familiares, busca por identidade, problemas de adaptação, buscas espirituais, acidentes, lutos, experiências amorosas, observações de injustiças, etc. Ajudá-los-á a orientar a sua consciência, a discernir o sentido das coisas, a adquirir razões para viver. A expressão ‘envolvimento comunitário’ designa aquilo que é relativo ao sentido de pertença e ao sentido de solidariedade” (Mels, 2000, pp. 14-5)⁹.

9 Tradução realizada a partir do original em francês: *“L’expression ‘animation spirituelle’ désigne ce qui est relatif au sens de la vie, à l’expérience réfléchie et responsable, aux valeurs. Le ‘spirituel’ se distingue ainsi du ‘religieux’, qui concerne la relation au divin, qui englobe la dimension spirituelle mais en la reliant à la foi en Dieu et à une communauté de foi. L’animation spirituelle consistera donc à aider les élèves à faire face aux questions du sens à la vie, au fil des événements et des situations quotidiennes: difficultés familiales, recherche d’identité, problèmes d’adaptation, quête spirituelle, accident, deuil, expériences amoureuses, constat d’injustice, etc. Elle les aidera à former leur conscience, à discerner le sens des choses, à se donner des raisons de vivre. L’expression ‘engagement communautaire’ désigne ce qui est relatif au sens de l’appartenance et au sens de la solidarité”.*

O ministro também anunciou:

“[...] o serviço pode oferecer uma variedade de atividades de natureza humanitária, espiritual, inter-religiosa ou enraizada na fé, particularmente no que diz respeito à procura de sentido entre os jovens, à necessidade de os estudantes se comportarem de acordo com a sua filiação religiosa particular [...] os meios podem orientar os serviços de acordo com as características socioreligiosas dos seus estudantes” (Mels, 2000)¹⁰.

Em 2005, foi publicado um documento que definia o serviço de animação espiritual. A “vida espiritual” é aí definida de uma forma que teria alcançado consenso: “A vida espiritual é uma busca individual no contexto de uma comunidade, uma busca centrada nas questões fundamentais do sentido da vida e que tende para a construção de uma visão da existência consistente, motivadora e em contínua evolução” (Mels, 2006, p. 10).

O documento evoca os grandes textos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que sublinham a universalidade da “regra de ouro” – “faz aos outros o que gostarias que fizessem a ti” –, ligando ao mesmo tempo o envolvimento espiritual, o altruísmo e a vida espiritual. O

10 Tradução realizada a partir do original em francês: *“[...] le service pourrait offrir une variété d’activités à caractère humanitaire, spirituel, interconfessionnel ou confessionnel axées, notamment, sur la quête de sens des jeunes, les besoins des élèves en fonction de leur appartenance religieuse propre [...] les milieux pourront orienter le service selon les caractéristiques socioreligieuses des élèves”.*

documento resume o serviço da seguinte forma: “Um lugar onde se desenvolve o significado e o sentido de solidariedade e descoberta, para aprender a exprimir-se e a ‘pensar criticamente’” (Mels, 2006, p. 12). Todas as atividades do programa convergem para a noção de ação, de acordo com o seguinte lema: “Agir, rever e renovar” (Mels, 2006, p. 21).

No que diz respeito às celebrações de culto, uma possibilidade abordada pelo documento ministerial de 2000, o documento de 2005 especifica que elas devem ser menos frequentes. O texto menciona que as igrejas (o único grupo religioso exemplificado) podem servir de intermediárias ou que as atividades rituais podem ocorrer fora do horário escolar regular, mas com um animador que não represente nenhuma religião em particular.

Um outro documento, produzido pela Comissão de Assuntos Religiosos em 2007, constitui um complemento útil a esse tópico, revelando o desafio de comentar o artigo 36 da lei sobre o ensino público, que menciona o desenvolvimento espiritual dos alunos. O documento coloca a questão central:

“Mas por qual razão a escola deve se preocupar com o desenvolvimento ‘espiritual’ do aluno? O que é que queremos dizer com isso? O termo é preocupante: em qual área pessoal obscura é suposto a escola interferir? O espírito, também conhecido por alma? Será que estamos a assistir a uma mudança perigosa em relação à missão das escolas seculares? A questão aqui é compreender o que é que o qualificativo ‘espiritual’ acrescenta ao desenvolvimento escolar do aluno. Se

a escola cumprir bem a sua missão, o aluno sairá educado, socializado e qualificado. O que é que queremos mais?” (Mels, 2006, p. 10)¹¹.

A resposta a essas perguntas reside na compreensão de que uma pessoa é maior do que as suas diversas competências e realizações, e que o significado da espiritualidade reside no seu sentido fundamental de valor e dignidade (Mels, 2006, p. 12). Facilitar o desenvolvimento espiritual de uma pessoa consistiria em “ativar nessa pessoa essa predisposição para entrar em si própria para descobrir o que a faz viver como um ser humano pleno” (Mels, 2006, p. 23)¹².

O que é que podemos concluir dessas análises? Em primeiro lugar, um certo número de elementos recorrentes parece caracterizar a espiritualidade na política educacional e prefigurar os desígnios do novo serviço: a procura de sentido, a ajuda mútua, a dignidade humana e o altruísmo. Os fenômenos espirituais centram-se, em grande parte, no indivíduo, no corpo e na eficácia, ou em como eles englobam traços da sociedade moderna (CAR, 2003,

11 Tradução realizada a partir do original em francês: *“Mais pourquoi l'école devrait-elle s'occuper du cheminement 'spirituel' de l'élève? Que veut-on dire? Le terme inquiète: dans quelle zone obscure de la personne l'école devrait-elle s'immiscer? Son esprit, autant dire son âme? Assistons-nous à un glissement dangereux par rapport à la mission de l'école laïque? La question est ici de savoir ce que le qualificatif 'spirituel' ajoute au cheminement scolaire de l'élève. Si l'école remplit bien sa mission, l'élève en sortira instruit, socialisé et qualifié. Que demander de plus?”.*

12 Tradução realizada a partir do original em francês: *“activer en lui cette prédisposition à entrer en lui-même pour y découvrir ce qui le fait vivre en tant qu'être humain à part entière”.*

p. 37). O entendimento da espiritualidade absorve também o que deve ser incluído em um âmbito ético de abertura aos outros. Desse modo, são favorecidas a espiritualidade interior e as atitudes de solidariedade em relação à comunidade, a partir das quais emerge o duplo ângulo que se deve buscar: Serviço de Atendimento e Orientação Espiritual e Envolvimento Comunitário. No próximo item, serão considerados alguns desafios que se colocam a esse respeito.

Em segundo lugar, note-se que a religião e a espiritualidade nem sempre são tratadas como entidades separadas. Estas noções parecem estar intimamente ligadas, como binômios de um mesmo fenômeno, girando em torno dos temas da modernização e da secularização. A secularização produziu um declínio da religião institucional, em favor de uma espiritualidade individual, difusa e dispensável, mas sem significar sempre uma ruptura:

“A dimensão religiosa, embora continue a contribuir para a integração social e a dar sentido às nossas vidas, adaptou-se a este novo contexto social, tornando-se individualista, secular e pragmática. A espiritualidade tem se inspirado na nova mitologia da liberdade, da ciência e do espírito empresarial. Ela tornou-se um mosaico de crenças, uma atualização da religião e um reflexo das transformações que ocorrem em sociedades contemporâneas, incluindo o Quebec” (CAR, 2003, p. 36).

Em terceiro lugar, um enquadramento cristão marcou essas abordagens da espiritualidade. Como definido acima, a vida espiritual diz respeito ao caminho pes-

soal dentro do coletivo (CAR, 2003, p. 10), referindo-se assim a uma concepção religiosa de espiritualidade (em comunidade). Além disso, esse esforço individual deve ter como objetivo deixar algo para as gerações futuras – uma ideia-chave evangélica. Note-se, por fim, que uma abordagem central defendida para o serviço, “agir, rever e renovar” (CAR, 2003, p. 21), se assemelha a uma abordagem bem conhecida nas sociedades católicas – “olhar, julgar, agir” (*voir-juger-agir*) – que foi desenvolvida nos movimentos da Action Catholique do século XX. Em suma, são muitas as influências que permeiam esses documentos, entre as quais se destacam a modernidade religiosa e os seus traços característicos, bem como o cristianismo e os seus objetivos éticos.

Em quarto lugar, algumas definições são tão abrangentes que parecem assumir que qualquer pessoa se reconhece como espiritual. De fato, ao associar a espiritualidade a ideias tão gerais como a procura de sentido, por exemplo, ou à dignidade humana, ninguém parece poder escapar à dimensão espiritual da vida. Nesse ponto, podemos recordar a forma como o *Relatório Bouchard-Taylor* enquadra a laicidade: “O compromisso do Estado com a autonomia individual implica que os indivíduos sejam reconhecidos como soberanos em relação à sua consciência e que tenham os meios para fazer as suas próprias escolhas existenciais, sejam estas seculares, religiosas ou espirituais” (*Relatório Bouchard-Taylor*, 2008, p. 138). Não devemos esquecer que um terceiro termo da equação, para além da religião e da espiritualidade, é a visão secular da vida.

E QUANTO AO NOVO SERVIÇO? RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Se o Programa de Ética e Cultura Religiosa foi objeto de grande atenção por parte dos investigadores, o mesmo não aconteceu com o novo serviço que veio substituir a animação pastoral nas escolas: o Serviço de Atendimento e Orientação Espiritual e Envolvimento Comunitário – Um Serviço Educativo Complementar (2006). No texto do Ministério da Educação a respeito do serviço, ele é posicionado como o resultado de um “consenso geral que emergiu de audiências públicas de 1999” (Mels, 2006, p. 8). No que concerne à natureza do serviço, o enquadramento ministerial afirma que ele é “não confessional”, o que significa que: “(1) Não se destina a realizar a missão específica das igrejas ou grupos religiosos, ou a servir aos seus interesses; (2) Independentemente das suas convicções religiosas, as pessoas que prestam esse serviço não atuam em nome das igrejas ou dos grupos religiosos. Não têm o direito de promover as perspectivas ou os rituais de qualquer igreja ou grupo religioso” (Mels, 2006, p. 10).

Na sequência de todas as reformas ocorridas nas escolas públicas sobre a questão religiosa, realizei um estudo sobre essa nova profissão (Lefebvre, 2007). Até que ponto os animadores conseguiram integrar o objetivo de facilitar o desenvolvimento espiritual dos alunos nas escolas públicas? Como é que foi entendido o papel do novo Serviço de Atendimento e Orientação Espiritual e

Envolvimento Comunitário? Quais práticas levaram em conta os temas promovidos da diversidade espiritual e religiosa?

A dimensão espiritual, na maioria dos casos (quase 60 entrevistas), referia-se ao desenvolvimento da reflexão interior, à capacidade de dar sentido aos acontecimentos e à capacidade de reflexão ética. A transmissão de valores e a abertura à alteridade foram também noções importantes para vários membros do pessoal docente e para os animadores. Encontramos assim, essencialmente, os mesmos elementos que no item anterior. A nova profissão conheceu, no entanto, dois desafios principais. Por um lado, um animador tem muitas vezes de lidar com várias escolas e, por outro lado, as atividades oferecidas pelo serviço estão, de fato, principalmente relacionadas com o componente de envolvimento da comunidade, sendo o espiritual um conceito bastante vago nos seus objetivos e as escolas, bastante cautelosas no que diz respeito às religiões. Este excerto de uma entrevista com um professor do ensino básico ilustra os dois aspectos:

“A animadora visita 12 escolas por semana. Está esgotada. Neste momento, estou envolvida em um projeto sobre os sem-abrigo. O objetivo do projeto é prestar auxílio e sensibilizar as pessoas. Vamos fazer bolinhos. A animadora reuniu muitos recursos para mim, forneceu contatos no meio e sugeriu a quem podíamos dar os bolinhos e como. Ela está envolvida em projetos de reciclagem, ambientais e de democracia. O seu papel é essencial. As crianças sentem que estão envolvidas, compreendem

que podem mudar uma pequena coisa na sociedade. Sentem-se importantes” (Lefebvre, 2007, p. 84)¹³.

O testemunho resume sucintamente um certo número de aspectos do atual serviço. Por um lado, muitas direções escolares apenas prestam um serviço mínimo. Por outro lado, o serviço revelou-se valioso aos olhos de alguns, uma vez que ajuda a sensibilizar para as questões humanitárias e públicas no seio das redes educacionais. O conjunto das entrevistas revelou, de fato, uma continuidade entre o componente comunitário e aquilo que já tinha se tornado uma dimensão importante, por vezes exclusiva, dos serviços pastorais mais antigos. Os animadores conservaram, assim, a ligação a organizações que têm uma história de mobilização nos domínios do altruísmo e da benemerência. Um professor de uma escola secundária explica: “Há anos que colaboro com o animador. Natal, manifestações contra o racismo, manifestações pontuais... No ano passado, organizamos uma campanha de angariação de fundos para o Haiti. O que aconteceu foi que os alunos me disseram que ficaram profundamente tocados por isso” (Lefebvre, 2007)¹⁴.

Embora algumas das atividades identificadas correspondam aos objetivos pro-

postos pelo Ministério da Educação, os significados atribuídos à dimensão espiritual nem sempre são claros: no nível elementar, por exemplo, uma atividade espiritual pode ser um jogo que ajude as pessoas a apreciar as “coisas belas da vida” ou a “contar uma história que ajude os outros a conhecê-lo”. As atividades simbólicas e rituais em torno do tema do luto, especialmente no caso de suicídios, podem ser vistas como mais explicitamente espirituais. Os animadores relacionam frequentemente a questão da espiritualidade com grandes valores sociais, como a paz ou as experiências de vida partilhadas por testemunhas convidadas a falar na escola. Na escola primária, alguns animadores estabeleceram ligações entre a espiritualidade e os universos emocionais dos mais novos, por vezes através da música e da arte. A maioria dos participantes confirmou estar mais preocupada com a dimensão comunitária do serviço, e vários diretores de escola temiam abertamente a prática de atividades religiosas.

Em todo caso, como já foi dito, a orientação ministerial de 2005 especifica que as atividades estritamente religiosas devem ser menos frequentes. No entanto, fornece uma longa lista de eventos significativos entendidos como atividades espirituais, tais como exercícios diversos (mandalas, meditações guiadas, imagens

13 Tradução realizada a partir do original em francês: *“L’animatrice a 12 écoles par semaine. Elle est en train de se brûler. Là, je suis sur un projet sur l’itinérance. On va faire un projet pour venir en aide et conscientiser. On va faire des petits gâteaux. Elle est allée me chercher plein d’outils, des contacts avec le milieu, à qui on pourrait donner les petits gâteaux, de quelle façon. Elle fait des choses sur le recyclage, l’environnement, sur la démocratie. Son rôle est primordial. [...] Les enfants sentent qu’ils sont embarqués, ils savent qu’ils peuvent changer un petit quelque chose dans la société. Ils se sentent importants”*.

14 Tradução realizada a partir do original em francês: *“Moi, ça fait des années que je collabore avec l’animatrice: à Noël, marche 2/3 (pour le tiers monde), activités contre le racisme, activités ponctuelles. L’an passé, on a fait une campagne de financement pour Haïti... des élèves m’ont dit être touchés par cela”*.

mentais) para tomar consciência da sua vida interior, da sua dimensão espiritual; visitas a edifícios religiosos (igrejas, mesquitas, mosteiros, sinagogas) para se familiarizar com símbolos (religiosos ou não) da cultura local e de outras culturas; um debate sobre a existência de Deus, a origem da vida, o Big Bang ou a evolução do Cosmos, para comparar e contrastar as suas descobertas e crenças com as dos outros (Mels, 2006, p. 26).

Em Montreal, existem direções escolares francófonas e anglófonas. Ao investigar o lado anglófono, embora as escolas anteriormente protestantes tivessem sofrido o mesmo processo de secularização que as escolas francesas, foi possível constatar que a criação do novo serviço foi uma surpresa para alguns. Possuindo um corpo discente historicamente pluralista, essas escolas estavam, de fato, já largamente secularizadas. Parece haver alguma dificuldade em compreender o papel desse serviço nas suas escolas, tal como descrito por um diretor de uma escola secundária:

“Do ponto de vista protestante, não creio que tenhamos sentido que estávamos perdendo a nossa identidade protestante, porque na verdade não a tínhamos. Eu estava dando aulas num antigo liceu protestante e nos foi atribuído um animador espiritual, que não existia no nosso sistema. E, de repente, tínhamos esse animador, cuja função não conhecíamos, e que era um padre católico. Passamos de não ser nada religiosos a ter um padre católico. Foi surpreendente. Ele não ensinava religião; organizava muitas assembleias multireligiosas para os alunos, fazia leituras

sobre o 11 de setembro nos EUA e diferentes crianças liam uma oração de cada religião. Assim, uma criança sikh lia alguma coisa, e uma criança judia lia alguma coisa, porque tínhamos todas elas nas nossas aulas” (Lefebvre, 2007, p. 94).

É de ressaltar que esses tipos de experiências inter-religiosas não foram relatados nos meios escolares francófonos, mesmo que fossem possíveis pelo enquadramento das reformas. A nomeação de um padre como animador revela uma certa continuidade com a missão pastoral; muitos membros do clero assumiram o novo papel. Depois de vários anos de implantação do serviço, os funcionários foram escolhidos entre pessoas com outra formação e que não pertenciam necessariamente ao mundo da pastoral. Jacques Cherblanc (2005) efetuou também um estudo sistemático sobre o tema do novo serviço no Quebec. Com base em entrevistas sobre a visão espiritual promovida pelos animadores, pessoalmente e em suas práticas, ele afirma que o que seria “religiosamente aceitável” no Quebec poderia ser definido como um contexto em que “a religião já não é reconhecida como uma instituição produtiva no sentido provado ou coletivo. O indivíduo prefere gerir a sua própria espiritualidade. Devido à natureza não confessional do serviço, encontramos-nos perante uma ‘espiritualidade sem conteúdo’” (Cherblanc, 2005, p. 81). Tal como na análise apresentada no item anterior, Cherblanc considera que os valores mais amplos da proposta ministerial (Mels, 2006) giram em torno da alteridade (cidadania, solidariedade, voluntariado) e do eu (crescimento, auto-

nomia, experimentação). Mais recentemente, Cherblanc interpretou o espiritual como um “capital de que o campo político [...] se apropriou ao transformá-lo” (Cherblanc, 2010, p. 304).

Em suma, o novo serviço apresenta simultaneamente uma ruptura e uma continuidade com o serviço pastoral anterior, tanto que muitos pastores e padres assumiram esse novo papel. Perante uma concepção do espiritual bastante vaga e generalista, em um contexto onde reinam receios em relação à expressão da religião na escola, os animadores e as instituições educacionais estão consideravelmente mais à vontade com projetos comunitários e sociais. Para compreender melhor as práticas adotadas pelos animadores, seria necessário identificar detalhadamente o conjunto de suas atividades e iniciativas. De fato, a proposta do Ministério da Educação prevê adaptações em função das necessidades locais.

ESPIRITUALIDADE E INTER-RELIGIOSIDADE: NOVAS FORMAS DE LEGITIMAÇÃO DA RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA?

É importante compreender o que está em jogo no aumento da importância desse conceito de espiritualidade nas políticas públicas do Quebec e de outros países. No contexto suíço, Christophe Monnot (2013) examina a inovação acionada pelo pluralismo religioso, muitas vezes expressa em termos de distinção entre religião e espiritualidade. Em um nível, ele sugere uma divisão entre as prin-

cipais tradições religiosas e as novas correntes holísticas e alternativas. Em um segundo nível, os atores religiosos segmentaram eles próprios o campo religioso, abrindo um “campo espiritual com fronteiras cada vez mais tênues e muito pouca institucionalização” (Monnot, 2013, p. 217). Em vez de se diferenciar do religioso, o espiritual surgiu através da diminuição das referências formais, “criando locais de encontro mais soltos e menos hierárquicos” (Monnot, 2013, p. 220). Essa técnica representa claramente uma estratégia de adaptação ao mercado espiritual atual por parte dos representantes da religiosidade institucional. Monnot focaliza, no entanto, os grupos holísticos, e não a corrente espiritual *mainstream* que pretende incluir todas as tendências ao mesmo tempo e que substitui o sistema confessional, como no caso do Quebec. Como mencionado no primeiro item deste texto, os serviços de capelania na Europa permanecem em grande parte sob a supervisão de grupos religiosos historicamente estabelecidos, particularmente as igrejas cristãs.

Podemos concluir com cinco pontos. Em primeiro lugar, no que diz respeito ao estudo de caso do Quebec, segundo os atores envolvidos, a espiritualidade na educação parece ter recuperado duas divisões religiosas mais ou menos simultâneas ou alternadas. Por um lado, o conceito de espiritualidade surgiu a partir de uma matriz confessional, segundo a lógica da espiritualização da religião, que pretendia instalar-se em um novo mercado espiritual mais flexível, de acordo com as interpretações de diversos atores. Não se pode deixar de constatar, na lei-

tura dos documentos governamentais produzidos sobre o tema durante a década de 2000, que, ao associar à espiritualidade valores éticos importantes e partilhados, como a dignidade humana e a solidariedade social, o âmbito do espiritual foi consideravelmente alargado.

Em segundo lugar, a utilização do conceito de espiritualidade nas políticas públicas evoca várias tendências e influências de diversos grupos. Entre eles estão os pais católicos que fizeram campanha, através do processo que levou à adoção da Declaração dos Direitos da Criança, para uma articulação clara sobre a importância de proteger o desenvolvimento espiritual da criança (Ferretti, 2015). Verificamos também que grupos espirituais, grupos alternativos e grupos religiosos se submeteram e se adaptaram a um mercado espiritual mais flexível. Inseridos nessa mistura estão indivíduos e grupos que reivindicaram a espiritualidade como fonte de legitimação da relevância da sua busca de sentido, nomeadamente os ateus. Em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, o conceito é frequentemente utilizado. Recorde-se a crítica de Winnifred Sullivan, segundo a qual estamos diante da expressão de uma naturalização da religião que, por conseguinte, exerce pressão sobre os indivíduos, que devem imperativamente pertencer a alguma forma de espiritualidade.

Em terceiro lugar, existe em todo o debate, sem dúvida, um jogo de legitimação, uma espécie de combate político-religioso no contexto da secularização e da pluralização (Fujiwara, 2011). Podemos afirmar que esses documentos e reformas acadêmicas são geralmente apologeticos

da visão pluralista e não confessional da educação e do serviço espiritual. Mas, para além de tudo isso, não haverá uma estrutura que se mantém bastante cristã em relação às ideias de espiritualidade interior, de reinterpretação dos acontecimentos no sentido de uma finalidade altruísta, de desenvolvimento pessoal etc.? Embora o desejo de ser inclusivo esteja certamente presente, devemos perguntar-nos em qual quadro essa inclusão existe.

Em quarto lugar, o planejamento e a instalação do Serviço de Atendimento e Orientação Espiritual e Envolvimento Comunitário, bem como a inclusão do objetivo de desenvolvimento espiritual dos estudantes, são muitas vezes apresentados nos documentos em estudo como tendo sido consensuais no Quebec. O *Relatório Proulx* indica que mais de 60% dos pais não filiados a nenhuma religião consideram que a espiritualidade é importante, e a proposta do Ministério da Educação baseia claramente esse consenso nas declarações dos membros que participaram das suas audiências (Mels, 2006, p. 8). Se é verdade que essa afirmação provoca pouca controvérsia, a investigação também ilustra que o fato de ter sido dada prioridade ao componente comunitário, para além do tempo reduzido de trabalho dos próprios animadores, limitou o impacto. No entanto, é importante notar que as atividades indicadas pela proposta ministerial podem eventualmente alienar certos pais, nomeadamente as que se referem a atividades de meditação. Os críticos do domínio do cenário religioso em observação por parte das religiões majoritárias também colocaram questões sobre quais aspectos

da religião poderiam ser aceitáveis nos serviços de animação. Durante as discussões sobre Deus ou sobre as origens do Universo, por exemplo, deverão ser introduzidas posições minoritárias ou deverá ser dado destaque às escolas de pensamento reconhecidamente monoteístas e orientais? No que concerne às visitas de estudo a templos, igrejas, mesquitas e outros locais semelhantes, deverão estas limitar-se aos locais religiosos da maioria e dos grupos socialmente legítimos?

Finalmente, até que ponto pode o Estado regular a espiritualidade individual ou confessional? Sobre esse tema, devemos reconhecer que o Quebec se distinguiu, desde 1999, pelos seus esforços para promover a lógica da igualdade entre as convicções, em um processo que só veio a ser interrompido recentemente, quando, como já foi dito, se pas-


sou a adotar uma abordagem fortemente nacionalista secularista. A despeito dessa interrupção, cumpre lembrar que mesmo a promoção da lógica da igualdade é frequentemente limitada a algumas religiões bem estabelecidas no tecido da sociedade. Aqui, revisitarei uma questão simples que já foi elaborada em outro texto (Lefebvre, 2014): a igualdade pressupõe que os cuidados espirituais ou o ensino religioso que se pretenda neutro possam incluir explicitamente todas as convicções possíveis, religiosas ou outras? Parece que tem sido difícil escapar completamente às ideias históricas e majoritárias sobre esse tema. Devemos também lembrar a importância de cultivar a imparcialidade nos novos profissionais para que considerem e respeitem a diversidade de convicções, incluindo aquelas de quem pretende viver sem espiritualidade.

REFERÊNCIAS

- AISSQ – Association des Intervenantes et Intervenants en Soins Spirituels du Québec.
Disponível em: <http://aiissq.org/>.
- BÉLAND, J.-P.; LEBUIS, P. *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*.
Quebec, Presses de l'Université Laval, 2008.
- BINDER, M. J. "I saw the universe and I saw the world': exploring spiritual literacy with
young children in a primary classroom". *International Journal of Children's Spirituality*,
16 (1), 2011, pp. 19-35.
- CADRIN-PELLETIER, C. "L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire
québécois", in S. Lefebvre (ed.). *La religion dans la sphère publique*. Montreal, Presses
de l'Université de Montréal, 2005, pp. 92-114.
- CADRIN-PELLETIER, C. *Au-delà des apparences: sondage sur l'expérience morale et
spirituelle des jeunes du secondaire*. Quebec, Ministère de l'Éducation, Direction de
l'Enseignement Catholique, 1992.
- CAMPICHE, R. J. *Cultures jeunes et religions en Europe*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1997.
- CAR – Comité sur les Affaires Religieuses. *Le cheminement spirituel des élèves — Un défi
pour l'école laïque*. Quebec, Gouvernement du Québec, avis au Mels, 2007.
- CAR – Comité sur les Affaires Religieuses. *Rapport annuel 2012-2013*. Quebec, Dany
Rondeau, Mels, Gouvernement du Québec, 2013.
- CAR – Comité sur les Affaires Religieuses. *Religious rites and symbols in the schools: the
educational challenge of diversity*. Rapport au Ministère de l'Éducation, Gouvernement
du Québec. Quebec, Bibliothèque Nationale du Québec, 2003.
- CASC/ACSS – Canadian Association for Spiritual Care. Disponível em: [http://www.
spiritualcare.ca/](http://www.spiritualcare.ca/).
- CHARRON, A. *École et religion: le débat*. Quebec, Fides, 1995.
- CHARRON, J.-M.; NYABENDA, M. "Les orientations ministérielles pour l'organisation du
service d'animation spirituelle en établissements de santé et de services sociaux: mise
en contexte et analyse", in G. Jobin; J.-M. Charron; M. Nyabenda. *Spiritualités
et biomédecine: enjeux d'une intégration*. Quebec, Presses de l'Université Laval, 2013,
pp. 99-112.
- CHERBLANC, J. *Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec: le Service
d'Animation Spirituelle et d'Engagement Communautaire dans les écoles secondaires
francophones de l'Île de Montréal*. Tese de pós-doutorado. Montreal, Université du
Québec à Montréal, 2005.
- CHERBLANC, J. "Modernité, religion et éducation au Québec: de la régulation religieuse
de l'éducation à la régulation politique du spirituel", in R. Mager; S. Cantin. *Modernité
et religion au Québec*. Quebec, Presses de l'Université Laval, 2010, pp. 293-305.
- CHERBLANC, J.; RONDEAU, D. (eds.). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse — Un
modèle d'implantation de programme*. Quebec, Presses de l'Université Laval, 2010.
- CHOUINARD, T. "Québec écarte le Comité aux Affaires Religieuses". *La Presse*,
24/set./2013.
- COMTE-SPONVILLE, A. "Saving the spirit", in S. Lefebvre; A. T. Queiruga; M. Clara (eds.).
Bingerm, 46 (4), pp. 29-36.

- COMTE-SPONVILLE, A. *L'esprit de l'athéisme – introduction à une spiritualité sans Dieu*. Paris, Éditions Albin Michel, 2006.
- CSE – Comité Supérieur de l'Éducation; Comité Catholique; Côté, G. *Éthique, spiritualité et religion au Cégep*. Ste-Foy, Le Conseil Direction de Communication, Gouvernement du Québec, 1992.
- ESLIN, J.-C. "Indépassable religion". *Revue Esprit*. Paris, 1997, pp. 7-19.
- ESTIVALÈZES, M.; LEFEBVRE, S. (eds.). *Le programme d'Éthique et Culture Religieuse: de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Quebec, Presses de l'Université Laval, 2012.
- FERRETTI, L. "La Déclaration des Droits de l'Enfant de 1959: la position des catholiques (français et québécois) devant la montée de l'idéologie des droits", in S. Lefebvre; C. Béraud; M. Meunier. *Le catholicisme dans la culture, au Québec et en France*. Renne/Quebec, Presses de l'Université de Renne/Presses de l'Université Laval, 2015.
- FORNEROD, A. (ed.). *Assistance spirituelle dans les services publics – situation française et éclairages européens*. Estrasburgo, Presses de l'Université de Strasbourg, 2012.
- FUJIWARA, S. "Has deconfessionalization been completed? Some reflections upon Québec's Ethics and Religious Culture (ERC) program". *Religion & Education*, 38 (3), 2011, pp. 278-87.
- LEBRUN, E. "De la confessionnalité à la spiritualité: le cas des professionnels des soins spirituels dans les milieux de la santé", in S. Lefebvre; C. Béraud; M. Meunier. *Le catholicisme dans la culture, en France et au Québec*. Renne/Quebec, Presses de l'Université de Renne/Presses de l'Université Laval, 2014.
- LEFEBVRE, S. (ed.). "Sens et spiritualité dans les pratiques professionnelles". *Théologiques*, 9 (2), 2001, pp. 3-5.
- LEFEBVRE, S. "A cultural and dialogic approach to religious education." *India International Centre Quarterly*, 40 (3&4), 2014, pp. 102-116.
- LEFEBVRE, S. *Gestion de la diversité religieuse dans l'espace scolaire: nouvelles pratiques*. Report submitted to the Secrétariat aux Affaires Religieuses, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, feb./2007. Disponible em: <http://www.observatoire-desreligions.ca>.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Quebec, Gouvernement du Québec, 2000.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Ministerial framework: developing the inner life and changing the world*. Quebec, Gouvernement du Québec, 2006.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Quebec Education Program: ethics and religious culture*. Quebec, Gouvernement du Québec, 2008.
- MONNOT, C. *Croire ensemble. Analyse institutionnelle du paysage religieux en Suisse avec une postface de Mark Chaves*. Zurich/Genebra, Seismo, 2013.
- MSSS – Ministère de la Santé et des Services Sociaux. *Orientations ministérielles pour l'organisation du Service d'Animation Spirituelle en établissements de santé et de services sociaux*. Quebec, Gouvernement du Québec, 2010.
- POUR UNE ÉCOLE libre au Québec. "L'animation de la vie spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles québécoises". 25/mai./2009. Disponible em: <http://www.pouruneecolelibre.com/2009/05/lanimation-de-la-vie-spirituelle-et.html>.

- PROULX, J.-P. et al. *Religion in secular schools: a new perspective for Quebec*. Quebec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1999.
- QUÉBEC. Décret 1177-83. *Gazette officielle du Québec*, n. 28, 115e année, 29/jun./1983.
- QUÉBEC. *Immigration, diversité et inclusion*. Publications du Conseil des Relations Interculturelles. Disponível em: <http://micc.gouv.qc.ca/fr/publications/publications-cri/index.html>.
- ROOF, W. C. *A generation of seekers: the spiritual journeys of the baby boom generation*. São Francisco, HarperSanFrancisco, 1993.
- SAINT-PIERRE, C. "Le Conseil Supérieur de l'Éducation, le projet initial du *Rapport Parent* et sa mise en oeuvre depuis 1964". *Bulletin d'Histoire Politique – Le Rapport Parent 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire*, 12 (2), 2007, pp. 95-105.
- SULLIVAN, W. F. *A ministry of presence: chaplaincy, spiritual care, and the law*. Chicago, University of Chicago Press, 2014.
- SULLIVAN, W. F. *Prison religion: faith-based reform and the Constitution*. Princeton, Princeton University Press, 2009.
- SULLIVAN, W. F. *The impossibility of religious freedom*. Princeton, Princeton University Press, 2005.
- VINCETTE, G.; WOODHEAD, L. "Spirituality", in L. Woodhead; H. Kawanami; C. Partridge. *Religions in the modern world*. Londres/Nova York, Routledge, 2009, pp. 319-37.



**As associações inter-religiosas
na construção do pluralismo
religioso escolar no Brasil**

Paula Montero

resumo

Este artigo examina a construção de um modelo oficial de pluralismo escolar plasmado nas proposições hegemônicas de ensino religioso. Tendo como foco as atividades de uma organização inter-religiosa fundada em 1995, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), a análise busca retrazar sua trajetória, suas redes colaborativas e suas prescrições para a formação de professores sensíveis ao trato das diferenças. Trata-se de mapear as formas pelas quais os agentes do Fonaper imaginam o religioso e suas diferenças e o modo como enfrentam o problema da verdade de proposições heterogêneas e contrastantes. Para tanto, o artigo detalhará o contexto que favoreceu a criação desse tipo de organização, seus objetivos e redes de interação e os fundamentos de sua proposta de um ensino religioso pluralista.

Palavras-chave: pluralismo religioso; Fonaper; associações inter-religiosas; ensino religioso.

abstract

This article examines the construction of an official model of school pluralism embodied in hegemonic proposals for religious education. Focusing on the activities of an inter-religious organization founded in 1995, the Permanent Forum for Religious Education (Fonaper), the analysis seeks to retrace its trajectory, its collaborative networks, and its prescriptions for training teachers who are sensitive to dealing with differences. The aim is to map out the ways in which Fonaper's agents imagine religion and its differences and how they face the problem of the truth of heterogeneous and contrasting propositions. To this end, the article will detail the context that favored the creation of this type of organization, its objectives and networks of interaction and the foundations of its proposal for a pluralistic religious education.

Keywords: *religious pluralism; Fonaper; inter-religious associations; religious education.*

Este trabalho tem como foco o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fona-per), fundado em 1995. Trata-se de retratar sua trajetória, suas propostas e contribuições para a configuração de um modelo oficial de pluralismo religioso enquanto fundamento ético da democracia secular brasileira.

Talvez em função dos fantasmas associados ao fundamentalismo religioso e sua conexão com atos de violência, a doutrina política do pluralismo foi, em parte, imaginada, no debate mundial, como uma utopia para a paz. O reconhecimento e respeito pela pluralidade religiosa passaram a ser narrados como o caminho para a convivência pacífica entre diferentes credos. No entanto, a literatura recente tem demonstrado que aquilo que se entende por diferenças religiosas não é

unívoco: as diferenças e suas fronteiras são construídas no mesmo processo social e político que constitui o pluralismo como solução normativa para o convívio das diferenças (Bender; Klassen, 2010). Por isso, como sugerem autores como Bender e Klassen, nos parece interessante nos questionarmos a respeito dos diferentes modelos e invenções de pluralismo, sobre as configurações

Este trabalho é resultado do projeto temático "Pluralismo religioso e diversidades no Brasil pós-constituente", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – processo n. 2021/14038-6 –, cujo apoio agradecemos. Agradecemos também o apoio institucional oferecido pelo projeto Nonreligion in a Complex Future (NCF), financiado pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada – 895-2019-1004.

PAULA MONTERO é professora da FFLCH-USP e pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cepap) e do projeto NCF, Canadá.

que esses modelos e invenções adquirem em determinados contextos, como funcionam na prática e que interações produzem.

Como projeto político, o pluralismo religioso implica um engajamento ético com as diferenças, compromisso este que se expressa ou performatiza de diversas maneiras e em diferentes espaços. Alguns autores, como Jean-Paul Willaime (2012, p. 128), formularam esse empenho em termos de “ecumenismos”, isto é, como uma reorganização das relações inter-religiosas de modo a que seus sujeitos estabeleçam diálogo entre si. Segundo Willaime, os poderes públicos têm cada vez mais mobilizado as tradições religiosas para que elas participem dessa educação ética para a coexistência pacífica. Instituições como a escola têm sido consideradas um espaço estratégico para reforçar, ao mesmo tempo, o ecumenismo ético entre as religiões e o senso de fraternidade e responsabilidade entre os jovens. Veremos, neste artigo, como, no caso brasileiro, as organizações inter-religiosas buscaram dar corpo a essa utopia.

Por promoverem formas específicas de relações entre religiões, nos parece que as organizações inter-religiosas são particularmente interessantes analiticamente para a observação das formas de produção das fronteiras religiosas, bem como de seus efeitos na modelagem do pluralismo religioso. No caso do Brasil, essas instituições têm atuado em diferentes áreas, tais como as da saúde, da justiça e da educação. Como já foi dito, privilegiaremos neste estudo a análise de uma organização que se apresenta como inter-religiosa, o Fonaper, que foi reconhecida pela Secretaria de Educação do Paraná como interlocutora para o estabelecimento de uma política pluralista de ensino religioso em escolas públicas. Essa escolha é estratégica no sentido de que nos

permitirá observar, ao mesmo tempo, como (e até onde) este tipo de organização se pluraliza e como imagina e redefine o religioso a ser transmitido, de modo a enfrentar o problema da verdade de suas proposições e as tensões relativas a suas fronteiras.

A fim de realizar esse propósito, este artigo será dividido em três partes. Na primeira, detalharemos as características do ambiente político que ensejaram o surgimento de organizações inter-religiosas cujo escopo consiste em atuar junto à educação pública; na segunda, descreveremos a trajetória do Fonaper, seus objetivos e suas redes de interação, além de identificarmos seus atores e formas de atuação; na terceira, analisaremos a concepção e modelagem de um ensino religioso pluralista resultante dessas interações.

Apoiamos nossa análise tanto nos documentos oficiais de apresentação e posicionamento do Fonaper, quanto na produção escrita de alguns de seus principais ativistas, educadores e lideranças. Espera-se, a partir desta investigação, ir além da expectativa, talvez um pouco ingênua, mas perceptível nos debates acadêmicos e midiáticos brasileiros e internacionais, de que o “diálogo” entre os diferentes credos, se é que ele se dá enquanto tal, seja o caminho para o tratamento igualitário das religiões e para o reforço moral da cidadania secular.

O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTER-RELIGIOSAS VOLTADAS PARA O ENSINO RELIGIOSO

O reconhecimento do pluralismo religioso como um valor normativo da cidadania é

um fato recente no Brasil. Sua formulação oficial aparece pela primeira vez no preâmbulo da Constituição de 1988, que, sob a “proteção de Deus”, se compromete com a construção de uma sociedade “pluralista e sem preconceitos”. Desde então, essa referência foi ganhando materialidade jurídica e institucional, constituindo novos agenciamentos na sociedade civil e desenhando políticas de Estado voltadas para a proteção da diversidade cultural e étnica do país.

O campo da diversidade religiosa é particularmente interessante para observar as tensões e disputas inerentes aos processos político-ideológicos de construção de uma sociedade plural. Embora a variedade religiosa presente na sociedade brasileira tenha sido há muito reconhecida, oficial e oficiosamente (Montero, 2006; 2012; 2020), a histórica hegemonia política e cultural da Igreja Católica a manteve praticamente invisível na esfera pública, silenciando seus atores enquanto sujeitos políticos de direitos.

Muitos fatores contribuíram para a mudança desse estado de coisas. A partir das décadas de 1980-1990, o nítido crescimento da demografia evangélica fez deslocar o catolicismo de sua sinonimização automática com a nacionalidade brasileira. Mas esse não foi o único elemento importante para expor a variedade religiosa. Outra novidade consistiu na emergência das contradições inerentes às reivindicações de etnicidade: os movimentos identitários passaram a valorizar a preservação de suas diferenças, mas ao mesmo tempo exigiram ser reconhecidos como iguais. Essas mudanças de perspectiva se expressaram na reorganização do campo das organizações civis, como no caso da dessincretização do movimento negro, na incorporação das minorias na agenda dos direitos humanos pelo

Estado e na criação, pelo Parlamento, de uma comissão dedicada à agenda de defesa de minorias indígenas e raciais. Essas foram algumas das muitas iniciativas que desencadearam, naquele momento, diversas dinâmicas voltadas ao favorecimento das diferenças étnico-raciais e religiosas.

No caso da Igreja Católica, desde a primeira Declaração de Barbados, em 1971 – que conclamou os Estados, as missões religiosas e os antropólogos a colocarem fim às agressões, massacres e deslocamentos compulsórios das populações indígenas na América do Sul –, a instituição passou a reorientar sua estrutura teológica e eclesial para uma direção menos eurocêntrica. Acusada de impor, via catequese, padrões alheios às culturas indígenas, a hierarquia da Igreja começou a rever seus programas escolares missionários, de modo a promover um modelo de formação mais intercultural. O controle dos conteúdos escolares tornou-se, desde então, um campo de disputas e articulações que opôs e aglutinou Estados, igrejas e organizações indígenas pela definição de um ensino que incluísse a valorização da etnicidade.

A segunda lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB 5.692/71), ao levar em conta os interesses do governo militar de profissionalizar o ensino médio e introduzir/controlar os instrumentos de formação moral e cívica na escola, incluiu o ensino religioso, ao lado da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programa de saúde, nos currículos e horários regulares da grade escolar (Oliveira et al., 2007; Cury, 2010). Ao mesmo tempo, incumbiu ao Estado a habilitação e o ônus da remuneração dos professores dessas matérias. A decisão deslocou a responsabilidade de definição do

conteúdo dessa disciplina, até então sob a gestão das autoridades eclesiais, para as Secretarias Estaduais de Educação. Ainda assim, para adequar-se e implementar um currículo de acordo com a nova legislação, muitas secretarias foram buscar a colaboração de representantes de organizações religiosas. Naquela altura, as condições políticas e o próprio reposicionamento da Igreja Católica em direção à pluralidade já haviam tornado insustentável o formato catequético que, há mais de quatro décadas, dominara o ensino de religião nas escolas. Além disso, nesse novo contexto jurídico autoritário, em que o Estado tomou para si o controle do espaço tradicionalmente voltado para o ensino de religião na escola, a hierarquia católica, para se fazer ouvir, entendeu que precisava construir uma rede de interlocutores habilitados para estabelecer uma colaboração pedagógica e administrativa tecnicamente mais qualificada com os governos estaduais.

De modo a manter sua influência nos programas de ensino religioso na escola, rebatizados pelo sistema educacional de Educação Religiosa Escolar, a Igreja Católica passou a estimular a organização de associações civis paraeclesiais, capazes de interagir com o Estado no debate sobre currículos e metodologias pedagógicas em uma linguagem menos doutrinária e circunscrita ao catolicismo. Organizaram-se, desde então, inúmeras entidades interessadas em participar das definições sobre o conteúdo do ensino religioso, muitas das quais se apresentam pela primeira vez como interconfessionais ou ecumênicas, tais como o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (Cier), em 1970; a Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec), em 1973; a Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso (Cieres),

em 1975 (Junqueira, 2010). Incitadas pelos dispositivos legais que incluíram o ensino religioso nos horários normais da grade curricular (LDB 1971), outras iniciativas, como a criação dos “Encontros Nacionais de Ensino Religioso”, em 1974, já começaram a se antecipar ao problema de como formar professores para esse novo formato, não catequético, da disciplina.

Pode-se afirmar, no entanto, que nesta fase ainda predominava uma concepção ecumênica de diversidade religiosa, que incluía apenas denominações cristãs. As fronteiras que separavam essas organizações eram percebidas e formuladas na linguagem teológica e ritual; pretendia-se, pelo “diálogo”, superar as divergências em busca da construção de uma unidade. Essa característica ainda transparece na proposta curricular que, por solicitação da Secretaria de Educação de Santa Catarina, o Cier elaborou e aprovou em sua assembleia de 1997.

“O Cier tem testemunhado atitude de respeito e diálogo, demonstrando que é possível viver a unidade a partir de uma ação concreta. Para melhor alcançar seus objetivos na busca de unidade, o Cier tem princípios que o sustentam na busca constante de maior fraternidade. Procura respeitar a diversidade, as tradições, as normas, os cultos e as interpretações teológicas das igrejas que representa” (SED-Cier, 1997).

Quando o Estado brasileiro começou a reorganizar, já na década de 1990, uma nova política nacional de educação à luz da Constituição pluralista de 1988, a perspectiva pluricultural, que já estava bastante consolidada na agenda política dos movimentos latino-americanos, também passou a orientar

múltiplos setores das pastorais cristãs¹. No entanto, a tradução dessa perspectiva pluralista para o ensino religioso foi um processo jurídico-político controverso que, desde a sua inclusão como cláusula pétrea na Carta Magna na qualidade de um direito fundamental, se prolongou em acirrados debates parlamentares na década de 1990: em um primeiro momento, em torno das diferentes versões de um projeto de lei sobre as diretrizes nacionais para a educação (LDBEN 1996-1997) e, em seguida, a respeito dos planos de aplicação dessa regulação nos currículos estaduais (PNCs 1997).

O ano de 1997, data da aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional, pode ser considerado um ponto de inflexão importante nessa controvérsia sobre o ensino religioso na escola pública. Depois de uma acirrada disputa sobre quem ficaria responsável pela escolha e remuneração dos professores, as hierarquias eclesiásticas ou as Secretarias de Educação, e sobretudo a respeito da modalidade desse ensino², a aprovação da Lei 9.475 de 1997 finalmente transferiu para a esfera estadual essas atribuições. Paradoxalmente, essa decisão não alijou a influência da Igreja Católica sobre esse ensino. Isso porque a lei determinou que os estados ouvissem “as entidades civis, constitu-

ídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos”. Ainda assim, a norma foi determinante para a destituição da natureza clerical da disciplina, ao eliminar as qualificações “confessional”, “ecumênico” e “interconfessional” como modalidades de ensino e agregar à determinação constitucional de “respeito à diversidade” a proibição do proselitismo (Cunha, 2013).

No transcurso dessa controvérsia, associações inter-religiosas, como o Fonaper, tiveram um papel essencial. Como já foi dito, ele foi fundado em 1995, em Florianópolis, com a patronagem do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa – entidade que há mais de uma década buscava consolidar em Santa Catarina uma proposta de ensino religioso escolar pautado na união “dos valores comuns a todas as crenças” (Cier, 1980). O fórum se apresenta como porta-voz dos interesses dos professores de ensino religioso que até então mantinham vínculos trabalhistas precários com os estabelecimentos escolares em razão da posição instável dessa disciplina na grade. Seus representantes conseguiram sensibilizar o relator do PL 9.475/97, padre Roque Zimmermann, deputado federal pelo Paraná, de modo a garantir que as associações religiosas fossem ouvidas pelas Secretarias de Educação nas decisões que dissessem respeito aos conteúdos desse ensino e à habilitação de professores.

Para se constituir como uma associação civil passível de reconhecimento como interlocutora legítima junto ao Estado, o fórum foi obrigado a demonstrar seu comprometimento com as duas principais determinações contidas nas diretrizes: representar os interesses de diferentes religiões e abdicar da vocação evangelizadora das doutrinas religiosas. Não é preciso enfatizar o

1 O pós-Concílio Vaticano II estimula a emergência de organizações religiosas mais ecumênicas. Em 1981, a Igreja Metodista cria a Pastoral de Combate ao Racismo e em 1988, o “V Encontro dos Direitos Humanos” organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) qualifica a diferença como um direito a ser respeitado.

2 Em sua primeira versão, de 1996 (Lei 9.394, art. 33), a LDBEN previa que o ensino religioso seria ofertado sem ônus para o Estado. Além disso, seu conteúdo poderia permanecer confessional ou migrar para um modelo interconfessional.

quanto essas duas condições, em particular a exigência de falar em nome de diversas religiões, modificaram a natureza do que passou a ser tido como ensino religioso na escola. Mas é importante ressaltar que, para tanto, foi necessário que essas associações construíssem o pluralismo religioso como projeto político e experiência social.

Como se deu esse processo é o que passaremos a tratar a seguir. Percorreremos a trajetória dessa associação civil inter-religiosa de modo a compreender melhor as reconfigurações institucionais e heurísticas que deram forma à virtude cívica preconizada juridicamente em termos de “respeito à diversidade religiosa”. Concentraremos nossa atenção no Fonaper, que, embora de criação relativamente recente, desempenhou um papel unificador de destaque na orientação inter-religiosa do ensino religioso no plano nacional.

O FONAPER E SUAS REDES

O fórum foi organizado no calor das disputas pela redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Foi fundado na assembleia de celebração dos 25 anos do Cier, entidade ecumênica³ que desde 1972

orientava a Secretaria de Educação de Santa Catarina quanto à nomeação de professores e definição de programas de ensino. Além da Igreja Católica, esse conselho reunia então a Igreja Ortodoxa Grega e cinco denominações evangélicas (Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, Igreja Evangélica Luterana do Brasil, O Brasil para Cristo, Assembleia de Deus e Igreja Presbiteriana do Brasil) sob uma perspectiva ecumênica de hegemonia católica (Dickie, 2003, p. 7).

Embora nascida no berço do ecumenismo clerical católico, o Fonaper teve o cuidado de se apresentar, em seu estatuto, como uma “associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos” (Fonaper, 2016). Ainda assim, na sua ata de instalação consta que a educação “deve também incluir o simbólico e o transcendental, além do racional e o físico”.

Uma observação atenta do perfil de suas lideranças, desde o momento de sua fundação, indica que essa rede guarda uma íntima ligação com setores influentes da Igreja Católica atuantes na área de educação, e também mantém relações de proximidade com as Secretarias de Educação dos governos regionais. Quando se leva em conta a trajetória dos seus dirigentes, é possível perceber como essas redes se entrelaçam. No campo das lideranças não religiosas, por exemplo, podemos citar Lizete Carmen Viesser e Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, professores de ensino religioso na rede pública de Curitiba e Brasília, respectivamente. Viesser colaborou com a elaboração da proposta curricular de Santa Catarina de 1981 e fez parte da equipe de redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, elaborados pelo Fonaper em 1997. Já Ribeiro graduou-se em

3 O ecumenismo é um movimento cristão que procura superar as grandes divisões teológicas da Igreja Católica ao longo de sua história: no século XI, com os cristãos latinos e gregos, no XVI, com os protestantes. O Conselho Mundial das Igrejas, fundado em 1948 na Holanda e que reúne protestantes e ortodoxos, é uma das principais expressões contemporâneas desse movimento. A Igreja Católica se incorpora oficialmente ao ecumenismo em 1960, no período do Vaticano II. Vários secretariados foram criados para o diálogo, como os “não crentes”, “não cristãos” e judeus. No Brasil, seu organismo mais importante é o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (Conic), fundado em 1982 e que, além da Igreja Católica Apostólica Romana, reúne diversas denominações protestantes (Mendonça, 2008).

Teologia e Educação Física pela Faculdade Dom Bosco e integrou como tesoureiro a primeira diretoria do fórum. A tesoureira nas gestões de 2000-2004 e 2006-2008, Ângela Maria Ribeiro Holanda, também trazia em sua bagagem a experiência de colaboração com o grupo de pesquisa sobre ensino religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Graduada em Pedagogia, Holanda trabalhava como técnica na Secretaria de Educação de Alagoas.

No campo das lideranças religiosas, destaca-se a figura do frei Vicente Volker Egon Bohne, um dos primeiros apoiadores da iniciativa de criação do fórum. Muito respeitado na área das iniciativas educacionais, ele estava inserido em uma ampla rede de relações institucionais católicas e governamentais. Membro da Ordem de Malta, sucedeu ao frei Arcângelo Buzzi no comando da editora franciscana Vozes (1991-1995) (Reis, 2014), foi coordenador do Fonaper na gestão 2000-2002 e secretário de Ensino e Pesquisa da Escola Superior do Ministério Público da União até 2008. Já a religiosa Lurdes Caron, irmã da Província Imaculado Coração de Maria, foi vogal na primeira e terceira equipe diretora da entidade, e eleita coordenadora na gestão de 2004 a 2006. Caron fazia igualmente parte do Grupo de Assessoria e Pesquisa do Setor de Ensino Religioso da CNBB. Quanto ao pastor luterano Raul Wagner, formado em Teologia em São Leopoldo, verifica-se que ele foi secretário e vice-presidente do Cier de Santa Catarina e também secretário do Fonaper na sua primeira diretoria (1996-2000).

Esses exemplos demonstram que, ao menos nesse período inicial, as redes eclesiais católicas que trabalhavam com educação tiveram forte influência na cúpula da

organização da entidade. O fórum se estabeleceu com o apoio e a chancela da agenda ecumênica dos setores da Igreja Católica que trabalhavam nessa área. Ainda assim, é preciso enfatizar que, desde o início, sua condução se pautou por uma afirmação pública reiterada de autonomia com relação às estruturas clericais. Na verdade, embora associados às redes de influência católicas, os representantes da nova entidade foram sendo escolhidos, não entre os clérigos, mas sim entre os professores de ensino religioso e os docentes da rede de ensino superior católica que, àquela altura, já constituía uma base político-institucional relativamente sólida. Seu esforço político maior foi reconstituir o campo do ensino religioso como relativamente autônomo com relação ao campo da catequese católica.

Quando observamos a composição da diretoria do Fórum nos seus primeiros 20 anos de funcionamento, percebe-se que a maioria formou-se, no primeiro caso, em pedagogia ou ciências da educação e, no segundo caso, em teologia ou ciências da religião. Tampouco é irrelevante o fato de que a formação acadêmica dessa liderança (e certamente de suas bases) se realizou majoritariamente em cursos de pós-graduação em ciências da religião com licenciatura em ensino religioso.

A construção da infraestrutura acadêmica católica nessa área é muito recente, data da virada dos anos 1990 para o ano 2000. Um dos cursos considerados pioneiros é a licenciatura em ensino religioso da Universidade Católica de Blumenau/Santa Catarina, iniciado em 1997. Sua legitimidade nesse campo dependeu de seu reconhecimento oficial pelo governo estadual três anos depois (decreto n. 1.607/2000). Segundo o site da instituição, o

governo do estado de Santa Catarina oferece bolsas para subsidiar o sustento dos alunos.

A articulação desse sistema acadêmico com a rede de associações civis, por um lado, e com governos estaduais, por outro, é evidente. Em 2023, por exemplo, a coordenadora do curso de Ciências da Religião era a professora Simone Riske Koch, que foi secretária do Fonaper em duas gestões (2006-2008 e 2012-2014), coordenadora da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (Reler) e atuou como especialista na comissão do Ministério da Educação que redigiu a Base Nacional Comum Curricular de 1997.

Outro centro que se tornou referência nesse campo foi a Universidade Comunitária da Religião de Chapecó, também em Santa Catarina, credenciada em 2015 (*DOU*, n. 104). Ela oferece licenciatura em ensino religioso na modalidade de ensino a distância. O professor Leonel Piovezana tomou posse como pró-reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação da instituição ao deixar o cargo de coordenador do Fonaper, que ocupou por dois mandatos (2014 a 2018). Outro personagem importante na trajetória institucional do Fonaper foi Élcio Cechetti, coordenador e secretário do fórum entre 2008 e 2010. Ele redigiu o programa de licenciatura em Ciências da Religião da Unochapecó, tornando-se posteriormente seu coordenador. Essas duas instituições acadêmicas catarinenses tiveram um papel fundamental no desenho e na concepção de inter-religiosidade que prevaleceu no Fonaper e na formação propriamente dita oferecida aos docentes de ensino religioso. É de se notar, no entanto, a ausência de lideranças de formação não cristã à frente da gestão do fórum.

O formato de fórum – uma assembleia que tem como propósito debater temas de

interesse comum na área de educação religiosa – foi o caminho escolhido pela organização para o esforço de integrar a rede escolar ao sistema acadêmico católico. Essa disposição propositiva já aparece nos dizeres da “Carta de Princípios” lançada pelo Fórum no momento de sua criação. Nela, o Fonaper é apresentado como um “espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao ensino religioso, sem discriminação de qualquer natureza”⁴. Os signatários do documento, pertencentes a organizações de ensino católicas, reconhecem “o contexto sociopolítico-cultural e pluralista” daquele momento e entendem que ele “aponta para mudanças de paradigma” no modo de conceber o ensino religioso. Transparece no documento sua preocupação em garantir a preservação desse espaço disciplinar na grade escolar, bem como a autonomia das associações religiosas para definir os conteúdos de ensino e da formação dos professores, como mostram os quatro compromissos éticos que estão ali listados:

- 1) garantia de que a escola, seja qual for sua natureza, ofereça o ensino religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;
- 2) definição junto ao Estado do conteúdo programático do ensino religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
- 3) contribuição para que o ensino religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;

4 Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/#cartadepincipios>. Acesso: 28/3/2023.

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

Essa formulação indica a preocupação dos associados com a permanência desse espaço de formação ética na grade curricular da escola pública, com a manutenção do controle de seus conteúdos programáticos e com o desenvolvimento de um programa autônomo de formação e qualificação de professores pautado pela agenda do fórum. Foi, com efeito, nessa direção que o órgão desenvolveu suas atividades nas décadas que se seguiram. Reuniu professores de ensino religioso e, a partir de 2000, pesquisadores em ciências da religião e teologia em congressos, simpósios, seminários e outros eventos; produziu material pedagógico; divulgou livros de caráter acadêmico e, sobretudo, funcionou como um portal de uma rede nacional de comunicação que uniu seus participantes a outras redes católicas latino-americanas, via circulação de propostas, categorias, eventos e ideias. A organização, ao colocar em relação extensas redes de professores, pesquisadores, agentes públicos e religiosos, engajando-os em uma agenda comum, também consolidou-se como a principal porta-voz dos interesses de um desenho particular de ensino religioso pluralista diante das instâncias governamentais.

O espaço desses encontros e as conexões promovidas pelo fórum permitiram a estabilização da hegemonia dos circuitos acadêmicos católicos na formação do campo do pluralismo religioso escolar e no desenho de sua configuração. Sua modelagem

foi engendrada no processo de interações acadêmicas desse circuito, em que ideias, opiniões e projetos são não apenas apresentados e debatidos em eventos, mas também incorporados aos manuais de formação de professores e às propostas de regulamentação de currículos lançadas pela associação. O modo como participantes de religiões não cristãs contribuíram para esse processo (se é que contribuíram) não está muito claro na literatura. O que se pode examinar a partir da documentação existente é como as diferenças religiosas foram imaginadas, descritas e alocadas na constelação pluralista.

De qualquer modo, pode-se afirmar que, vista dessa perspectiva, essa acepção de pluralismo religioso resulta mais das pressões políticas advindas das normas que converteram o ensino da doutrina religiosa em componente escolar, do que de conflitos decorrentes do convívio face a face entre estudantes de diversas religiões na escola. Diversamente de casos relatados na literatura internacional, como o uso de véu na escola pública francesa ou da adaga ritual *sikh* no Quebec, a padronização da vestimenta escolar nunca foi objeto de conflito. Ao invés disso, a distribuição gratuita desse material é percebida positivamente como uma política de inclusão social. Assim, foram as controvérsias suscitadas em torno da nova configuração não confessional do ensino religioso que, ao fabricarem as vozes, os gestos, os lugares e os ritos da diversidade religiosa, deram vazão e visibilidade aos conflitos religiosos como um problema ético, ao mesmo tempo em que propuseram modos de administrá-los via treinamento dos professores.

As interações promovidas pelo Fonaper, esse espaço coletivo no qual os atores se comunicam e apresentam suas teses, opiniões

e propostas pedagógicas e normativas, foram fundamentais no processo de modelagem, refinamento e estabilização desse topos que estamos designando aqui de “pluralismo religioso escolar”. O trabalho político de regulação desse campo, mas também o debate teológico ou hermenêutico entre lideranças religiosas, professores e pesquisadores em torno do modo de apresentar/ensinar a diversidade religiosa, foram essenciais na produção de um paradigma discursivo de pluralismo religioso ajustado às exigências curriculares nacionais. Segundo Cunha, o modelo vai ganhando capilaridade uma vez que os sistemas educacionais regionais vêm progressivamente aprovando leis e normas curriculares sensíveis à diversidade e apoiadas nesse paradigma (Cunha, 2009).

Passemos então à análise dessa modelagem, destacando os repertórios verbais, cognitivos e imagéticos que serviram de parâmetros para a organização do conteúdo e da forma do paradigma pluralista que informa o ensino religioso escolar. Interessa-nos analisar nesses atos de comunicação não apenas as informações e significados transmitidos nesses eventos, mas também seus agenciamentos discursivos e seus suportes midiáticos.

O MODELO DE PLURALISMO RELIGIOSO ESCOLAR DO FONAPER

A diversidade como objeto de aprendizado

No seu estatuto, apresentado no momento de sua fundação, em 1995, e revisto em 2005, o Fonaper faz apenas três referências ao pluralismo. Nesse instrumento, que rege sua estrutura social coletiva, o documento

afirma que “obedece aos dispositivos jurídicos vigentes” sobre o ensino religioso e propõe em seu artigo 3º:

- “subsidiar a oferta do ensino religioso [...] assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (item I);
- “contribuir para a consolidação do ensino religioso como área de conhecimento responsável por propiciar aos estudantes o acesso aos saberes e conhecimentos religiosos e não religiosos a partir de pressupostos científicos, éticos, sociais e culturais” (item II);
- “induzir a definição de diretrizes curriculares ao ensino religioso, tendo em vista a necessidade de salvaguardar a liberdade de expressão religiosa e não religiosa e de assegurar a promoção e defesa da dignidade humana” (item III).

Esses preceitos, pontuados pelos verbos “subsidiar”, “contribuir” e “induzir”, indicam a preocupação maior da organização de se manter como guardiã das diretrizes curriculares do ensino religioso na sua transição para componente escolar. Entre as inovações propostas nesse texto, está a de reconhecer uma diversidade designada como “cultural” (antes de religiosa) nas religiões, acompanhada da assertiva de que as religiões são iguais enquanto portadoras de “saberes” (e não enquanto veículos de crenças). Chama também nossa atenção a inclusão de liberdade de expressão qualificada como “não religiosas” no rol do ensino e das salvaguardas das diretrizes curriculares. Finalmente, não surpreende que, em decorrência de sua forte inserção nas redes universitárias mencionadas acima, o documento se compro-

meta com o que designa de “pressupostos científicos” como forma de aceder e dar acesso às relatadas “formas de conhecimento” religiosas.

Ao se comprometer com o “respeito à diversidade cultural religiosa” levando em conta seus pressupostos “éticos, sociais e culturais” (art. 3º, itens I e II), o fórum anuncia alguns pilares-chave de seu projeto de pluralismo. Ao usar a noção de “respeito” ao invés de “tolerância”, por exemplo, anuncia o reconhecimento da presença de valores éticos em todas as religiões. Mas, como veremos adiante, esse reconhecimento implica a produção de fórmulas narrativas que separam os valores religiosos de seu contexto prático.

De qualquer modo, essa maneira oficial de formular discursivamente as diferenças já designa o caminho de seu acomodamento: ela vai na direção da produção de um “metasaber” que, por meio dos instrumentos eruditos das ciências da religião, extrairia os saberes e sentidos contidos nas religiões, colocando-os, lado a lado, em todo tipo de suporte textual, visual ou mesmo performático produzido pelo Fonaper.

Quanto aos preceitos éticos assumidos na “Carta de Princípios” lançada pelo fórum no momento de sua fundação, seus subscreventes assinalam a necessidade de mudança do paradigma vigente até então de ensino religioso, “considerando [a exigência de levar em conta] o contexto sociocultural e pluralista” daquele momento (Pozzer et al., 2015, p. 336). Seus signatários, que se apresentam como “representantes de entidades e organismos envolvidos com o Ensino Religioso no Brasil”, definem o fórum como “um espaço pedagógico [...] que visa garantir uma educação para o Transcendente”, cujo acesso é narrado como

um direito do aluno. A religião, reduzida no documento ao denominador comum da “busca individual do Transcendente”, itera uma ressonância clara ao ecumenismo católico. Essa fórmula se mantém na versão final do texto sobre o currículo do ensino religioso incluído na Base Nacional Curricular Comum (1997), elaborado por lideranças acadêmicas associadas à direção do Fonaper. Nesse documento, a diversidade religiosa é apresentada como um “objeto de aprendizagem” que tem como propósito “contribuir para o diálogo [...] entre perspectivas religiosas e seculares de vida”⁵.

Essa formulação promove uma sutil torção na ideia de diversidade religiosa, que a transfigura de dado da experiência comum em um recurso técnico de apoio ao aprendizado. Essa perspectiva atravessa a maior parte da textualidade dos autores mais influentes na rede do Fórum e revela como se produz o nexo entre as diferenças nessas comunicações inter-religiosas: isso é feito por meio da produção de pequenos e contidos conteúdos educacionais de diferenças passíveis de serem combinadas. Esses conteúdos são escolhidos nos repertórios teológicos, éticos e rituais de diversos credos, e permeados por um tratamento de roupagem fenomenológica que se propõe a investigar os sentidos humanos e universais da “vida além da morte”⁶. Esses sentidos se organizam em sistemas de pensamentos (“culturas” ou “religiões”) dotados de uma

5 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28/mar./2023.

6 Segundo o documento, a humanidade teria quatro respostas possíveis para o sentido da vida além da morte: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.

estrutura que lhes seria comum. As diferenças são, portanto, alocadas nessa estrutura e passam a ser tratadas como “blocos de conteúdo”, tais como: escrituras sagradas, teologias, ritos e éthos⁷.

O próprio modo de operação da plataforma do fórum via encontros, congressos e seminários, que apresentam debates coletivos e resultados de pesquisa, sustenta e reproduz ativamente esse dispositivo de elaborar o pluralismo como “objeto de aprendizado” escolar. Junqueira et al. (2017, p. 85) observam que a Editora Vozes, por meio de seu departamento editorial, promoveu esse modelo ao apoiar as reuniões do fórum e a publicação de duas coleções de subsídios para a formação de professores. O mesmo fenômeno se verifica na agenda das pesquisas acadêmicas que ganham impulso a partir da década de 2000⁸. Em seu levantamento de quase duas décadas de dissertações e teses sobre esse tema, defendidas nos programas de pós-graduação em Educação (1997-2016), Andrade e Santos (2021, p. 167) mostram a apropriação textual desses operadores linguísticos produzidos pelos principais protagonistas do fórum, e a sua iteração como discurso normativo

de referência na pesquisa acadêmica sobre o pluralismo religioso na escola.

Vejamos então, a partir do documento *Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso*, lançado pelo Fonaper em 1997, como opera esse modelo pluralista quando se trata de fazer ver e interpretar a diversidade religiosa e cultural no aprendizado que tem como propósito o diálogo entre distintas perspectivas religiosas e não religiosas.

A diversidade religiosa mediada

A partir da documentação oficial existente, que, como mencionamos, não explicita a contribuição dos participantes de religiões não cristãs, examinaremos a seguir como as diferenças religiosas são apresentadas e descritas e como se imagina a operação de imbricamento que dá coesão a esse modelo de pluralismo escolar.

Nos parâmetros curriculares propostos pelo Fonaper, a articulação entre as diferenças religiosas é apresentada pela mediação da própria figura do docente: “Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadoras, conseguiram juntas encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto o Transcendente” (Fonaper, 1997, p. 5).

Essa redação indica que a interação entre as diferenças nomeadas não sobrevém da convivência entre lideranças de distintas religiões, mas sim dos próprios docentes, descritos no documento como “profissional(is) sensível(is) à pluralidade”. Eles são, portanto, instituídos como mediadores de “tradições religiosas” às quais não necessariamente pertencem, mas cujos conteúdos aprendem em cursos de formação. Além disso, ao designar as religiões como “tradições”, os autores do

7 De maneira bastante franca, um dos nomes de referência nesse campo, Sérgio Junqueira, reconhece que esses “saberes da formação são exteriores aos professores. Esses são constituídos em instâncias às quais os professores não têm acesso como produtores, portanto, são conhecimentos impostos por seus produtores oficiais, como os cientistas, os pedagogos, os governos etc. Os professores são desautorizados, neste sistema, para selecionar os saberes, agindo como meros transmissores ou técnicos instrumentados pelas instituições formativas para perpetuarem alguns conhecimentos selecionados na cultura acadêmica” (Junqueira, 2020, p. 160).

8 A área de Ciências da Religião e Teologia do Sistema Nacional de Pós-Graduação implantada pela Capes em 2016 conta com nove programas em Teologia e oito em Ciências da Religião (Junqueira et al., 2017).

documento deixam entrever uma outra operação mental que desloca o religioso da esfera das convicções individuais para o campo da experiência sensível ou dos eventos observáveis: “[...] por tradições religiosas aqui se compreende a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas [...]” (Fonaper, 1997, p. 5). Esta redação esclarece que essa operação diferencialista é oferecida aos docentes já sistematizada por um corpo de especialistas não nomeados e ausentes no texto. Também indica que ela consiste em um sistema de classificação que estabelece diferenças entre as tradições, tendo como referente a ideia de um começo ou princípio de tudo corporificado na metáfora das “raízes”.

Se as tradições se diferenciam em função de suas raízes históricas, o assim chamado “fenômeno religioso”, por outro lado, é considerado universal e a-histórico, “presente em todas as culturas e em todas as épocas”. Essa concepção se apoia em uma visão genérica do “ser humano” como um ente que “faz perguntas [...] a si e ao mundo [...] para saber quem ele é, para onde vai e de onde veio” (Fonaper, 1997, p. 6). Partindo dessa imaginação do religioso como promotor dos “sentidos da vida e da morte”, os autores do documento designam de “cosmologias” ou “concepções de mundo” as diferentes respostas oferecidas a essas perguntas tidas como universais. Nesta formulação, as ideias de mundo se materializariam, por sua vez, em formas culturais históricas caracterizadas como “tradições religiosas”⁹.

9 Essas formulações põem em circulação elementos conceituais desenvolvidos em algumas abordagens de matriz fenomenológico nas áreas de Teologia e Ciências ou Filosofia das Religiões.

Quanto à veracidade das proposições contidas nessas tradições, ela seria devedora, para os autores do documento, da legitimidade daqueles que as comunicam. Concebidos como formas de conhecimento, os conteúdos dessas tradições serão considerados verdadeiros quando as autoridades dessas “fontes transmissoras” forem tidas como legítimas. O reconhecimento dessa autoridade pode realizar-se de duas maneiras: a primeira se “enraíza na autoridade [...] carismática”. Neste nível estão os “sábios” e as “lideranças instituídas”, nas quais se deposita um “ato de confiança” (Fonaper, 1997, p. 7). A segunda procede da razão e do “rigor do método”, como no caso da filosofia, da teologia e outras ciências.

Nesse sistema de autoridades sobrepostas, as tensões quanto à veracidade das proposições emerge quando uma confissão religiosa aspira ao “monopólio da própria fé”. Com redação ambígua, talvez para não ferir suscetibilidades carismáticas, o texto propõe delegar ao ensino religioso a tarefa de fazer ver que “em cada cultura existe algo que é relevante para os demais” e que pretender “ser o dono exclusivo da verdade” (Fonaper, 1997, p. 5) não levaria à paz.

Os autores desse programa de ensino pensam, pois, que caberia ao ensino religioso oferecer os instrumentos para “purificar [...] as tradições religiosas de suas contradições” (Fonaper, 1997, p. 7). Pela razão e pelo método, aquilo que o ensino religioso ensina é “romper com a dogmatização dos conhecimentos [...]” (p. 40), ajudando o educando “a se liberar de estruturas opressoras [...]” e a “romper com as prisões que o prendem à segurança ilusória oferecida por [...] autoridades não legítimas” (p. 27).

Não é possível saber quem, além dos professores à frente da coordenação do Fona-

per¹⁰, subscreveu esse documento. Mas não é difícil imaginar que esses sujeitos ocultos que o texto chama de “autoridades não legítimas” constituem, em sua maioria, lideranças religiosas (ou talvez familiares). Nesse gesto, elas são afastadas do processo de produção do pluralismo enquanto modelo teórico e prática. O documento afirma que cabe ao ensino religioso “construir explicações (unificadoras)” (Fonaper, 1997, p. 9) que promovam o desenvolvimento da “comunidade entre educador e educando” (p. 8) e que “escapem do uso ideológico, doutrinal ou catequético” (p. 9); enquanto prática, cabe ao educador “escutar, facilitar o diálogo e mediar os conflitos” (p. 8), que, na versão dos autores, estariam situados entre “a escola e a comunidade [aqui subentendida como a família e a igreja]” (p. 8).

Ainda que, segundo o documento da Base Nacional Curricular, o ensino religioso se proponha a ensinar os “conhecimentos religiosos” a partir das “manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos”, o que se vê é uma ênfase do Fonaper na “formação de docentes abertos à diversidade cultural e religiosa [...] didaticamente preparados para o

tratamento das culturas e das religiosidades em sala de aula” (Cecchetti, 2018, p. 48).

O docente é visto, portanto, como elemento-chave nessa engrenagem que deseja transmutar o pluralismo epistemológico em uma experiência escolar concreta de diversidade. Partindo do suposto que conhecer é “construir significados”, o documento propõe que se capacite o aluno para a “leitura da linguagem mítico-simbólica” (Fonaper, 1997, p. 12). O tratamento didático proposto para que ele adquira essa habilidade consiste em indicar atividades que materializam, que emprestem formas palpáveis ao sagrado na sala de aula. Ao fazê-lo, deslocam para o plano da sensorialidade a operação intelectual da comparação entre diferentes. O diálogo inter-religioso decorreria, pois, dessa prática pedagógica da comparação que, ao mesmo tempo, define e torna visíveis as heterogeneidades, subsumindo-as nesse encontro artificioso e controlado do pluralismo religioso em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades inter-religiosas são normalmente pensadas como espaços virtuosos de interação nas fronteiras dos grupos religiosos. Para Lamine (2004, p. 10), por exemplo, seriam teatros da *mise en scène* do pluralismo onde se “desenham os processos de reconhecimento e suas resistências”. No caso da organização inter-religiosa aqui analisada, no entanto, as interações entre as diferenças são deslocadas para o plano das técnicas pedagógicas.

O modelo de pluralismo escolar colocado em circulação pela plataforma do Fonaper não resulta, pois, da moderação dos conflitos advindos da experiência das diferenças dos alunos na sala de aula. Tampouco advém

10 A equipe de redação do documento foi composta com: Lizete Carmen Viesser, docente e redatora do Currículo de Santa Catarina 1981; Raul Wagner, pastor luterano e consultor da proposta de Santa Catarina; Vicente V. E. Bohne, jesuíta e diretor da Vozes. Como consultores participaram os professores de ensino religioso Anísia de Paula Figueiredo (formada em Teologia) e Carmencita de Araújo Costa Seffrin (formada em Teologia); Cleide Rita S. de Almeida (socióloga e professora da Uninove); Danilo Romeu Streck (professor de Letras e Teologia em Caxias do Sul); Lúciola L. de C. Paixão Santos (professora de Didática da UFMG); e Luís Alberto Souza Alves (doutor em Ciências da Religião e Teologia). Também colaboraram Luiz Basílio Rossi (doutor em História pela USP), o padre Elli Benincá (formado em Teologia e Filosofia) e o rabino Henri Söbel.

da convivência direta entre lideranças de diversas religiões. A solução encontrada pelo fórum para estabelecer um ensino religioso não confessional, isto é, sem fins catequéticos, foi a privatização das crenças pessoais tanto dos professores quanto dos alunos. Isso resultou em um ambiente escolar orientado para a padronização dos corpos e atitudes dos docentes e dos discentes.

Ao mesmo tempo em que invisibilizam as diferenças entre os alunos e têm suas próprias diferenças silenciadas, os educadores são chamados a se tornarem verdadeiros demiurgos da diversidade. A eles cabe a tarefa de expor e dar corpo às diferenças religiosas e, ao mesmo tempo, de reduzi-las à dimensão de um Transcendente que supostamente as atravessaria. A produção dessa tecnologia pedagógica se propõe a superar

os conflitos entre as religiões, deslocando-as do campo da fé pessoal para o campo do conhecimento escolarizado. Com essa operação, o pluralismo escolar aspira custodiar o respeito e o diálogo. Porém, ainda que se proponham a romper com a dogmatização e se atribuam um papel gerencial acima do reino das religiões, as ferramentas do pluralismo escolar acabam por reiterar a hegemonia da imaginação pluralista do “diálogo ecumênico” cristão. Ao se propor a oferecer “explicações unificadoras” e a “purificar [...] as tradições religiosas de suas contradições”, os instrumentos do pluralismo escolar têm como um de seus principais efeitos produzir arbitrariamente as fronteiras das diferenças, à luz de uma noção cristã de transcendência que não é submetida ao debate, porque imaginada, ela mesma, como sua superação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. B. M.; SANTOS, E. P. “Currículo em disputa: o debate sobre ensino religioso em escolas públicas”. *Revista Teias*, v. 22. 2021, pp. 163-74.
- BENDER, C.; KLASSEN, P. E. *After pluralism: re-imagining religious engagement*. Nova York, Columbia University, 2010.
- BRASIL, T. “Ensino religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade?”. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 31, n. 119. Rio de Janeiro, 2023, pp. 1-13.
- CECCHETTI, E.; SIMONI, J. C. (orgs.). *Ensino religioso não confessional. Múltiplos olhares*. São Leopoldo, Oikos, 2019.
- CUNHA, L. A. “A educação na concordata Brasil-Vaticano”. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106. Campinas, 2009, pp. 263-80.
- CUNHA, L. A. “O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas”. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, 2013.

- CURY, C. R. J. "Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente". *Revista Brasileira de Educação*, v. 27. Campinas, 2004, pp. 183-91.
- CURY, C. R. J. "Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica", in C. H. Carvalho; W. Gonçalves Neto (orgs.). *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas, Alínea, 2010, pp. 11-50.
- DICKIE, M. A. S. *Todos os caminhos levam a Deus: o Coner e o ensino religioso em Santa Catarina*. Trabalho apresentado no 27º Encontro Nacional da Anpocs. Caxambu, 2003.
- FONAPER. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo, Ave-Maria, 1997.
- FONAPER. *Estatuto do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper)*. Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/basenacionalcomum/curricular.php>.
- JUNQUEIRA, S. R. A. "Formação do professor de ensino religioso: um processo em construção no contexto brasileiro". *Rever*, v. 2. São Paulo, 2010, pp. 62-84. Disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/>. Acesso em: 16/ago./2023.
- JUNQUEIRA, S. R. A. et al. *Socialização do saber e produção científica do ensino religioso* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, Editora Fi, 2017.
- JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F. "Saberes docentes e concepções do ensino religioso". *Estudos de Religião*, v. 34, n. 1, 2020, pp. 155-76.
- LAMINE, A.-S. *La cohabitation des dieux: pluralité religieuse et laïcité*. Paris, PUF, 2004.
- MENDONÇA, A. G. *O movimento ecumênico no século XX – Algumas observações sobre suas origens e contradições*. Publicação virtual de Koinonia, ano 3, n. 12, 2008.
- MONTERO, P. "Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil". *Novos Estudos do Cebrap*, n. 74, mar./2006, pp. 47-66.
- MONTERO, P. "Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público". *Sociologia e Antropologia*, v. 2, n. 4, 2012, pp. 81-102.
- MONTERO, P.; ANTUNES, H. "A diversidade religiosa e não religiosa nas categorias censitárias do IBGE e suas leituras na mídia e produção acadêmica". *Debates do NER*, v. 2, n. 38. Porto Alegre, 2020, pp. 339-73.
- OLIVEIRA, L. B. et al. *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo, Cortez, 2007.
- POZZER, A. et al. (orgs.). *Ensino religioso na educação básica. Fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis, Saberes em Diálogo, 2015.
- POZZER, A. et al. (orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010.
- REIS, E. P. dos. *Os intelectuais da libertação e o intercâmbio educativo: uma leitura gramsciana da Revista Eclesiástica Brasileira (REB) (1972-1986)*. Tese de doutorado. Programa de Educação de São Carlos, São Paulo, 2014.
- SED-CIER. "Educação religiosa escolar", 1997. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/SC/Santa_Catarina_Proposta_Curricular_Educacao_Religiosa.pdf.
- WILLAIME, J.-P. *Sociologia das religiões*. São Paulo, Editora Unesp, 2012 [1995].

Ensino religioso nas escolas públicas: origem e desenvolvimento do projeto católico

Luiz Antônio Cunha

resumo

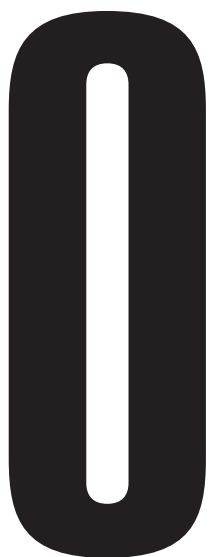
O artigo apresenta o projeto do ensino religioso da Igreja Católica em reação à laicidade republicana no Brasil. Após sucessivas aproximações, esse projeto foi decretado para todo o país em 1931 e incorporado pela Constituição Federal de 1934: as escolas públicas de ensino primário, secundário, profissional e normal deveriam oferecer o ensino religioso no horário das aulas, facultativo para os alunos. A partir da Constituição de 1988, uma dissidência no segmento católico pretendeu substituir o confronto pela disputa hegemônica no interior do campo educacional, no contexto de um campo religioso em profunda e rápida mudança. Normas legais diferentes, originadas de demandas distintas, definiram essa disciplina em modalidades divergentes, a confessional e a não confessional. Originado no campo religioso, o conflito se instalou no campo educacional, sem perspectiva de solução.

Palavras-chave: educação pública; ensino religioso; Igreja Católica; confessionalismo; laicidade.

abstract

The article presents the religious education project of the Catholic Church in reaction to republican secularism in Brazil. After successive approaches, this project was decreed for the entire country in 1931 and incorporated by the Federal Constitution of 1934: elementary, secondary, professional and teaching schools should offer religious education during class hours, optional for students. Starting with the 1988 Constitution, dissent in the Catholic segment intended to replace the confrontation with a hegemonic dispute within the educational field, in the context of a religious field undergoing profound and rapid change. Different legal norms, originating from different demands, defined this discipline in divergent modalities, confessional and non-confessional. Originating from the religious field, the conflict was installed in the educational field, with no prospect of a solution.

Keywords: public education; religious education; Catholic Church; confessionalism; secularism.



O ensino religioso é a *única* disciplina escolar presente nas Constituições brasileiras, desde a de 1934. Para os que ignoram o passado de lutas em torno da laicidade do ensino público, parece que se trata de uma cláusula pétrea. Pois não foi (não é) assim. Este artigo traça um panorama dessa disciplina num contencioso político, religioso e educacional – ela foi e é objeto de disputas, teve e tem correntes de opinião e instituições que lhe foram e são favoráveis e contrárias, tanto religiosas quanto não religiosas.

Durante todo o período colonial e imperial, o catolicismo era a religião do Estado. A partir de 1810, por pressão britânica, outras religiões do espectro cristão

foram toleradas, mas submetidas a severas restrições em matéria de culto e pregação. Todas as demais estavam proibidas. Como se não bastasse, o Código Criminal do Império previa pena de quatro meses a um ano de prisão e multa em dinheiro para quem propagasse, por meios impressos ou discursos para mais de 15 pessoas, doutrinas que destruíssem “as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma”.

Contudo, a presença da religião nas escolas públicas era contestada ainda quando o catolicismo era religião oficial. Em 1869, o imperador Pedro II escreveu em seu diário que todo o ensino deveria ser secular (isto é, laico), exceto o des-

LUIZ ANTÔNIO CUNHA é sociólogo, pesquisador da área educacional e Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

tinado à formação de clérigos. Contudo, manteve secreta a inconveniente opinião. A crise política gerada pelos bispos de Olinda e do Pará, apelidada de “Questão Religiosa” (1872-1875), ensejou o aumento das manifestações em prol da separação entre Estado e Igreja, e a formação de uma verdadeira onda laica, a primeira de nossa história. Em 1874, antes da anistia aos prelados, alguns parlamentares, entre eles Tavares Bastos e Quintino Bocaiúva, peticionaram ao Parlamento a supressão do ensino religioso das escolas públicas, em decorrência do pretendido fim de uma religião oficial. Antes mesmo dessa crise, o movimento republicano já nasceu laico – o manifesto de 1870 clamou pela liberdade de consciência, “nulificada por uma igreja privilegiada” (Cunha, 2017).

No parecer que fundamentou seu projeto substitutivo de reforma do ensino primário, publicado em 1883, Rui Barbosa, então “maçom desgarrado” (Barbosa, v. VII, t. I, p. 124) e deputado geral pela Bahia, assim justificou a relutância em prever o ensino religioso no currículo:

“A intolerância é o caráter fatal de todas as igrejas: a tolerância, o ambiente necessário e a condição suprema de toda a ciência. Respirando a atmosfera da ciência, pois, a escola leiga [laica] constitui a representação mais influente dessa moralidade superior, que só a tolerância pode alimentar. Reunindo no seu grêmio os futuros cidadãos de todas as crenças, e protegendo contra as prevenções recíprocas a fé de uns e de outros, incute para sempre na substância dessas almas, na essência dessas naturezas em formação, a primeira, a mais humana, a mais útil

de todas as qualidades de uma sociedade civilizada: o respeito à consciência alheia, o sentimento da liberdade de pensar, a fraternidade, a caridade, a estima, entre os conflitos de opiniões que nos agitam mas não nos devem desirmanar, nem deprimir uns aos olhos de outros” (Barbosa, v. X, t. II, p. 371).

Como o catolicismo era religião oficial no Império do Brasil, Rui não teve alternativa senão a de prever o ensino religioso no ensino primário, mas facultativo e *depois das aulas*, para não prejudicar o raciocínio dos alunos com digressões metafísicas. O projeto não chegou a ser apreciado pelo plenário, de modo que a questão teve de esperar seis anos pelo fim do regime monárquico e do padroado que o sustentava.

A República instituída em 1889 e constitucionalizada em 1891 determinou a separação entre a Igreja Católica e o Estado de modo suave, uma espécie de divórcio amigável – até manteve as côngruas (salários) do clero durante um ano. Não foi um despropósito dos discípulos de Comte, como a propaganda católica fez crer, mas a efetivação de uma ampla aliança que incluiu liberais, positivistas, maçons e evangélicos, às vezes, personagens com dupla filiação.

A Igreja Católica se recompôs rapidamente da depressão causada pelo fim do privilégio de religião oficial do Estado brasileiro. Não teve problemas de financiamento, pois lhe foi reconhecida a propriedade de todos os bens imobiliários que desfrutava, mesmo sem finalidade de culto, assim como os títulos financeiros, que puderam ser empregados com obje-

tivos mercantis. O laudêmio permaneceu vigente e incontestado. As dezenas de escolas criadas nas capitais estaduais e principais cidades do interior, visando à educação das elites econômicas e culturais, constituíram fonte importante de recursos, que se somaram aos provenientes das confrarias e santuários (Miceli, 2009, p. 14).

Durante toda a Primeira República, a Igreja Católica foi a única instituição religiosa a reivindicar o retorno do ensino religioso às escolas públicas, enquanto as evangélicas saudaram a laicidade do novo regime, particularmente no campo educacional, em que suas iniciativas prosperavam com a criação de *escolas americanas* e a assessoria a sistemas estaduais, notadamente o paulista, de onde irradiava uma pedagogia inovadora.

PELA VOLTA DO ENSINO RELIGIOSO

Logo após o Decreto do Governo Provisório n. 119-A/1890, que extinguiu o padroado e proclamou a liberdade de culto, o ministro do Interior Cesário Alvim (nem maçom, nem positivista) determinou a supressão da disciplina Instrução Religiosa, assim como dos tópicos Teodiceia e Moral Religiosa do programa de Filosofia do Instituto Nacional de Instrução Secundária (ex-Colégio Pedro II). Prontamente, 16 bispos divulgaram um texto de protesto, que teve à frente Antônio de Macedo Costa, um dos protagonistas da Questão Religiosa, promovido a arcebispo da Bahia, primaz do Brasil. Os prelados manifestaram “imenso assombro e profunda tristeza” diante da Constitui-

ção provisória, que teria sido elaborada sob a “funesta influência de doutrinas radicalmente opostas às nossas crenças religiosas”. E apontaram a “seita poderosa e dominante”, responsável pelo “espírito hostil à Igreja” na República nascente: o “ímpio positivismo”, que rejeitara a cruz da nossa bandeira para nela inscrever seu “louco simbolismo”. A exclusão do ensino religioso das escolas públicas foi condenada veementemente nos seguintes termos:

“Que maior pedra de escândalo do que a irreligião na escola? Eduque-se no ateísmo a geração que desponta, e bem depressa, diante de nossos olhos contristados, aparecerão estiolados pelo vício esses corações juvenis, em que a religião e a pátria depositavam as suas mais fagueiras esperanças! Que tremendas maldições cairão sobre nosso Brasil, se ele se tornar réu de tão enorme crime! A perspectiva de futuro que nos aguarda, com semelhante método de educação que suprime pela base todo elemento de moralidade, enche de inquietação os corações dos pais de família verdadeiramente dignos de tão belo nome. Que há de ser, dentro de tão poucos anos, desta nobre e generosa nação, quando as funestas doutrinas do ateísmo, que circulam livremente por toda a parte e são obrigatórias nas escolas públicas, houverem produzido entre nós os deploráveis frutos da dissolução e imoralidade que a experiência de outros países já deixou tristemente evidenciados?” (“Reclamação”, 1890).

Protestos dos prelados à parte, quem primeiramente avaliou a República laica, do ponto de vista católico, foi o padre

lazarista belga Desiderio Deschand, professor durante muitos anos no seminário diocesano de Curitiba, lugar a partir do qual travou renhida luta contra a Liga Anticlerical Paranaense. Em 1910, ele publicou o livro *A situação actual da religião no Brazil*, contendo um diagnóstico das duas décadas decorridas desde a separação entre a Igreja Católica e o Estado, que avaliou negativa, e propôs um corretivo para os males daí resultantes.

O ensino leigo (isto é, laico), determinado na Constituição de 1891 para as escolas públicas, foi considerado pelo autor como a mais importante manifestação do ateísmo oficial, mas ainda não teria produzido aqui seus efeitos perniciosos. Os brasileiros pensavam que o ensino leigo não se transformaria em ateu ou antirreligioso, mas o padre belga alertou para a má influência na juventude dos professores liberais e maçons, etiquetados de “anarquistas do pensamento”. Diante disso, foi taxativo: não há nem pode haver neutralidade na escola pública para com a religião. “Toda escola leiga é atea *de fato*, por definição” (Deschand, 1910, p. 83, grifo no original). Como consequência, o silêncio voluntário da escola pública sobre o Evangelho levaria ao fim da moral, pois sem Deus não haveria moral, nem respeito e obediência à autoridade, tanto a doméstica quanto a do governo.

O perigo maior já estaria presente no curso secundário oficial e nos cursos superiores, onde era permitido o ensino de doutrinas contrárias à religião católica, como o positivismo, o darwinismo e todo o materialismo – “a única doutrina que não se pode ensinar é a de Jesus, é a moral sublime do Evangelho!” (Deschand,

1910, p. 116). O mesmo aconteceria nas escolas normais dos estados e da capital federal. A neutralidade valia para permitir o ensino nelas de todas as doutrinas, menos a católica. Para suprimir essa discriminação, ele formulou a seguinte diretriz: ou o ensino do catolicismo seria permitido ou a neutralidade seria riscada da Constituição e dos regulamentos. E concluiu: “O primeiro dever de todo católico, o mais grave, sem dúvida alguma, é, de hoje em diante, destruir o ensino leigo em toda a superfície do Brasil nas escolas públicas” (Deschand, 1910, pp. 120-1). A diretriz política imediata era a reforma da Constituição. Para conseguir isso, somente pela formação de um Partido Católico, a exemplo da sua Bélgica natal.

A educação ocuparia posição prioritária no programa do partido. O governo federal não manteria estabelecimento algum de ensino secundário e superior, todos seriam privados. O ensino primário seria obrigatório, ministrado em escolas públicas e privadas, com igualdade de tratamento: sustentadas com recursos governamentais divididos proporcionalmente ao número de alunos de cada estabelecimento, todos sujeitos ao programa e à supervisão estatal. O ensino religioso (católico, estava subentendido) seria facultativo em todas as escolas, ministrado “pelos mesmos professores a todos os alunos cujos pais não o recusassem formalmente” (Deschand, 1910, p. 201).

Além de fornecer argumentos para a mobilização partidária dos católicos e o retorno do ensino religioso às escolas públicas brasileiras, o padre belga contribuiu para a luta ideológica travada aqui ao divulgar e valorizar as políticas

educacionais da Bélgica e da Holanda. Para Deschand, o Estado deveria ter uma posição apenas supletiva na educação escolar, priorizando o financiamento do setor privado. Essa posição veio a ser retomada durante a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 4.024/1961), especialmente na justificativa da transferência de recursos públicos para as escolas privadas no nível secundário, na época predominantemente católicas. Esse modelo europeu confrontou a destinação de recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas defendidas pelos laicos¹. Por isso e pela argumentação em prol do ensino religioso no currículo do ensino público, o padre Desiderio Deschand pode ser considerado o inspirador da corrente de pensamento privatista e confessionalista no Brasil.

CONFSSIONALISMO, FASCISMO E ANTICOMUNISMO

O projeto do ensino religioso nas escolas públicas, inicialmente apenas confessional, recebeu o reforço ideológico do fascismo e do anticomunismo, tudo isso confluindo no que Riolando Azzi (1978) denominou de “restauração católica”.

O Estado confessional é entendido aqui, segundo Maurilio Guasco (1998),

como o que privilegia um grupo religioso ou uma confissão religiosa, assumindo seus princípios e sua doutrina, incorporando na própria legislação ou nos próprios comportamentos aspectos doutrinários daí decorrentes. Contrariamente, o Estado laico é o que confere às próprias leis um conteúdo puramente humano ou ético-racional, isto é, inspirado pelos princípios de justiça tais como são percebidos pela consciência comum num determinado período histórico.

O fascismo italiano combatia os mesmos inimigos da Igreja Católica, situados no centro político-ideológico (maçons e liberais) e na esquerda (anarquistas, socialistas e comunistas). Além de numerosos benefícios institucionais e financeiros brindados à Santa Sé, o regime fascista italiano determinou o ensino da religião católica no ensino primário, o que o Tratado de Latrão estendeu ao secundário. Daí que o fascismo passou a ter uma razão a mais para ser valorizado no Brasil, particularmente pelos católicos, inclusive no âmbito educacional. Deputados partidários das “emendas religiosas”² na revisão constitucional de 1925-1926 admiravam o “regime forte” de Mussolini, que teria salvado aquele país da anarquia e da demagogia. Apesar da separação formal entre Igreja e Estado, o regime fascista distinguiu a religião católica em suas políticas, e o Brasil deveria fazer o mesmo.

1 Por exemplo, uma das teses aprovadas no “IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo”, realizado em janeiro de 1957, condenou a presença do ensino religioso recém-regulamentado na rede estadual paulista e rejeitou a subvenção de escolas confessionais, a não ser que se dedicassem ao ensino gratuito dos pobres, sem discriminação de credo.

2 Eram elas: o reconhecimento do catolicismo como a religião da maioria da população brasileira; o retorno do ensino religioso às escolas públicas; e o estabelecimento de relações diplomáticas com a Santa Sé. A do ensino religioso obteve maioria de votos, mas não o suficiente para ser aprovada (Cury, 2003).

No início da década de 1930, a Itália fascista passou a ser evocada com mais frequência e entusiasmo, inclusive na justificativa do decreto que trouxe o ensino religioso de volta para as escolas públicas primárias, secundárias e normais em todo o país. Padres e bispos estavam entre os entusiastas do fascismo, especialmente depois da concordata firmada em 1929 entre a Santa Sé e o Estado italiano.

O maior expoente da justificação político-ideológica do ensino religioso nas escolas públicas foi o padre jesuíta Leonel Franca, assessor eclesiástico do Centro Dom Vital e provável redator da exposição de motivos do decreto de 1931. Em livro publicado sobre o tema, no mesmo ano, ele atualizou as posições do padre Deschand e destacou a política educacional da Itália fascista. Nesse país, o ensino da doutrina cristã já estava presente nas escolas públicas, com programas estabelecidos conjuntamente pela Santa Sé e pelo Estado, sob a chancela de Pio XI e Mussolini. A partir do exame da legislação de países europeus (Alemanha, Itália, Polônia e Romênia), o autor concluiu que o ensino religioso constituía uma das principais preocupações dos respectivos governos. Convenientemente, omitiu as legislações laicas do México e do Uruguai, países mais perto de nós na geografia e na cultura. E assim resumiu o aspecto pedagógico da questão: “Se a educação não pode deixar de ser essencialmente religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar tal o veredicto irrecusável de toda a pedagogia” (Franca, 1953, v. III, p. 23).

A partir de 1932, a evocação fascista já não precisou recorrer à Itália, pois já

se dispunha de um simulacro doméstico, a Ação Integralista Brasileira (AIB), que reivindicou para si a posição de partido católico vaticinado pelo padre Deschand. Alceu Amoroso Lima, aliás, Tristão de Athayde (1934), recomendou a participação dos católicos na AIB, já que os inimigos eram comuns (maçons, comunistas etc.), assim como os valores proclamados (Deus, Pátria e Família). Alguns problemas de doutrina e de procedimentos práticos entre a Igreja e o partido poderiam ser facilmente resolvidos.

O anticomunismo teve em João Becker, arcebispo de Porto Alegre, um ardoroso defensor. Em setembro de 1930, ele divulgou uma alentada carta pastoral sobre o comunismo e o cristianismo, publicada em livro de grande repercussão. Além de tratar da incompatibilidade da doutrina comunista com a fé católica e a doutrina da Igreja, o prelado enfatizou a defesa da educação e da família, que estariam ameaçadas pelo totalitarismo russo. Apelou para que os trabalhadores não caíssem na tentação do comunismo e aceitassem o que a Igreja ensinava, isto é, que a repartição desigual dos bens não era uma injustiça, mas resultado da providência divina na terra. A condição humilde dos trabalhadores não era uma desonra, mas “prova evidente” de que a posição brilhante dos grandes é mais uma responsabilidade do que um mérito (Becker, 1933, pp. 95-6).

Para o arcebispo, havia um fato triste e desolador a resolver no Brasil, o do ensino leigo imposto pelo regime republicano, que formava gerações de indiferentes em matéria religiosa, quando não ateus, o que abria caminho para a anarquia comunista. Alguns estados tinham

reconhecido os benefícios da educação cristã e fizeram concessões, mas era preciso mudar o ensino público em todo o país para deixar a religião entrar nele. Becker não teve de esperar muito. Seu apoio ostensivo à candidatura de Getúlio Vargas a presidente da República, em 1930, e o oferecimento de sacerdotes para acompanhar a tropa “revolucionária” podem ter contribuído para abrir caminho ao decreto que o futuro chefe do Governo Provisório baixaria.

DE MINAS GERAIS PARA TODO O PAÍS

O livro do padre Deschand continha, à guisa de Prefácio, carta de aprovação do arcebispo de Diamantina (MG), o prestigiado Joaquim Silvério, que louvou o autor pela justeza doutrinária. O padre belga não foi buscar longe o prefaciador por acaso: em Minas Gerais, a “restauração católica” se fez mais rápida e amplamente do que em qualquer outra unidade da Federação. Os congressos católicos realizados entre 1910 e 1917 forneceram importantes espaços de articulação das demandas do clero mineiro nesse sentido. O objetivo era fazer o ensino religioso nas escolas públicas passar de meramente tolerado para determinado; e de fora do horário escolar para dentro dele.

A primeira aproximação chegou pela Lei (MG) n. 800/1920, aprovada pelo Congresso Mineiro (Assembleia Legislativa), permitindo o ensino facultativo da religião da “maioria da população” de cada localidade, fora do horário dedicado aos trabalhos escolares. Era um eufemismo

para a religião católica, desvelado pelo Decreto-Lei (MG) n. 7.970-A/1927, baixado pelo presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, e seu secretário da Justiça e do Interior, Francisco Campos, autorizando o ensino facultativo da religião católica nas escolas públicas, fora das horas dos trabalhos escolares. A reivindicação de inserir esse conteúdo no horário de aulas foi atendida pela Lei (MG) n. 1.092/1929, na gestão do mesmo presidente e com seu apoio. Completou-se, assim, em Minas Gerais, a demanda da Igreja Católica de plena inserção do ensino religioso católico no currículo do ensino primário nas escolas estaduais. Seu caráter facultativo para os alunos não reduziria a importância da conquista política, pois enfraqueceria a resistência da oposição laica, pelo menos a de caráter legalista, apoiada no dispositivo da Constituição de 1891 que determinou a laicidade de todo o ensino público.

Andrada foi um dos protagonistas da “Revolução” de 1930, razão pela qual o titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública foi Francisco Campos, assim como mineiros foram todos seus sucessores até o fim do Estado Novo, inclusive Gustavo Capanema, seu ex-colega de secretariado. E foi justamente de Campos a iniciativa para que o chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, baixasse o Decreto n. 19.941/1931, permitindo a volta do ensino religioso às escolas públicas. Numa carta manuscrita endereçada a Vargas, o ministro apresentou motivação que não poderia constar da exposição de motivos oficial – atrair a Igreja Católica para a base política do Governo Provisório. Eis um extrato do texto:

“Neste instante de tamanha dificuldade, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o Decreto, se aprovado por V. Ex., determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo ao serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional” (*A Revolução*, t. II, 1982, p. 331).

Baixado o decreto, Vargas constatou a pertinência do seu teor na cerimônia realizada no Rio de Janeiro, com sua presença, de consagração do Brasil a Nossa Senhora Aparecida, ocasião em que ficou patente a força política da Igreja Católica na mobilização popular.

Eis algumas características do mencionado decreto: ele facultou a oferta do ensino religioso nas escolas públicas de ensino primário, secundário e normal de todo o país, a depender da demanda: somente seria oferecido se houvesse pelo menos 20 alunos interessados em recebê-lo. Os professores dessa matéria seriam designados pelas autoridades religiosas de cada culto, que se encarregariam, também, de inspecionar sua doutrina e moral, assim como de organizar o programa e escolher os livros didáticos. Contudo, o governo detinha o poder em última instância sobre essa matéria, podendo suspendê-la sumariamente, a depender dos interesses da ordem pública e da disciplina escolar.

Editorial da revista *A Ordem*, de maio de 1931, publicado logo após aquele

decreto, provavelmente redigido por seu editor, Alceu Amoroso Lima, qualificou o ato como grande acontecimento, embora fosse imperfeito e falho, e tivesse mesmo defeitos graves. Aos católicos, a revista do Centro Dom Vital disse que o momento era de luta, não de unanimidade. Impunha-se aplicar as normas oficiais e lutar para seu aperfeiçoamento até que o Estado reconhecesse a força espiritual e material da Igreja.

CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

Apesar da vitória contra o “sectarismo laicista”, a Igreja Católica continuava a reivindicar. O ensino religioso era apenas permitido às escolas públicas, sua oferta não era obrigatória e dependia de um número mínimo de alunos interessados. Pior do que isso, o governo se reservava o poder de suspender esse componente curricular a seu critério e sem aviso prévio. A oportunidade de mudança veio com a Assembleia Constituinte, formada após vários decretos normativos, inclusive a legalização do voto feminino, celebrado pela Igreja Católica, que previa ser ele favorável aos seus pleitos.

A Ação Integralista Brasileira não veio a ser o desejado Partido Católico, apesar de sua ideologia incorporar muito da doutrina da Igreja. Os dirigentes eclesiais, particularmente o influente cardeal do Rio de Janeiro, Sebastião Leme, preferiram buscar apoio em mais de um partido, razão pela qual a mobilização para a Constituinte ficou a cargo da Liga Eleitoral Católica (LEC), formada por

clérigos e leigos³. Seu presidente foi o político mineiro e ex-ministro, “revolucionário” de 1930, Pandiá Calógeras, mas a direção efetiva ficou com o secretário Alceu Amoroso Lima.

A LEC elaborou uma plataforma de dez pontos que demandava fossem inseridos na Constituição, visando garantir à Igreja Católica uma situação de privilégio a partir de “uma estratégia de cerco do Estado, indo direto aos mecanismos mais sensíveis da formação dos valores e da representatividade do mundo”, justificada por ser a religião adotada pela maioria da população (Beozzo, 1984, p. 306). Além da indissolubilidade do vínculo matrimonial e da assistência religiosa às Forças Armadas, a plataforma previa a incorporação legal do ensino religioso nos programas das escolas públicas, em regime facultativo para os alunos. Os candidatos que assinassem a plataforma receberiam a aprovação da liga para o voto dos católicos. O sucesso eleitoral da LEC se expressou na maioria absoluta da Constituinte formada de deputados eleitos com seu endosso – foi a primeira “bancada” religiosa de nossa história política, ainda sem esse nome.

Contra o confessionalismo católico manifestaram-se associações anticlericais e defensoras da liberdade de pensamento, assim como a Coligação Nacional Pró-Estado Leigo, entidade dirigida por liberais, positivistas, maçons, evangélicos, espíritas e adeptos de outras correntes de pensamento

e ação. Apesar de não disporem de sintonia programática, de articulação nem de força política, deputados laicos atuaram na Constituinte combatendo o confessionalismo e propondo alternativas. Entre os que mais ostensivamente se opuseram à inserção do ensino religioso nas escolas públicas estava o pastor metodista Guaracy Silveira, um dos três deputados eleitos pelo Partido Socialista de São Paulo. Ele se destacou não só pela qualidade dos argumentos empregados como, também, pela capacidade de rebater os apertes dos católicos com citações teológicas. Justamente por isso, Guaracy foi escolhido como o inimigo principal pela bancada da LEC, considerado mais perigoso do que os extemporâneos positivistas e os raros marxistas. Eis o que respondeu a um aparte de um deputado crente no caráter não discriminatório do decreto em vigor sobre o ensino religioso facultativo: “Podeis vós compreender, Srs. Constituintes, a humilhação de um aluno, de um pequenino brasileiro que merece toda a atenção de seus maiores, ao ter de se retirar da sala onde a professora dele irá ensinar religião, afrontando a cólera da mesma professora e adversidade dos alunos do credo da maioria” (*Annaes*, v. 2, p. 535).

A plataforma da LEC saiu vitoriosa, com algumas mudanças em certos pontos. Por exemplo, a Constituição não foi promulgada em nome de Deus, como queria a Igreja, mas o preâmbulo chegou perto disso, ao declarar que os representantes do povo brasileiro puseram sua confiança Nele. O ensino religioso foi previsto pela primeira vez numa Constituição republicana e ganhou maior espaço do que o propiciado pelo decreto de 1931: deveria ser ministrado nas escolas públicas pri-

3 Leigo aqui não é sinônimo de laico, mas designa indivíduo não pertencente a ordem ou congregação religiosa.

márias, secundárias, profissionais e normais, como matéria dos seus horários, em regime facultativo para os alunos, de acordo com as respectivas confissões religiosas. Os termos eram muito gerais, mas marcaram pontos importantes, principalmente a inserção no currículo, portanto, de oferta obrigatória, sem número mínimo de alunos interessados e sem controle estatal sobre essa matéria. Tudo somado, foi esse o veredito do diretor do Centro Dom Vital: “A Constituição nada contém de anticatólico” (Lima, 1936, p. 149).

CONFLITO E DISSIDÊNCIA

O projeto de ensino religioso nas escolas públicas legalizado em 1934 durou meio século. Na Assembleia Constituinte de 1987-1988, ele foi confrontado por dois movimentos inéditos. De um lado, por uma nova onda laica, mais ampla e diversa do que a das últimas décadas do Império, pois envolveu universidades, sindicatos e movimentos sociais, a qual, no meio docente, levou à reivindicação do fim dessa disciplina nas escolas públicas. De outro, pela atuação política das Igrejas Evangélicas, notadamente das Pentecostais, que dividiram a posição tradicional desse setor, parte passando a apoiar, parte a recusar esse componente curricular nas escolas públicas⁴. A mobilização da Igreja

Católica conseguiu que a nova Constituição contemplasse sua demanda nessa questão, contudo, mais dificilmente do que em 1934, 1946 e 1967.

Além do conflito extrasetorial, eclodiu outro no interior do setor católico. Clérigos e leigos⁵ dissidentes elaboraram uma variante do projeto para o ensino religioso nas escolas públicas. Ao invés de ser orientado para religiões específicas, católica ou outras, deveria contemplar o que, presumidamente, haveria de comum a todas as religiões. Isso significava o abandono do *confronto* religioso em proveito da busca da *hegemonia* na luta concorrencial desenvolvida no interior do campo educacional, pretensão convenientemente dissimulada.

A divisão do setor católico se expressou na segunda LDB (n. 9.394/1996), que previu duas modalidades de ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental: confessional, em função das opções dos alunos ou seus responsáveis, conforme a posição oficial da Igreja; e interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas interessadas, em atendimento à dissidência católica e a setores evangélicos.

A reação da Conferência Nacional dos Bispos [Católicos] do Brasil (CNBB) levou o presidente Fernando Henrique Cardoso a mobilizar sua base parlamentar para uma mudança da LDB em ritmo “prestíssimo”. O projeto substitutivo relatado pelo deputado padre Roque Zimmermann (PT-PR) suprimiu a cláusula restritiva ao uso de recursos públicos na disciplina em

4 Esse é um fenômeno relevante, que não será analisado aqui. Na audiência pública do STF, em 2015, a Assembleia de Deus, a maior das pentecostais, compareceu com representantes de dois ministérios, um favorável ao ensino religioso não confessional, outro contrário a qualquer modalidade dessa matéria nas escolas públicas.

5 Ver nota 3.

questão e às referências às modalidades de oferecimento de ensino religioso nas escolas públicas; e essa matéria foi qualificada de “parte integrante da formação do cidadão”, tudo isso efetivado pela Lei n. 9.475/1997, que alterou a LDB. Como as escolas privadas não eram obrigadas a oferecer esse componente curricular, que continuava facultativo nas públicas, um paradoxo político e pedagógico se instalou: alunos das escolas privadas sem ensino religioso e das escolas públicas que exercessem o direito a não frequentar aulas dessa matéria teriam uma formação para a cidadania inexistente ou deficiente?

A mera supressão de tais modalidades na LDB não foi suficiente para desmobilizar o movimento interconfessionalista, que atuava diretamente nos sistemas estaduais e municipais de ensino a partir de consultorias privadas e ONGs. Reativamente, a Igreja Católica atuou pelo alto e logrou que o Vaticano pressionasse o presidente Lula a assinar uma concordata, que, depois de enfrentar reação de laicos e evangélicos, acabou sendo aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada pelo Decreto n. 7.107/2010⁶. Esse acordo internacional prevê o oferecimento do ensino religioso católico e de outras confissões nas escolas públicas – portanto, ensino religioso confessional, como pretendia a CNBB.

A disputa em torno dessa matéria não terminou aí, pois a concordata e a LDB foram objeto da Ação Direta de Incons-

titucionalidade (ADI) n. 4.439/2010, movida pelo Ministério Público Federal (MPF), arguindo vários pontos, inclusive o ensino religioso confessional e interconfessional, modalidades que feririam o dispositivo constitucional de separação entre o Estado brasileiro e as instituições religiosas. Nas escolas públicas somente poderia haver ensino não confessional, algo como uma mescla de filosofia, história e sociologia das religiões. O acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF), publicado em 2017, reconheceu a legalidade do ensino religioso confessional nas escolas públicas, mas sem rejeitar o não confessional sugerido pelo MPF, de modo que as duas modalidades ficaram validadas, explícita ou implicitamente. E a imputação a essa matéria de ser parte integrante da formação do cidadão recebeu um complacente silêncio.

CONTRADIÇÃO E ANOMIA

O processo de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica teve início em 2012 no Ministério da Educação (MEC), que decidiu inserir o ensino religioso como componente curricular na proposta em elaboração. Mais do que isso, elegeu como interlocutor exclusivo o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), uma ONG formada por católicos leigos⁷ e clérigos, com apoio em universidades comunitárias de Santa Catarina (Cunha, 2016). A primeira versão da base para o

6 Nem no tempo do Império, quando ocupava a posição de religião oficial, a Igreja Católica precisou de uma concordata com o Estado brasileiro para gozar de privilégios políticos.

7 Ver nota 3.

ensino fundamental, divulgada em setembro de 2015, elaborada com a participação de quatro membros daquela entidade, expressou a pretensão de que o ensino religioso fosse capaz de “fundamentar e articular as diferentes dimensões da cultura”, inclusive a filosofia, a história e a sociologia. Apesar de ser um componente curricular facultativo para os alunos, essa matéria foi especificada para cada um dos nove anos do ensino fundamental, com objetivos e conteúdos escalonados, sugerindo que ela fosse oferecida em termos seriados, mal dissimulando o propósito indutor e expansionista.

Ao conhecerem os termos da ADI e neles se apoiando, os assessores do Fonaper substituíram o prefixo “inter” por “não” ao qualificar a confessionalidade, mantendo a concepção e a argumentação em sua defesa. A principal alegação a seu favor era dar a conhecer aos alunos as diversas tradições religiosas, sem proselitismo. Discriminações e preconceitos de várias ordens, não apenas os de caráter religioso, seriam desnaturalizados pela ação dessa matéria, propiciando uma convivência respeitosa na coletividade. Assim, as escolas públicas passariam a ter nos professores de ensino religioso especialistas na convivência e na tolerância.

Diante das críticas recebidas de vários atores do campo educacional, o item sobre o ensino religioso foi suprimido, depois novamente inserido na BNCC, no contexto do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Recompuesto no governo Temer, o Conselho Nacional de Educação (CNE), última instância para sua aprovação, discutiu a terceira versão da base curricular em meio a intensas disputas entre os defensores

do ensino religioso confessional, do não confessional e os que endossavam a prevalência do disposto na LDB, que prescreve a competência dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) para estabelecer a modalidade dessa matéria e seus conteúdos, assim como os critérios de habilitação dos docentes (Souza, 2023, pp. 175 e segs.).

Com a pressão do MEC e poucos votos contrários, venceu o argumento de que a não confessionalidade iria dissolver a intolerância religiosa nas escolas públicas e, em dezembro de 2017, a normatização do ensino religioso foi inserida na BNCC pelo parecer CFE/CP n. 15/2017, seguido da resolução CNE/CP n. 2/2017, homologada pelo ministro da Educação. A disciplina ficou apartada numa área de conhecimento isolada, destituída da pretensão de pertencimento à área de ciências humanas.

A confusa normatização relativa ao ensino religioso nas escolas públicas acabou por favorecer os dois grupos envolvidos na sua defesa. Os não confessionais dispõem do parecer e da resolução CNE, mas os confessionais, embora ignorados por esses documentos, encontram respaldo na LDB e na concordata, legislação de status superior a qualquer norma do Conselho. E todos ignoraram os termos da apresentação em audiência pública do STF, em 2015, em nome do CNE, pelo conselheiro Luiz Roberto Alves, professor da Universidade Metodista de São Paulo. Apesar de endossar o ensino religioso não confessional, o possível naquela circunstância, devido à determinação constitucional, ele explicitou sua posição inequivocamente laica: “Espera-se, pois, que chegue logo o dia em que

a LDB será escoimada desse componente, cujo fundamento é da esfera privada e que, posto no interior da instituição educacional do Estado laico, responsável pela construção da igualdade de direitos, tem, de fato, provocado cizânia e discórdia”⁸.

Um ano depois da aprovação da BNCC, o CNE definiu as diretrizes curriculares para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, demandadas pelo Fonaper desde 2008, e que já vinha sendo oferecida em instituições privadas confessionais, além de três universidades federais e quatro estaduais. Até então, as universidades públicas situavam-se no âmbito laico. A diplomação de licenciados nessa matéria reforça, politicamente, a presença do ensino religioso nas escolas públicas, mediante a pressão por baixo de empregos nos sistemas estaduais e municipais de educação, de modo convergente com a atuação daquela ONG. Surgiu daí um fator inédito no conflito em foco – universidades públicas atuando, conscientemente ou não, em favor do confessionalismo no campo educacional.

Em suma, o projeto católico para o ensino religioso nas escolas públicas,

incorporado pela Constituição de 1934, foi posto em causa, e a disputa na confluência dos campos político, religioso e educacional deixou de ser apenas entre laicidade e confessionalismo. Tal projeto já não se define numa modalidade única, mas em duas, distintas e divergentes, a confessional e a não confessional. O conflito está longe de se resolver porque foi potencializado por uma situação anômica, não no sentido da ausência, mas da profusão e confusão de normas legais a respeito dessa matéria.

Ainda não é possível saber se essa anomia favorecerá o projeto propriamente laico para o ensino público, como queriam e realizaram os instituidores da República e seus continuadores atuais defendem, tanto religiosos quanto não religiosos. De todo modo, não é descabido pensar que poderia surgir daí uma dimensão inédita da laicidade republicana, a *dissuasória* dos conflitos na superposição dos três campos envolvidos na questão em foco: o político, o religioso e o educacional. Se isso acontecer, nada nos autoriza a supor que resultasse de consenso, mas de uma instauração estatal – do Estado laico.

8 O vídeo dessa apresentação está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=weEXFfWKwHo>.

REFERÊNCIAS

- A *REVOLUÇÃO de 30: textos e documentos*. T. II. Brasília, Editora da UnB, 1982.
- ANNAES da Assembléa Nacional Constituinte 1933-1934. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1935-1937, v. 2.
- ATHAYDE, T. [LIMA, A. A.]. "Catholicismo e integralismo". *A Ordem*, n. 58. Rio de Janeiro, dez./1934.
- AZZI, R. "O início da restauração católica em Minas Gerais: 1920-1930". *Síntese*, v. V, n. 14. Rio de Janeiro, set.-dez./1978.
- BARBOSA, R. *Obras completas de Rui Barbosa*. Disponível em: www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/obrasCompletas.htm.
- BECKER, D. J. *O comunismo russo e civilização cristã*. Porto Alegre, Livraria do Globo, 1933.
- BEOZZO, J. O. "A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização", in B. Fausto (org.). *História geral da civilização brasileira – O Brasil republicano*. T. III, v. 4. São Paulo, Difel, 1984.
- CUNHA, L. A. "A entronização do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular". *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134. Campinas, jan.-mar./2016.
- CUNHA, L. A. *A educação brasileira na primeira onda laica – Do Império à República*. Rio de Janeiro, Edição do Autor, 2017.
- CURY, C. R. J. *A educação na revisão constitucional de 1925-1926*. Bragança Paulista, Edusf, 2003.
- DESCHAND, D. *A situação actual da religião no Brazil*. Rio de Janeiro, Garnier, 1910.
- FRANCA, L. "Ensino religioso e ensino leigo", in L. Franca. *Obras completas*. V. III. Rio de Janeiro, Agir, 1953.
- GUASCO, M. "Confessionalismo", in N. Bobbio; N. Mattencca; G. Pasquino. *Dicionário de política*, v. 1. Brasília, Editora da UnB, 1998.
- LIMA, A. A. *Indicações políticas – Da Revolução à Constituição*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1936.
- MICELI, S. *A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930*. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.
- "RECLAMAÇÃO do Episcopado Brasileiro". *O Apóstolo*, anno XXVI, n. 92. Rio de Janeiro, 13/ago./1890, p. 1. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=343951&pagfis=12437>.
- SOUZA, E. C. F. de. *Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: textos e contextos a partir do Conselho Nacional de Educação*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da UFRJ, 2023.

Reificação ética e cidadania: o caso do ensino religioso paranaense

Guilherme Borges
Henrique Fernandes Antunes

resumo

Desde o final da década de 1980, o ensino religioso ministrado em escolas públicas brasileiras tem sofrido amplos processos de revisão no que concerne a seus objetivos oficiais, que passaram a englobar a missão de inculcar nos alunos o respeito à diversidade cultural e religiosa do país, tendo em vista que tal postura seria indispensável para a construção da cidadania. Para analisar essas mudanças de escopo, o foco da investigação recai nas aulas de ensino religioso formatadas pela Secretaria de Educação do estado do Paraná, que tem sido considerado por atores do próprio campo educacional uma referência no pioneirismo em esboçar um perfil inicialmente ecumênico e depois inter-religioso para essa disciplina escolar.

Palavras-chave: ensino religioso; cidadania; pluralismo; educação; religião.

abstract

Since the end of the 1980s, religious education taught in Brazilian public schools has undergone extensive revisions in terms of its official objectives, which now include the mission of instilling in students respect for the country's cultural and religious diversity, given that such an attitude would be indispensable for building citizenship. In order to analyze these changes in scope, the focus of the investigation is on religious education classes formatted by the Department of Education of the state of Paraná, which has been considered by actors in the educational field itself to be a pioneering reference in outlining an initially ecumenical and then inter-religious profile for this school subject.

Keywords: religious education; citizenship; pluralism; education; religion.

Desde o final da década de 1980, o ensino religioso ministrado em escolas públicas brasileiras tem passado por amplos processos de revisão no que concerne a seus objetivos oficiais. Dentre essas mudanças, destaca-se, como um dos propósitos fundamentais dessa disciplina, a aprendizagem que possibilite respeitar a diversidade cultural e religiosa do país, tendo em vista que tal respeito seria indispensável para a construção da cidadania. Mas o que se entende nesse contexto por diversidade cultural e religiosa? Como essa diversidade se relaciona com a ideia de cidadania? Sob quais aspectos esses dois conceitos, o de diversidade e o de cidadania, são trabalhados em sala de aula no interior da disciplina ensino religioso? Essas são

interrogações que se procurará esclarecer ao longo deste trabalho.

Com essas perguntas em mente, o foco da investigação recai no estado do Paraná, o qual tem sido considerado por atores do

A escrita deste trabalho foi possível graças ao financiamento oferecido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), cujo apoio agradecemos – processo n. 2022/13618-1, Fapesp, e processo n. 2021/14038-6, Fapesp. As opiniões, hipóteses e recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da Fapesp. Agradecemos também o apoio institucional oferecido pelo projeto Nonreligion in a Complex Future (NCF), financiado pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada – 895-2019-1004.

GUILHERME BORGES é pesquisador do Cebrap e do projeto NCF, Canadá.

HENRIQUE FERNANDES ANTUNES é pesquisador do Cebrap e do projeto NCF, Canadá.

próprio campo educacional uma referência no pioneirismo em esboçar um perfil inicialmente ecumênico e depois inter-religioso para a matéria escolar aqui em apreço (Montero, 2022). Além disso, esse estado parece se destacar, entre as unidades da federação, pelo seu dinamismo na elaboração de parâmetros curriculares, bem como na promoção de treinamentos voltados à formação continuada de professores da disciplina. Por esses motivos, voltaremos nosso olhar para a rede estadual de educação paranaense, procurando investigar como as ideias de diversidade e cidadania são ali trabalhadas em salas de aula na ministração do ensino religioso.

Mais especificamente, a análise se voltará para as aulas que foram lecionadas ao longo da pandemia da covid-19, período em que a rede pública do estado do Paraná se viu na necessidade de gerenciar as matérias escolares de forma on-line para seus alunos. Em decorrência do distanciamento social, todos os cursos da grade curricular da educação básica, inclusive o ensino religioso, passaram a ser ministrados de maneira remota. Esse processo foi realizado através de uma plataforma intitulada “Aula Paraná”, a qual apresenta-se disponível para livre acesso¹. Dentro dessa plataforma, é possível encontrar mais de 100 aulas de ensino religioso hospedadas no YouTube e dadas para alunos do sexto e do sétimo anos do ensino fundamental. Tendo em vista as indagações que se quer responder com esta investigação, nosso foco recai em uma série dessas aulas em que os entendimentos de cidadania e

diversidade foram abordados de maneira específica e correlata.

Ao analisar essas aulas, o que se observa é que a noção do que é religioso passou ali por um processo de homogeneização e eticização. A despeito da multiplicidade de manifestações classificadas como religiosas, elas são concebidas indistintamente como propulsoras de princípios morais imaginados enquanto universais e fundados no respeito mútuo. Para delinear como esse nivelamento se dá, faremos uma exposição em três etapas: primeiramente, apresentaremos a trajetória histórica que o ensino religioso tomou no Paraná a partir da conjuntura pluralista inaugurada com a Constituição de 1988; em seguida, procuraremos mostrar como o formato atual dessa disciplina acaba por fomentar uma imagem reificada da noção de religião, que faz com que distintas religiosidades sejam concebidas como se apontassem para um mesmo princípio ético de busca pelo bem comum; por fim, mostraremos as formas pelas quais essa reificação ética do religioso é mobilizada para incutir valores de cidadania nos alunos. Por meio dessa tripla entrada, será possível observar como a Secretaria de Educação do Paraná associa e produz equivalências entre o religioso e o bom cidadão.

PLURALISMO BRASILEIRO E O ENSINO RELIGIOSO DO PARANÁ

Finalizada a ditadura militar instaurada em 1964, o que se teve, de maneira inédita na história brasileira até aquele momento, foi a escrita e promulgação de um texto constitucional que, já em seu preâmbulo, traz consigo um explícito reconhecimento do

1 A plataforma encontra-se disponível em: aulaparana.pr.gov.br.

pluralismo enquanto princípio normativo de cidadania. Remetendo *ipsis litteris* às palavras da Constituição de 1988, cumpre apontar que o pluralismo aparece ali elencado entre os “valores supremos” de uma sociedade “comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (Brasil, 1988, Preâmbulo). A partir dessa inscrição, o Brasil passou a integrar, de forma oficial, o rol daquelas democracias contemporâneas em que o ideário pluralista é erigido formalmente como virtude cívica e até como doutrina política².

Articulado à ênfase dada ao valor do pluralismo, emerge outro destaque no interior da mesma Carta Magna que ainda foi pouco explorado por constitucionalistas: o ensino religioso é a única matéria escolar mencionada nominalmente na Constituição, que o situa como “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (ibid., art. 210, § 1º). Não bastasse ter sua visibilidade promovida de maneira particular pelo texto constitucional, o ensino religioso, ainda por cima, encontra-se ali fixado entre os “conteúdos mínimos” que visam assegurar o “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em outras palavras, o ensino religioso é tratado constitucionalmente como matéria cuja presença na grade curricular da educação básica é justificada

pelo encargo de zelar pela cultura pátria, a qual é vista, toda ela, sob a ótica de sua diversidade de valores.

O que se tem, portanto, é um movimento, operado na Lei Maior, no sentido de vincular a ministração do ensino religioso à preservação do pluralismo brasileiro. Essa vinculação, por sua vez, fez com que a disciplina em apreço passasse a ser contemplada em normas infraconstitucionais emitidas ao longo das últimas décadas, as quais têm por objetivo concretizar o ideário pluralista oficializado em 1988. Um exemplo dessas normas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96), lançada para orientar e padronizar os currículos de todo o sistema educacional brasileiro. Com essa lei, e com a revisão que nela foi feita em 1997, o ensino religioso, que até então se mantivera como uma disciplina marginal às políticas de regulamentação curricular, passou a ser padronizado em torno da ideia de “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1996, art. 33).

Durante o período de formulação da LDB 9.394/96, foi criado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), com o objetivo de nortear os modos pelos quais a disciplina viria a ser regulamentada pela legislação brasileira. Desde seus primeiros documentos, o fórum se posicionou como uma entidade sem vínculos confessionais, não obstante os laços estreitos de sua direção com setores da institucionalidade católica particularmente influentes no que diz respeito à educação básica. Com efeito, ainda que relacionado a esses setores, o trabalho dos representantes do fórum implicava desenhar e publicizar um ensino religioso que passasse ao largo de

2 Chantal Mouffe mostra que os regimes democráticos atuais se caracterizam, entre outros atributos, pela constante tensão entre a lógica da equivalência e a lógica do pluralismo (Mouffe, 1996). A primeira dessas duas lógicas, segundo Mouffe, está fundada no pressuposto liberal que consagra a universalidade da cidadania como um estatuto capaz de transcender particularidades locais e pessoais; já a lógica pluralista se basearia na multiplicidade de visões de bem comum e teria como dimensão normativa o ideal de convívio pacífico das diferenças.

qualquer semelhança com o passado catequético dessa disciplina escolar.

Formado não por eclesiásticos de profissão, mas por professores leigos – tanto acadêmicos das áreas de pedagogia e afins quanto funcionários da educação básica –, o Fonaper trouxe à tona o assim chamado “ensino religioso escolar”, com o qual conseguiu pautar a agenda dessa disciplina no contexto educacional posterior a 1988 (Montero, 2022). Esse formato do ensino religioso, por seu caráter explicitamente não confessional, acabou por relegar a um segundo plano as discussões em torno da laicidade da formação oferecida pelo Estado, abrindo espaço para o debate sobre a presença da diversidade religiosa no âmbito da educação pública. Em outras palavras, ao modelar as diretrizes desse novo ensino religioso, o Fonaper ensejou movimentos complementares e contrastantes: de um lado, fez declinar o ensino catequético e as controvérsias a respeito do caráter laico da aprendizagem ofertada pelo Ministério da Educação; de outro, viu ascenderem o ensino religioso escolar e as disputas a respeito de como a diversidade é contemplada na grade da educação básica.

Ainda sobre esse movimento de ascensão e queda, cumpre notar que ele se deu em âmbito nacional, com o Fonaper, mas também em nível estadual, em que competiu às secretarias de educação se associar a entidades religiosas para definir o conteúdo curricular do ensino religioso, bem como as formas de contratação de professores para essa disciplina. Não obstante coubesse ao Ministério da Educação o estabelecimento de uma unidade mínima no que diz respeito ao formato do ensino religioso ministrado em território nacional, esperava-se que os

currículos formulados levassem em conta, também, as realidades próprias de cada região do país. É isso o que determina a LDB de 1996, que incumbe aos sistemas de ensino estaduais a seleção dos tópicos a serem abordadas na disciplina, sempre mantendo, não custa repetir, “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Para a efetivação desse objetivo, ficou ordenado na lei que os estados deveriam ouvir entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas, das quais se espera a assessoria não somente na definição dos conteúdos da disciplina, mas também no estabelecimento das normas para a admissão e habilitação dos docentes.

No caso do estado do Paraná, para o qual se volta esta análise, tal assessoria tem ocorrido por meio da Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec). Trata-se, a Assintec, de uma instituição composta tanto de profissionais ligados à educação básica, quanto de agentes vinculados a organizações religiosas. Desde 1973, através de um convênio de cooperação técnica com o poder público paranaense, essa associação tem atuado em parceria com a gerência de currículos do estado na elaboração de materiais didáticos de ensino religioso, bem como no treinamento de professores para ministrar aulas da disciplina (Malvezzi; Toledo, 2010). Ou seja, antes mesmo da LDB de 1996 e até antes da promulgação da Carta Magna de 1988, a Assintec já atuava na organização do ensino religioso enquanto componente curricular de escolas públicas do Paraná.

Em seus primórdios, a associação era formada exclusivamente por integrantes católicos, entre os quais constavam leigos e autoridades eclesiásticas. Entretanto, inde-

pendentemente de seus membros professarem esse mesmo credo, a Assintec foi construída com o intuito oficial de tornar viável um ensino de religião nas escolas que fosse para além da catequese católica, abrindo-se de certa maneira à diversidade religiosa. Porém, ao menos em um primeiro momento, tratava-se de uma diversidade mais ecumênica do que inter-religiosa, por assim dizer, posto que formada exclusivamente por denominações cristãs (Gil Filho, 2005). Uma amostragem concreta dessa postura inicial pode ser observada no fato de que, após a Assintec passar a ser reconhecida como entidade auxiliar da Secretaria Estadual de Educação, os professores de ensino religioso deixaram de ter o assentimento público ao catolicismo como um requisito para serem contratados; todavia, mantinha-se a autodeclaração de uma fé cristã como critério para a escolha dos docentes (Malvezzi; Toledo, 2010).

Após 1988, na esteira da Constituição, as equipes pedagógicas da Assintec executaram uma série de gestos no sentido de alargar suas práticas de inclusão da diversidade, abandonando gradativamente a exigência de que, para serem contratados, os postulantes à docência em ensino religioso tivessem que manifestar alguma pertença confessional específica ou mesmo qualquer pertença confessional (Frisanco, 2000; Iglesias do Amaral; Toledo, 2004). Tal processo de amplificação resultou no cenário atualmente em vigor, no qual se pode ver, por exemplo, um componente da equipe pedagógica da Assintec cumprimentando dessa forma os professores de ensino religioso em uma sessão de formação continuada promovida pelo estado do Paraná: “‘Shalom’ para quem é do judaísmo, ‘namastê’ para quem é do hinduísmo ou do budismo, ‘axé’ para

quem é do candomblé, ‘saravá’ para quem é da umbanda, ‘amém’ para as vertentes cristãs. Não importa a língua que você fale, não importa a cor que você use ou quais são as suas crenças. Nós precisamos conhecer para respeitar as diferenças, e esse é o papel do ensino religioso”³.

Por meio de um amplo leque de saudações, o representante da Assintec vocaliza a expectativa de que os professores de ensino religioso disponham das mais heterogêneas pertenças confessionais. Espera-se, além disso, que tamanha pluralidade de crenças vigente entre os professores os remeta à importância de se “respeitar as diferenças”. Essa habilidade, a do respeito, deveria ser incorporada à prática docente, de modo tal que ela possa ser devidamente transmitida aos alunos por meio do ensino religioso, disciplina que estaria na grade curricular justamente visando atender a essa finalidade.

Ainda sobre a função que teria sido consignada ao ensino religioso, assim diz o representante da Assintec em outro treinamento de professores providenciado pela Secretaria de Educação paranaense:

“O ensino religioso tem como desafio a superação das aulas tradicionais de religião e a implementação de uma disciplina que fomente o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira. Mas como tratar da diversidade religiosa visto que é tão ampla? Quais religiões deveriam ser tratadas para podermos afirmar que estamos respeitando a diversidade? Quantas e quais religiões devem

3 A sessão de formação pode ser assistida através do seguinte link: <https://www.youtube.com/live/YmDdB DqhwNU?si=4jfbIWgYGRUNXDzd>.

ser trabalhadas para contemplar a diversidade? Nós trazemos uma proposta pedagógica para os professores que é estudar as quatro matrizes religiosas que formam o Brasil: indígena, ocidental, africana e oriental”⁴.

A proposta apresentada aos professores envolve abordar a pluralidade religiosa em termos das diferentes procedências geográficas e civilizacionais – “matrizes” – que comporiam a sociedade brasileira. Tendo em vista se distanciar das aulas de religião de feição catequético – até porque vigora atualmente a proibição legal de se realizar proselitismo em sala de aula –, cumpre que o ensino religioso abarque a diversidade de crenças e práticas presente no território nacional. Esse objetivo, porém, soa impraticável, haja vista a imensidão do corpo que se quer abraçar. Tendo em vista a inviabilidade dessa empreitada, a solução encontrada consiste em recortar esse corpo em diferentes pedaços, cada qual correspondente a uma raiz étnico-cultural. Como veremos a seguir, esse recorte tem se mostrado crucial para que o ensino religioso se apresente como disciplina escolar no estado do Paraná.

REIFICAÇÃO ÉTICA DA RELIGIÃO

O processo de transformação do ensino religioso, de um modelo confessional para um formato em que qualquer proselitismo é oficialmente vedado, mudou o foco de

observação dessa disciplina no Brasil. No caso do Paraná, que segue os padrões nacionais definidos pela LDB 9.394/96, o objetivo do ensino religioso deixou de ser o ensino de um credo específico para se tornar uma ferramenta para incutir valores de cidadania, especialmente o respeito à diversidade, e não apenas a diversidade religiosa, mas também à diversidade cultural que define a sociedade brasileira (Costa; Nizer, 2013).

Para entender melhor essa nova configuração do ensino religioso no Paraná, vamos nos concentrar nas aulas dessa disciplina ministradas remotamente para o sétimo ano da rede pública de ensino no ano de 2021. Conforme dito na introdução deste artigo, devido à pandemia da covid-19, a Secretaria de Educação do Paraná iniciou um programa de ensino on-line, oferecendo aulas remotas para todas as disciplinas escolares, incluindo o ensino religioso. Para nosso estudo de caso, selecionamos um total de cinco dessas aulas, as quais foram escolhidas a partir de um recorte analítico que priorizou aquelas dedicadas à assim chamada “regra de ouro das religiões”, que, como veremos, mostra-se crucial para a construção daquilo que temos chamado de reificação ética do religioso. As aulas selecionadas foram as seguintes:

- Aula 14 - Princípios éticos e valores morais nas diferentes tradições religiosas⁵;
- Aula 15 - Princípios éticos e valores morais: matriz indígena⁶;

4 A sessão de formação pode ser assistida através do seguinte link: https://www.youtube.com/live/b8m15pOt3MU?si=kOR-UgA78_aOhvjK.

5 A aula 14 pode ser assistida através do seguinte link: https://youtu.be/9sDBvK0dvRk?si=_Odv0Au6o2X2ZTLk.

6 A aula 15 pode ser assistida através do seguinte link: <https://youtu.be/E5ufoEEyx0?si=r-aEZiFdGJ1vmwjd>.

- Aula 16 - Princípios éticos e valores morais: judaísmo, cristianismo e islamismo⁷;
- Aula 17 - Princípios éticos e valores morais: matriz africana (Parte 1)⁸;
- Aula 18 - Princípios éticos e valores morais: matriz africana (Parte 2)⁹.

Antes, porém, de abordar propriamente o conteúdo das aulas, é importante destacar que o curso de ensino religioso ministrado de maneira on-line seguiu o mesmo formato e inclusive a mesma estética de outras disciplinas que foram lecionadas virtualmente, tais como matemática ou história. Há um quadro-negro ao fundo, o que remete à ideia de que o curso está sendo gravado dentro de uma sala de aula. Em frente ao quadro-negro, há uma tela na qual é exibido o conteúdo geral ministrado no dia. O professor usa um jaleco azul com um adesivo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esse padrão se repete em todas as sessões remotas de ensino religioso, bem como das demais matérias escolares. O fato de também as aulas de ensino religioso terem passado por esse mesmo processo de padronização indica a tentativa dos órgãos educacionais paranaenses de incluí-lo na estrutura mais ampla das disciplinas regulares.

Também é fundamental entender como o estado do Paraná define o ensino religioso em oposição às aulas de religião. Para melhor observar como funciona tal distinção, cumpre

retomar rapidamente uma aula que não está na listagem realizada logo acima, mas cujo conteúdo é bem ilustrativo desse ponto. Na primeira aula do curso desenvolvido para o sexto ano de 2021, procura-se estabelecer os fundamentos do ensino religioso como disciplina escolar¹⁰. Segundo o professor, as aulas de religião são ministradas em casa ou na igreja, e seu objetivo é ensinar determinada doutrina aos seus membros ou às pessoas nela voluntariamente interessadas. O ensino religioso, por outro lado, concentra-se na diversidade de comportamentos e conhecimentos religiosos existente ao longo da história. O objetivo dessa disciplina, afirma o professor, é produzir um conhecimento que promova o respeito à diversidade religiosa e cultural, fortalecendo o combate ao preconceito e à intolerância.

Para entender a diversidade religiosa brasileira pelas lentes do ensino religioso, o curso adota uma estrutura que divide a religiosidade brasileira em quatro matrizes diferentes, seguindo a orientação da Assintec passada aos docentes e registrada no item anterior deste trabalho. O professor argumenta que, como é impossível estudar todas as religiões que constituem a sociedade brasileira, a melhor maneira de pensar sobre isso seria em termos das matrizes que formariam a religiosidade e a própria cultura desse povo: ocidental, oriental, africana e indígena. Essa divisão é fundamental para a compreensão do ensino religioso como disciplina escolar, pois nela estão contidos dois movimentos complementares e simultâ-

7 A aula 16 pode ser assistida através do seguinte link: <https://youtu.be/FbLfvZVjRP0?si=XSTOUr6QbXN19FdG>.

8 A aula 17 pode ser assistida através do seguinte link: <https://youtu.be/2rMn1lw-pDo?si=XiUjqHZ7Y0eUieTR>.

9 A aula 18 pode ser assistida através do seguinte link: https://youtu.be/h38TKDa_4II?si=uKmlKAlgNWxjUiCh.

10 A aula em questão pode ser assistida através do seguinte link: https://youtu.be/qKatJvNYa3o?si=_lbzpjG1RoHj5kaM.

neos: o nivelamento de diferentes tradições religiosas e a reificação da própria ideia do que é religião.

A aula 14 do sétimo ano é um caso exemplar para entender esses movimentos de nivelamento e reificação. De acordo com Elói Corrêa dos Santos – professor que ministra esta e as outras aulas aqui analisadas –, apesar da diversidade existente e das diferenças em termos de rituais, símbolos e mitos, há algumas características que todas as religiões compartilham. Isto é, a despeito do que é próprio de cada religião, existiriam códigos éticos, valores morais e princípios comuns a todas elas, os quais apontam para a mesma direção, que é a prática do bem, do respeito e da solidariedade. Santos conclui sua observação inicial dizendo que, ainda que haja diferenças nos hábitos alimentares, nos modos de se vestir, nos tipos de rituais, todas pregam a mesma coisa, e “uma religião que prega o ódio não é religião. A religião tem a ver com reconexão. Seja com aquilo em que você acredita, com alguma forma de transcendência, com seu irmão, com a natureza. Aquilo que o conecta aos outros é religião”. Assim, “uma religião que ensina o ódio não é uma religião, ou o líder religioso que usa o nome da religião para falar coisas más, isso não é religião”. Podemos ver como a noção de religião é reduzida a certas características que seriam comuns a todos os fenômenos religiosos: a prática do bem e a ideia de conexão, seja com a natureza, com a família ou com alguma forma de transcendência.

O professor Elói Santos, que também atua como integrante da equipe pedagógica da Assintec, continua dizendo que todas as religiões nutrem a mesma essência em termos de valores morais e princípios éticos.

Isso é representado, de acordo com ele, por um princípio comum: a regra de ouro das religiões. Essa regra é baseada no princípio da reciprocidade, sintetizado em um ditado védico mencionado pelo professor: “Não faça aos outros o que você não quer para si mesmo, mas deseje para os outros tudo o que você deseja para si mesmo”. De acordo com Santos, a regra de ouro é uma regra de conduta que está presente de diferentes formas em todas as expressões religiosas conhecidas pela humanidade. Ela pode ser encontrada, por exemplo, no budismo (“Não trate os outros de uma forma que você mesmo considere prejudicial”), no xintoísmo (“Seja gentil com todos os seres; o amor é o representante de Deus”), no cristianismo (“Você deve amar o seu próximo como a si mesmo. Desse mandamento depende toda a lei dos profetas”) e no islã (“Ninguém é um verdadeiro crente se não deseja para seu irmão o que deseja para si mesmo”).

De acordo com o professor, a regra de ouro das religiões pode ser encontrada inclusive nas tradições indígenas e africanas. Em relação às tradições indígenas, Santos destaca o respeito a todas as formas de vida que se faria presente na variedade de grupos nativos das Américas como um todo. No caso das tradições africanas, ele cita um provérbio iorubá: “Quem pega uma vara afiada para beliscar um pássaro deve primeiro experimentá-la em si mesmo para sentir como dói”. Vale ressaltar que, para esses povos, tanto indígenas quanto africanos, haveria uma característica adicional, que seria o respeito por todas as formas de ser, inclusive pelos seres não humanos, tais como plantas e animais. Portanto, a noção de religião deveria ser ampliada para abranger também as práticas desses grupos.

Entretanto, essa estrutura apresenta dois grandes problemas. Na aula 15, dedicada aos valores morais e princípios éticos de matriz indígena, Santos reafirma a noção de que existe uma forma universal de religiosidade entre os grupos originários das Américas que se baseia no respeito à natureza e aos ancestrais. Ele, então, apresenta a citação do pajé Awayuy Poty: “Na verdade, em minha tradição, o conceito de religião não existe. Nós a vemos como uma forma de viver, de existir”. Assim, na ausência da ideia de “religião”, o analista – no caso em questão, o professor de ensino religioso – tem que ele mesmo construir a religiosidade dos povos indígenas em sua relação com a natureza. Isso pode ser observado na afirmação de Santos de que “os povos indígenas veem em tudo, na natureza, o sagrado; é um sagrado natural, é um sagrado ligado à natureza e à ancestralidade [...] porque o sagrado deles é um sagrado natural, ligado ao culto dos ancestrais e à natureza como um todo”. Para ser construída como parte da matriz religiosa brasileira e também para corroborar a ideia de que a religião se baseia na ideia de respeito e na busca de um bem comum, a religiosidade indígena é retratada como a sacralização da natureza e o respeito a todas as formas de ser.

Em relação à matriz africana, na aula 18, especialmente quando se trata do candomblé, o problema gira em torno da ambiguidade em relação às noções de bem e mal. Como o cerne do candomblé é apresentado pelo professor como a relação do adepto com seu orixá e o equilíbrio que advém dessa relação, a noção judaico-cristã de pecado, segundo Santos, não ressoa nesse universo: “É um contexto ético diferente do pensamento judaico-cristão. No candomblé, não existe

essa relação do pecado. Não que não existam coisas erradas, mas não é como aquela, como na tradição judaico-cristã, de certo e errado, bem e mal, porque basicamente existe a relação do seguidor com o seu orixá. Daí tem as coisas certas e erradas dentro da visão daquele orixá. É uma moralidade pautada no cuidado com o seu orixá”.

Fica claro que a ética do candomblé, conforme descrita por Santos, não se relaciona com a regra de ouro, apresentada como uma lei universal das religiões. Na ética do candomblé, segundo a descrição do professor, a moralidade não seria objetiva e de abrangência geral, mas particular, a depender da subjetividade de cada orixá.

Entretanto, essa discrepância entre a regra de ouro e a ética candomblecista é contrabalançada pelo professor quando ele recorre à noção de *ubuntu*, identificada como “a filosofia africana que nutre a noção de humanidade em sua essência”. No *slide* apresentado na aula 17, consta que “uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência do *ubuntu*, a filosofia africana centrada na importância das alianças e do relacionamento com o outro”. Ela é descrita como uma pedra angular das tradições da África subsaariana, baseada no respeito mútuo como um código moral e uma norma de conduta. Assim, embora a noção de uma regra universal para todas as religiões não se aplique facilmente quando o que está em jogo são as ambivalências do candomblé, ainda se enfatiza a existência de uma filosofia moral africana baseada no que seriam os pilares universais da solidariedade e do respeito.

Nota-se, por meio desses exemplos das quatro matrizes religiosas que formariam a religiosidade brasileira, que o estado do

Paraná investiu em uma forma particular de apresentar a noção de religião, que passa por retratá-la enquanto fonte e promotora da busca universal do bem comum. Essa reificação especificamente ética da ideia de religião traz consigo a transformação dos próprios pilares sob os quais o ensino religioso está fundado, pois ele deixa de ser visto como o ensino de determinada fé e passa a ser tratado como peça-chave para a formação da cidadania.

ENSINO RELIGIOSO E CIDADANIA

No item anterior, vimos que as aulas de ensino religioso promovem uma reificação da ideia de religião, em um movimento que transfigura expressões culturais em manifestações religiosas e, conseqüentemente, em sinais indicadores de um mesmo princípio ético de busca pelo bem comum. A partir de agora, observaremos como o formato dessa disciplina escolar no estado do Paraná é direcionado para incutir esse mesmo princípio ético nos alunos por meio de valores de cidadania. Esse tema, o da cidadania, é apresentado para o sétimo ano no início da aula 14. Fazendo jus ao título da aula – “Princípios éticos e valores morais em diferentes tradições religiosas” –, ela começa com o professor Elói Santos abordando a importância das regras de conduta e dos princípios que as orientam. Entre esses princípios, o do respeito é destacado como um valor central, especialmente o respeito à diversidade. Uma imagem com um grupo de mãos dadas é veiculada na tela ao lado do professor para mostrar essa importância. Abaixo da imagem, está escrita a seguinte frase: “O respeito à diversidade é um dos

valores mais importantes no exercício da cidadania”. De acordo com Santos: “O que é respeito? É um valor moral. É um valor ético. Respeitar o outro na escola, em casa, na família, no trabalho, onde quer que você esteja, nos diversos ambientes sociais, nos espaços públicos. O respeito é uma regra de conduta extremamente importante para o exercício da cidadania”.

Depois dessa fala, Santos apresenta uma charge sobre ética em que um aluno dá uma maçã a sua professora depois de entregar a prova: “Aqui está minha redação sobre ética, professora, e a maçã é para que a senhora se lembre de mim quando avaliar minha prova”. Santos prossegue, então, com sua explicação: “Ele está tentando subornar a professora enquanto entrega sua redação sobre ética. [...] Ele pode dar uma maçã à professora, mas não pode vincular uma coisa à outra, assim como na política falamos de corrupção, de trocar uma coisa por outra”. A ênfase nas normas de conduta, nos valores morais e na relação dessas normas e valores com a vida em sociedade também é reafirmada por meio dos exercícios propostos pelo professor. Por exemplo, o primeiro exercício da aula 14 é dedicado a nomear “valores morais que você considera fundamentais para a convivência saudável entre as pessoas em nossa sociedade”. Depois de dar tempo para os alunos fazerem o exercício em suas casas, remotamente, o professor o retoma: “Nessa atividade, [...] eu tinha falado do respeito. Mas existem amor, solidariedade, fraternidade... Não existe muito certo ou errado, o importante é o que você aprendeu no processo. Afinal, valores morais e princípios éticos são fundamentais para a convivência pacífica entre seres humanos que pensam

diferente, que têm o direito de ser diferentes, mas que precisam respeitar o outro”.

O tema do convívio em sociedade se reflete no exercício final dessa aula, quando se pede aos alunos que “escrevam uma lista de ações que devemos tomar em nossa vida diária para tornar o mundo um lugar melhor”. Ou seja, enquanto o primeiro exercício se concentrou nos valores morais necessários para viver em sociedade, o segundo se concentrou em ações que tornariam o mundo um lugar melhor. Assim, o foco dessas aulas de ensino religioso passa a ser o tema da convivência das diferenças e do respeito à diversidade, duas questões decisivas para as políticas educacionais, no nível federal e estadual, após a adoção do pluralismo como um de seus pilares centrais pela Constituição de 1988.

A noção de respeito adquire um destaque cada vez maior nesse novo contexto do ensino religioso. Isso pode ser visto na observação final de Santos na aula 14: “Todas as religiões falam em amar o próximo, respeito ao próximo, não fazer aos outros o que não quer para você. Essa é a máxima de todas as religiões. Então seja mais amor no peito, seja menos preconceito. Não precisa ser perfeito. Mas se não puder ser amor, seja pelo menos respeito”.

O tema “respeito”, assunto central na aula 14, reaparece na aula seguinte, dedicada à matriz indígena. A aula começa com a seguinte pergunta: “Você já percebeu o respeito dos povos indígenas em relação ao meio ambiente?”. O próximo *slide* apresenta um menino indígena abraçando uma árvore com a legenda: “A ética indígena consiste em manter um profundo equilíbrio entre as necessidades do ser humano e o respeito à natureza, que é considerada sagrada”. Após uma apresentação sobre a importância da

natureza e da ancestralidade para a religiosidade indígena, o professor propõe um exercício: “Escreva um pequeno texto sobre a importância da preservação da natureza para a sobrevivência da humanidade”. Mais uma vez, é importante abordar o comentário do professor sobre o exercício:

“[...] a atividade que vocês acabaram de fazer tem muita ligação com biologia, geografia, história e as ciências naturais em geral, embora seja ensino religioso. [...] O que foi esperado de vocês aqui? Argumentarem, usando seus conhecimentos, inclusive os de ciências, sobre a importância de reciclar, não poluir o meio ambiente, não jogar óleo, lixo nos rios. Sobre a importância de não cortar as árvores, porque elas ajudam a preservar os rios [...]. Nós precisamos viver em harmonia com a natureza. Aquilo que os indígenas vêm dizendo desde a origem dos tempos, desde que eles surgiram no planeta Terra. Hoje, cientistas e ecologistas vêm defendendo a preservação da natureza para o futuro da humanidade. Olha só, o ensino religioso tem ligação inclusive com ciências”.

Fica claro, portanto, que os exercícios e, principalmente, os comentários do professor não se concentram no conteúdo de doutrinas e práticas religiosas, mas em formas de melhorar o convívio com o diferente, o qual nem sempre é visto como um diferente humano, podendo se referir ao meio ambiente, por exemplo. Isso também pode ser constatado no exercício da aula 17, a primeira dedicada aos princípios éticos e valores morais de matriz africana: “Escreva um texto explicando o que você entendeu sobre a ética e a moral da filosofia *ubuntu*, e como essa forma de pensar pode ajudar

no exercício da cidadania no Brasil”. De acordo com Santos: “[A ideia era] argumentar que, na filosofia *ubuntu*, eu sou porque nós somos. Tudo o que acontece com um interfere na vida dos outros. É um pensamento comunitário. Na África, é muito comum as comunidades terem esse pensamento. E como isso poderia auxiliar no exercício da cidadania no Brasil? À medida que nós nos preocupamos uns com os outros, no seu bairro, na sua rua, cuidar um do outro. É isso que está por trás da essência da filosofia *ubuntu*”.

Finalizado esse exercício da primeira aula sobre a matriz africana, passa-se para uma outra tarefa, a qual é particularmente interessante, em especial quando se levam em conta os comentários do professor acerca da estrutura do ensino religioso como disciplina escolar no estado do Paraná. Depois de ouvirem o docente tratar da filosofia *ubuntu*, os alunos são solicitados a escrever uma redação no tocante a esse tema, em especial no que ele remete ao respeito à religiosidade dos outros como um princípio ético. Terminado esse exercício, o professor esclarece:

“O que foi pedido para vocês aqui nesta atividade é escrever, dissertar um pouquinho sobre isso [filosofia *ubuntu*]. É interessante que você está exercitando a escrita, seu raciocínio lógico e se apropriando desse princípio, que inclusive é o princípio básico do próprio ensino religioso. Ensino religioso não é aula de religião. Você aprende religião com a sua família. É um direito da família ter ou não ter religião, mudar de religião, professar e ensinar para os seus filhos a doutrina da religião que foi adotada pela família. Nas escolas públicas, que é o nosso caso, o ensino religioso é um componente

curricular que tem como objetivo trazer o conhecimento sobre a diversidade cultural. [Conhecimento sobre] os livros sagrados, ritos, mitos, festas, preceitos éticos, para nos conhecermos e respeitarmos. Com isso, estaremos sendo mais cidadãos”.

A recorrência em várias ocasiões do tema da cidadania demonstra que essa questão é central para justificar a presença do ensino religioso na rede estadual de ensino do Paraná. Por meio dessa disciplina, os alunos são frequentemente solicitados a refletir sobre formas de promover o respeito não apenas na escola, mas em suas famílias e também em espaços públicos. O objetivo do ensino religioso, nas palavras do professor, não é ensinar religião e sim fornecer as ferramentas intelectuais para promover a conscientização e o respeito. Porém, isso é realizado justamente através de uma definição do fenômeno religioso que consiste em enxergá-la como fonte de valores éticos e morais universais. Tendo despido a noção de religião de sua estrutura social, histórica e política, transformando-a na busca universal do bem, o formato paranaense do ensino religioso converte o tema das religiões e sua diversidade em uma ferramenta para inculcar valores de cidadania. Mais do que produzir devotos deste ou daquele deus, o que parece estar em jogo é a produção de cidadãos respeitosos do pluralismo preconizado na Constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que o ensino religioso poderia ser ministrado em esco-

las públicas na modalidade confessional (Montero, 2023). Conforme já se sabe, não está entre os objetivos do presente trabalho entrar no mérito se essa decisão contraria as disposições da LDB 9.394/96, que veda qualquer forma de proselitismo em sala de aula. Mas cumpre dizer que o veredito do STF chegou em um momento no qual a legislação inaugurada na década de 1990 acerca do ensino religioso já tinha sido largamente incorporada pela Assintec, nos rumos que ela estabeleceu para essa disciplina no Paraná. Desse modo, a decisão do Supremo não parece ter afetado o formato cristalizado e explicitamente não confessional do ensino religioso lecionado nesse estado. Desde que ficou estabelecido pela LDB 9.394/96 que nenhuma matéria escolar presente em escolas públicas poderia ter finalidades catequéticas, se fez necessário justificar por outras vias a presença do ensino religioso na grade curricular. A própria legislação nacional já havia dado mostras de como isso poderia ser feito, ao dizer que o ensino religioso deveria ensinar a cidadania e o respeito pela diversidade cultural brasileira, na qual se incluiria a diversidade religiosa. Entretanto, cabia às secretarias estaduais de educação definir em detalhes as formas pelas quais esse ensino de cidadania e diversidade precisaria ocorrer.

Como procuramos mostrar ao longo desta análise, no caso do Paraná, a solução encontrada pela Assintec consistiu em dialogar com a Constituição de 1988 e justapor esses dois âmbitos, o da cidadania e o da diversidade. Para tanto, foi necessário nivelar diversas manifestações culturais, construindo-as enquanto religiosas. Porém, mais do que isso, foi neces-

sário imaginá-las como expressões de um mesmo ordenamento ético de respeito à alteridade. Em outras palavras, o critério para a seleção dessas expressões culturais enquanto expressões religiosas foi antes de tudo um critério moral. As manifestações que porventura não se encaixassem nesse ordenamento eram por isso mesmo tidas como não religiosas: “Uma religião que ensina o ódio não é uma religião”. Mas não se tratava de simplesmente descartar as manifestações que tivessem esses elementos danosos, isto é, esses traços “não religiosos”. Tratava-se, sim, de purificá-las.

Para conceber uma expressão como *verdadeiramente* religiosa, cumpria que ela fosse “domesticada”, isto é, que dela fossem abstraídos quaisquer traços alheios à regra de ouro. Assim filtradas, as religiões poderiam contribuir para os valores de cidadania preconizados na Constituição. Ao tratar das acepções e usos possíveis do termo “pluralismo”, James Beckford emprega especificamente o conceito de pluralismo religioso não somente para qualificar a multiplicidade de religiões existente na realidade social, mas também para categorizar os posicionamentos que atribuem valor positivo a essa profusão de credos (Beckford, 2014). Levando em conta esse segundo sentido do conceito, é possível classificar analiticamente o ensino religioso do Paraná como pluralista, uma vez que suas diretrizes apontam para a diversidade de religiões como um dado benéfico da realidade. Entretanto, tal diversidade só se mostra bem-vinda quando reificada em torno de um mesmo ordenamento ético. No emaranhado do “politeísmo de valores” (Schluchter, 2000), é preciso encontrar um monoteísmo moral.

REFERÊNCIAS

- BECKFORD, J. "Re-thinking religious pluralism", in G. Giordan; E. Pace (eds.). *Religious pluralism: framing religious diversity in the contemporary world*. Heidelberg, Springer, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- COSTA, D. R. D.; NIZER, C. do R. "O ensino religioso no Paraná: uma nova perspectiva de conhecimento". *Relegens Thréskeia*, v. 2, n. 1. Curitiba, Núcleo de Pesquisa em Religião (Nupper), 2013, pp. 1-11.
- FRISANCO, F. *Ensino religioso na escola pública: uma questão política*. Dissertação de mestrado. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2000.
- GIL FILHO, S. F. "O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil: discurso e poder frente ao pluralismo religioso". *Revista Diálogo Educacional*, v. 5, n. 16. Curitiba, Universidade Católica do Paraná, 2005, pp. 121-45.
- IGLESIAS DO AMARAL, T. C.; TOLEDO, C. de A. A. "Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas". *Revista HISTEDBR*, n. 14. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2004, pp. 1-18.
- MALVEZZI, M. C. F.; TOLEDO, C. de A. A. "A formação do professor de ensino religioso no Paraná". *Educere et Educare*, v. 5, n. 9. Cascavel, Unioeste, 2010, pp. 187-98.
- MONTERO, P. "Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no ensino religioso escolar no Paraná". *Horizontes Antropológicos*. No prelo. Porto Alegre, IFCH-UFRGS, 2022.
- MONTERO, P. "Ensino religioso escolar nos votos do STF: a religião como crença". *Estudos de Religião*, v. 37, n. 1, 2023, pp. 43-64.
- MOUFFE, C. *O regresso do político*. Lisboa, Gradiva, 1996.
- SCHLUCHTER, W. "Politeísmo dos valores", in J. Souza (org.). *A atualidade de Max Weber*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2000.

Infância, conselhos tutelares e agendas conservadoras: ativismo religioso para além das fronteiras da escola

Jacqueline Moraes Teixeira

resumo

Trata-se neste artigo de uma análise acerca da presença de sujeitos religiosos nos conselhos tutelares e como ocupar o debate acerca de políticas públicas para crianças e adolescentes se tornou espaço de produção de legibilidade para determinados sujeitos na política. Assim, pretendo demonstrar que conselhos tutelares funcionam como uma espécie de tecnologia de engajamento, um lugar de exercício das mais variadas pedagogias eleitorais, servindo de espaço para formação, teste e aprendizado a homens e mulheres que exercem posições de liderança em suas comunidades de fé – igrejas evangélicas ou paróquias católicas –, sem qualquer experiência política ou vivência como servidoras(es) públicas(os).

Palavras-chave: crianças e adolescentes; políticas públicas; conselhos tutelares; comunidades de fé.

abstract

This article analyzes the presence of religious individuals in guardianship councils and how occupying the debate on public policies for children and adolescents has become a space for producing legibility for certain individuals in politics. Thus, I intend to demonstrate that guardianship councils function as a kind of engagement technology, a place for exercising the most varied electoral pedagogies, serving as a space for training, testing, and learning for men and women who hold leadership positions in their faith communities – Evangelical churches or Catholic parishes –, without any political experience or experience as public servants.

Keywords: children and adolescents; public policies; guardianship councils; faith communities.



Talvez nunca na história da humanidade crianças e adolescentes tenham precisado tanto

de quem defenda seus direitos, que dia a dia são desrespeitados pela mídia que expõe material inapropriado, pelos maiores de idade que os agridem de alguma forma e até pelas próprias famílias que não suprem suas necessidades básicas (educação, segurança, alimentação, saúde e outras). Por isso, está nas mãos da própria população zelar pelos direitos de seus futuros cidadãos, escolhendo conselheiros competentes. É importante ter pessoas com valores e princípios e que, acima de tudo, tenham compromisso com Deus. Por isso, não deixe de votar nos candidatos que possam representar e defender as crianças e os adolescentes de todo o país com ética, responsabilidade e, principalmente, com o respeito que eles merecem. Informe-se e participe”¹.

O trecho ao lado foi publicado no jornal *Folha Universal* em 15 de setembro de 2019, periódico da Igreja Universal do Reino de Deus (Iurd) com circulação semanal de dois milhões de exemplares. O objetivo da reportagem consistiu em chamar a atenção para a eleição de conselheiras(os) tutelares ocorrida em outubro de 2019. A matéria trazia uma explicação detalhada sobre o que é o conselho tutelar e quais são as funções das(os) conselheiras(os), com menção a artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente

1 Disponível em: <https://www.universal.org/noticias/post/conselho-tutelar-e-nosso-dever-participar/>. Acesso em: 21/jan./2021..

JACQUELINE MORAES TEIXEIRA é professora adjunta do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

(ECA). No topo da página na web (e na edição impressa do informativo religioso), duas mãos unidas aparecem amparando um recorte de papel representando uma família de mãos dadas, tendo nas pontas a silhueta de um homem representando o pai e de uma mulher representando a mãe. No centro da ilustração, a silhueta de duas crianças, representando um menino e uma menina. Assim, a imagem é composta de quatro corpos de mãos dadas, amparados por palmas de mãos de uma pessoa, que parece proteger um outro sujeito de direito para além da criança, um sujeito que cada vez mais vem ganhando visibilidade como sujeito político: a família.

O objetivo deste artigo consiste em pensar os modos de atuação de algumas igrejas evangélicas dos segmentos pentecostal e neopentecostal, em especial a Iurd, bem como de grupos católicos, nas disputas territoriais pela ocupação dos conselhos tutelares no Brasil. Tais disputas somam-se à circulação de uma agenda antigênero, que interpreta as conquistas dos direitos sexuais e reprodutivos como uma grande trama internacional voltada para a hipersexualização precoce das crianças, promovendo pânico social que coloca a escola como espaço de risco moral. A imagem da infância em risco constrói um lugar ético para que sujeitos religiosos passem a ocupar associações civis e órgãos públicos como voluntários na implementação de planos assistenciais, algo que na última década se desdobrou em ativismo e na ocupação de conselhos tutelares.

Uma hipótese que este artigo pretende demonstrar é que conselhos tutelares funcionam como uma espécie de tecnologia de engajamento, um lugar de exercício das mais variadas pedagogias eleitorais, servindo de espaço para formação, teste e aprendizado

a homens e mulheres que ocupam posições de liderança em suas comunidades de fé – igrejas evangélicas ou paróquias católicas –, sem qualquer experiência política anterior. Os conselhos tutelares seriam, portanto, uma tecnologia política na medida em que serviriam como espaço de seleção, preparação e formação de quadros políticos. Nesse sentido, a instrumentalização de suas eleições por parte das igrejas evangélicas explicaria a ocupação de cargos na assessoria de parlamentares conservadores e até em ministérios do governo federal.

Este texto está estruturado da seguinte maneira: num primeiro momento, apresento um panorama geral da importância dos conselhos tutelares na garantia de políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência, o combate às formas de violência infantil e a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes em território nacional. Num segundo momento, trago alguns dados sobre as eleições para conselheiras(os) tutelares ocorridas em 2019, as campanhas promovidas por entidades católicas e por associações evangélicas e a centralidade da Iurd na construção das bases do que estamos denominando de pedagogias eleitorais. Por fim, discorro sobre a centralidade dos discursos relativos a família, infância e proteção das crianças na produção de engajamento público frente à agenda do ativismo antigênero, estabelecendo conexões com as políticas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) do governo federal.

Para realizar esse exercício analítico, reuni materiais que circularam nas campanhas para as eleições aos conselhos tutelares no ano de 2019, além de trechos de entrevistas publicadas em jornais de grande circulação e material que foi cole-

tado em grupos fechados do Facebook e do WhatsApp. Um cuidado importante a ressaltar é que este texto não pretende enfrentar ou esgotar uma socioantropologia das religiões, aprofundando as diferenças entre catolicismo, pentecostalismos e neopentecostalismos, mas, sim, seguir sujeitos que têm em seus pertencimentos denominacionais um lugar de produção de regimes de engajamento político.

CONSELHOS TUTELARES COMO PEDAGOGIA ELEITORAL E LUGAR DE PRODUÇÃO DE LEGIBILIDADES POLÍTICAS

Para iniciarmos este tópico, me parece importante discorrer acerca das noções de tecnologia e de pedagogia, que emergem como concepções centrais para essa reflexão. A noção de tecnologia vem do conceito de tecnologias do poder, cunhado por Michel Foucault nos seus escritos e cursos desenvolvidos a partir do final da década de 1960, ao discorrer sobre alguns mecanismos históricos de sujeição. O uso da categoria tecnologia aparece, assim, para tratar sobre o que o autor denomina por tecnologia política do corpo, englobando um conjunto de práticas disciplinares e o surgimento de novos dispositivos de controle (Foucault, 1987, p. 27).

Dentro desse exercício analítico, a perspectiva foucaultiana para as tecnologias de sujeição permite discorrer sobre a constituição de um regime de autocuidado individual que se desdobra em processos de reconhecimento que são pensados, fundamentalmente, como tecnologias de si. Tais

tecnologias se estendem como pedagogias de regulamentação e de regulação. A regulamentação diz respeito à produção de uma gramática jurídica das práticas do corpo, já a regulação seriam cursos, encontros e técnicas individuais e coletivas de aprimoramento dessas práticas (Foucault, 2008).

Ao propor olhar para os conselhos tutelares como espaços de construção de tecnologias políticas e de pedagogias eleitorais, estamos agenciando também a noção de legibilidade política. Os processos de produção da legibilidade política estão diretamente relacionados ao conceito de margem, que por sua vez nos permite entender a ocupação dos conselhos tutelares por parte de sujeitos que se identificam em diferentes religiosidades cristãs como pedagogias e práticas de ocupação das franjas do Estado e mesmo como estratégias de capilaridade do poder. Veena Das (2011), ao tratar sobre as formas como o Estado se apresenta às pessoas, desenvolve o conceito de margem, pensando os dispositivos de violência operados pelo Estado e os arranjos da população com equipamentos que esse mesmo Estado disponibiliza. Estar nas margens, portanto, significa estar em lugares/situações passíveis de pacificação pelos mecanismos de poder. Ao mesmo tempo, é também onde o próprio Estado é reinterpretado e renegociado a partir de condições específicas. Mais do que uma decorrência direta das práticas do Estado, as margens são uma condição sem a qual ele não existiria.

Para Das (2011), a centralidade do poder só existe na medida em que sua materialidade é legitimada entre quem ocupa as margens. Quando falamos das estratégias de sujeitos pertencentes a igrejas evangélicas para ocupar os conselhos tutelares, pensar

na noção de margem nos parece elementar. Não é possível não considerar o cristianismo como uma tecnologia de colonialidade (Quijano, 2004); ainda assim, o crescimento das denominações evangélicas no Brasil se dá fundamentalmente entre a parte da população com renda inferior a três salários mínimos, entre pessoas negras e as que se identificam como mulheres cis (Teixeira; Reis, 2022). Ao trazer esses dados, não estou recorrendo a uma leitura que pensa esse pertencimento religioso como fator de alienação. Em trabalhos anteriores, defendi que as igrejas evangélicas, no geral, mas fundamentalmente as igrejas do segmento pentecostal e neopentecostal, funcionam como uma tecnologia produtora de sujeitos políticos ao incitar uma reflexividade constante sobre si e sobre as responsabilidades civis no mundo (Teixeira, 2018). Assim, os dados ajudam a compreender que estou falando de uma população que se sente à margem do Estado, que não confia na política e que tem a participação nos conselhos tutelares como uma forma de disputar o lugar de escrita das políticas públicas de direitos humanos.

Os sujeitos que habitam as margens do Estado experienciam uma violência diferenciada sobre seus corpos, a ilegibilidade de suas leis, a inacessibilidade de seus benefícios (Das, 2011; Trouillot, 2001). A legibilidade das funções do Estado exige um esforço contínuo de comunicação, de interação e de reconhecimento, sem o qual não é possível dar continuidade ao exercício da coerção e do poder (Das, 2011; Das; Poole, 2004). Nesse sentido, margem não se configura como um lugar ou um espaço físico, mas diz respeito a uma gramática que compreende desde atos burocráticos a

pedagogias que permitem a gestão de uma população que habita um determinado território. Por isso, o conceito é atravessado por uma noção de política como experiência da vida cotidiana, pois, para a compreensão da relação entre poder central e as populações marginalizadas, torna-se substancial refletir acerca das manifestações locais da política como expressões do cotidiano.

Desse modo, discorrer sobre o conselho tutelar como um lugar de elaboração de pedagogias políticas com enfoque nos processos de produção de sua legibilidade exige tensionar a noção de política, atravessando aqui novamente o conceito de margem, um movimento que considera um olhar sobre a institucionalidade, mas também sobre as negociações, conflitos, imagens e outros elementos que permitam refletir sobre a construção dos processos de reconhecimento e legitimação. Nesse sentido, falar de política consiste em mapear algumas dessas gramáticas de reconhecimento. Também são fundamentais como técnica de organização das pessoas em redes nos territórios, ao mesmo tempo em que são instrumentos de tradicionalização, produção e reprodução de poder. Em contrapartida, também ajudam a produzir os modos de agência nas fissuras, algo que Foucault (1987) denominou de adestramento estratégico ou práticas de resistência.

Para além de entender o modo como sujeitos religiosos têm encontrado espaços de atuação política nas agendas públicas que comumente são associadas a grupos políticos de direita, olhar para as disputas nos conselhos tutelares nos permite pensar como infância e família têm sido categorias centrais na produção das legibilidades sobre as quais são as pautas que o Estado deve se ocupar. Como é possível

ver em algumas pesquisas², a maioria do público que pertence a denominações evangélicas ou que frequenta paróquias ligadas ao movimento católico carismático não se engaja em pautas armamentistas e discursos violentos, dado que é majoritário entre as mulheres. Sobretudo entre mulheres situadas nos estratos mais baixos da população, há uma valorização de políticas públicas de cuidado; dentre elas, um destaque é dado às políticas educacionais, que vêm acompanhadas pela aspiração por autonomia financeira, igualdade de direitos e combate à violência doméstica. O engajamento nas pautas políticas não apenas parte de uma preocupação genuína com a vida cotidiana, mas também da necessidade de se sentir apoiado nas ações de cuidado com as famílias, principalmente com quem ocupa uma posição de maior vulnerabilidade no contexto familiar, a saber, as crianças, as mulheres e os idosos.

Assim, é possível afirmar que, mesmo para os sujeitos que se identificam num pertencimento religioso cristão pentecostal, a família não se constitui essencialmente como uma unidade do campo moral, ela se configura como um elemento afetivo e de reconhecimento social. Para as mulheres, essa relação é ainda mais evidente, considerando que recai sobre elas a responsabilidade civil da subsistência e do cuidado. Estudos já demonstraram que, em igrejas como a Universal, a unidade de análise deve ser a

família, não o indivíduo, e não é por acaso que a comunidade de fé também é percebida como família (Teixeira, 2018; Reis, 2018; Teixeira; Reis, 2022).

Essa é uma das razões pelas quais precisamos seguir qualificando a compreensão sobre o impacto das ações sociais desenvolvidas no âmbito do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no governo Bolsonaro, todas chamadas de “políticas públicas familiares”. Como apontado em outro artigo, ainda que a “família” tenha sido um elemento insistente no discurso bolsonarista, coube ao “ministério de Damares Alves” construir a materialidade dessas afirmações (Teixeira; Barbosa, 2021). Para isso, fez uso do repertório de políticas públicas para mulheres, crianças e idosos desenvolvidas nos governos anteriores, agora redesenhadas, restringidas e reorganizadas sob o nome de “políticas públicas familiares”. Isso conferiu ao governo Bolsonaro um certo reconhecimento por promover políticas de cuidado e de assistência, ainda que, ironicamente, o ministério tenha aplicado o menor percentual de orçamento público dos últimos tempos.

O CONSELHO TUTELAR E AS PEDAGOGIAS DE REGULAMENTAÇÃO: O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O GOVERNO DE JAIR BOLSONARO

Durante praticamente todo o século XX, a família e a escola eram reconhecidas como as instituições sociais que deveriam responder eticamente pelo cuidado para com as crianças, porém, considerando a

2 Como nos mostram os dados da pesquisa qualitativa e quantitativa realizada em 2022 pela parceria Cenpec, Ação Educativa e Data Folha, intitulada *Educação, valores e direitos*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/brasileiros-tem-opinioes-liberais-sobre-educacao-diz-pesquisa-datafolha.shtml?origin=folha>. Acesso em: 23/dez./2022.

posição jurídica da família como responsável legal, pouco espaço era reservado às escolas para promover formas de proteção e de garantia de direitos a crianças e adolescentes (Frizzo, 2005).

No final da década de 1980, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Resolução 44/25, que estabeleceu a Convenção sobre os Direitos da Criança. A normativa é considerada um marco importante para a produção de uma linguagem protetiva e para a criação de tecnologias jurídicas e instâncias sociais capazes de conceder a crianças e adolescentes o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos humanos. A convenção produziu impactos significativos em vários países da América Latina que, no final do século XX, saíram de processos ditatoriais violentos rumo à redemocratização do Estado (Oestreich, 1998; Arend, 2020). No contexto do avanço do debate sobre direitos humanos das crianças e do fortalecimento de instituições internacionais de proteção da infância, como é o caso do Unicef, foram criados em vários países sistemas de garantias de direitos e juizados especializados, bem como fundos específicos capazes de assegurar políticas assistenciais a crianças e adolescentes.

Pode-se reconhecer que a trajetória dos conselhos tutelares no Brasil se estabelece com o art. 227 da Constituição de 1988, que trata das responsabilidades entre o Estado, a família e a sociedade no que compete aos interesses e aos direitos das crianças e adolescentes. Apesar de o texto constitucional assegurar um conjunto de direitos, não havia uma especificação sobre quais políticas ou mesmo sobre os modos de sua realização, algo que só ocorreu de fato com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adoles-

cente (ECA) em 1990, que estabelece um conjunto de mecanismos legais, capazes de resguardar os direitos fundamentais destinados às crianças e aos adolescentes em todo o território nacional (Cunha et al., 2017).

O ECA garante as bases para a emergência do Sistema de Garantia de Direitos, que compreende um conjunto de órgãos e serviços cuja incumbência consiste em proporcionar as circunstâncias para o desenvolvimento adequado e compatível com a infância, através do atendimento das necessidades essenciais e dos dispositivos de exigibilidade dos direitos que amparam a cidadania. O sistema é constituído pelo Conselho Tutelar, Fundo para a Infância e Adolescência, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, Promotoria Pública, Juizado da Infância e Juventude e órgãos públicos de atendimento que executam programas sociais à população em geral (Frizzo, 2005).

Assim, a origem do conselho tutelar está vinculada à promulgação do ECA, no contexto de redemocratização e estabelecimento de dispositivos de participação da sociedade civil por meio de diferentes conselhos: nacionais, estaduais e municipais. Dessa forma, tanto o conselho tutelar quanto os outros conselhos de direitos humanos instituídos para a instauração de políticas públicas estabeleceram um novo momento nos modos de participação da sociedade civil junto ao Estado (Bulhões, 2010).

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro ocorrida ao final de 2018 e o aumento expressivo de parlamentares vinculados aos partidos políticos que se intitulam conservadores no Legislativo Federal, as discussões sobre determinadas pautas infantis passaram a circular em três frentes parlamentares de extensivo apoio ao governo de Bolsonaro,

a saber, a Frente Parlamentar Evangélica (fundada em 2003), a Frente Parlamentar Católica (criada em 2004) e a Frente Parlamentar de Segurança Pública (fundada em 2011). Essas três frentes resultaram na criação de três outras frentes parlamentares focalizadas nas temáticas da infância: a Frente Parlamentar Mista de Combate à Pedofilia, a Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância e a Frente Parlamentar de Incentivo à Adoção de Crianças, criadas em 2019 e responsáveis por proposições de projetos de lei que visam à alteração de artigos do ECA (Teixeira; Cypriano, 2021).

Parte significativa do engajamento de algumas dessas frentes parlamentares consistiu em concentrar força política para viabilizar a alteração da maioridade penal no país, que, atualmente, é aos 18 anos de idade. Tal engajamento respondeu à pressão feita por Bolsonaro para que o Senado aprovasse a PEC da Maioridade Penal, que propõe reduzir a imputação de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal grave para pessoas maiores de 16 anos. Dentre os pareceres apresentados sobre a PEC em questão, há no documento uma confusão produzida em torno das concepções de inimputabilidade e da impunidade: o texto atual do ECA garante um tratamento diferenciado a adolescentes em relação aos adultos, o que não significa dizer que ficarão impunes diante da realização de um ato infracional (Faleiros, 2004).

As soluções apresentadas para o campo da educação, como a militarização das escolas públicas, comportam em si uma dimensão moralizante que reverbera em saídas autoritárias diante das desigualdades e conflitos educacionais e sociais, buscando aplacar as ameaças às famílias e à “gente de bem”.

Muitos aspectos que atravessaram a prática do governo Bolsonaro interferem também no cotidiano do conselho tutelar, como a “amplificação da imagem de ameaças da ‘bandagem’ (que justifica a dilatação da violência policial de traços genocidas contra a população jovem, negra e periférica) e da ‘ideologia de gênero’, corruptora dos valores da família” (Mattos, 2019, p. 40).

Nas últimas três décadas, desde a instituição do ECA, foram incorporadas diversas alterações no texto original do estatuto, o que evidencia que de fato há uma batalha político-ideológica em relação à interpretação do ECA, das reais necessidades das crianças e adolescentes e de sua tradução na institucionalidade. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a Lei 8.242/1991 foi a única alteração no ECA, estabelecendo a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). No governo de Itamar Franco (1992-1994), que assumiu a Presidência após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, foi sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), atestando que a assistência social é um direito do cidadão e dever do Estado, tratando-se de uma política de seguridade social não contributiva. Com essa lei, as necessidades básicas são obrigatórias e devem funcionar sob a assistência da iniciativa pública e da sociedade (Albuquerque, 2006), fortalecendo as condições para a implementação do ECA.

Nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreram alterações legais com repercussões no ECA. A primeira, através da Lei 9.455/1997, definiu o crime de tortura e revogou o artigo 233 do ECA. No mesmo ano, a Lei 9.532/1997 alterou a legislação tributária federal, preco-

nizando a dedução do imposto de renda e a doação para entidades de utilidade pública. No ano seguinte, a Emenda Constitucional n. 20/1998, que modificou o sistema de previdência social e estabeleceu novas formas de contratação do jovem aprendiz, ampliou a proibição de trabalho infantil ao elevar de 14 para 16 anos a idade mínima para registro em carteira de trabalho. A última mudança foi por meio da Lei 9.975/2000, que estabeleceu penas para crimes de exploração sexual, dentre outros (Albuquerque, 2006; Figueiredo, 2012).

Os oito anos de governo Lula (2003-2010) foram marcados por mudanças expressivas na legislação social. Os atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos, elaboraram as maiores mudanças legais com repercussões no ECA. Ao todo, foram realizadas nove alterações. A Lei 10.764/2003 vedou a divulgação de atos judiciais, administrativos e policiais relacionados a crianças e adolescentes aos quais se atribui a autoria de atos infracionais, colaborando com a manutenção do sigilo da identidade. A Lei 11.185/2005 ampliou a concepção de saúde integral no Sistema Único de Saúde (SUS). A Lei 11.259/2005 determinou que, no caso de desaparecimento de crianças e adolescentes, seja desconsiderada a espera de 48 horas e iniciada imediatamente a investigação policial, com notificação aos órgãos competentes (portos, aeroportos, polícia rodoviária e companhias de transporte). A Lei 11.829/2008 trata das ações de combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil e de criminalização de condutas relacionadas à pedofilia na internet. A Lei 12.015 prevê a aplicação de penas para aqueles que usam salas de bate-papo da internet, com o obje-

tivo de coibir perversões sexuais e práticas eróticas com crianças e adolescentes.

A Lei 12.010 trouxe o maior impacto para o conselho tutelar. Apelidada de “Lei da Adoção”, delineia novos procedimentos para adoção, incentivo à convivência familiar e comunitária e ampliação da noção de família. A aplicação da medida de acolhimento institucional (abrigo), como responsabilidade do conselho tutelar, uma inovação trazida com a promulgação do ECA, perde espaço e se reintroduz a centralidade do juiz na aplicação dessa medida, ato que reforça a judicialização (Figueiredo, 2012).

Os dois governos de Dilma Rousseff (2010-2016) introduziram oito alterações. A Lei 12.415/2011 acrescentou, no parágrafo único do art. 130, a fixação provisória dos alimentos de que necessite a criança ou o adolescente dependente do agressor. A Lei 12.594/2012, dentre outras questões, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), fundamental para romper com a lógica da extinta Funabem. Já a Lei 12.696/2012 alterou os artigos 132, 134, 135 e 139 do ECA para dispor sobre os conselhos tutelares. O texto dispõe sobre o local, dia e horário de funcionamento do conselho tutelar, eleição de conselheiros e remuneração dos respectivos membros. Nesse sentido, é assegurado o direito à cobertura previdenciária; gozo de férias anuais remuneradas, acrescidas de um terço do valor da remuneração mensal; licença-maternidade, licença-paternidade e gratificação natalina. A alteração legal estabeleceu que todos os gastos relativos ao funcionamento dos conselhos tutelares deverão constar na lei orçamentária municipal, incluindo a remuneração e a formação continuada das(os) conselheiras(os) tutelares (Lima, 2020).

A Lei 12.962/2014 alterou o ECA para assegurar a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade. A Lei 13.010/2014 (apelidada de “Lei Menino Bernardo”) estabeleceu o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. A Lei 13.046/2014 obrigou entidades públicas e privadas, que atuem nas áreas referentes ao art. 70 do ECA, a terem, em seus quadros, pessoal capacitado para reconhecer e reportar maus-tratos a crianças e adolescentes.

Por fim, as duas últimas alterações legais, antes do processo de *impeachment* da presidente, foram estabelecidas por meio da Lei 13.106/2015, que tornou crime vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar bebida alcoólica a criança ou a adolescente; e a Lei 13.257/2016, que introduziu uma nova redação para o trecho relacionado à saúde da mulher, parto humanizado e atendimento pré-natal no âmbito do SUS. Essa lei também incluiu parágrafo único ao 3º art.: “Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem” (Lima, 2020).

Em dois anos de governo Temer (2016-2018), foram implementadas quatro mudanças no ECA. A Lei 13.306/2016 fixou em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. A Lei 13.431/2017 criou o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítimas ou testemunhas de

violência; a Lei 13.509/2017 dispõe sobre adoção e, por último, a Lei 13.715/2018 retirou o poder familiar de pessoas que cometam crimes contra o pai, a mãe ou o tutor de seus filhos.

Durante os quatro anos de governo, Bolsonaro realizou seis alterações no texto do ECA, reforçando no estatuto, muitas vezes, uma abordagem moralizante, tutelar e punitiva. A Lei 13.798/2019 instituiu a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. A Lei 13.812/2019 criou a Política Nacional de Busca de Pessoas Desaparecidas, criando o Cadastro Nacional de Pessoas Desaparecidas. A Lei 13.840/2019 dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e o financiamento das políticas antidrogas. Por fim, quanto às leis 13.845/2019 e 13.869/2019: a primeira garante vaga na mesma instituição a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica e a outra dispõe sobre crimes de abuso de autoridade praticados por servidores públicos (Brasil, 1990).

Para efeito do recorte escolhido para este texto, que consiste em pensar a legibilidade das agendas do Estado e as disputas pela gramática dos direitos humanos, com foco em políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes com o intuito de dar visibilidade pública e produzir engajamento a ativismos conservadores, será necessário nos debruçarmos sobre a alteração, promulgada em 2019 por Bolsonaro, do artigo 132, que trata diretamente da eleição dos conselhos tutelares.

Aprovada em maio de 2019, a Lei 13.824/2019 alterou o art. 132, que permitia a recondução de conselheiras(os) ao

cargo apenas uma única vez. Com a implementação da nova lei, pessoas podem ser reconduzidas aos cargos de conselheiras(os) tutelares quantas vezes forem eleitas, o que facilitou a recondução de grupos na eleição ocorrida em outubro de 2019. Com a força de determinados segmentos religiosos no processo de escolha para o conselho tutelar, a possibilidade de reeleição irrestrita tem resultado na manutenção de alguns segmentos à frente desse órgão, levando à baixa rotatividade e à redução de sua dimensão democrática.

Em relação aos conselhos tutelares, o governo de Jair Bolsonaro não somente realizou as alterações legais anteriormente citadas, mas constituiu instrumentos de promoção de uma relação direta com sua gestão, algo que fere os princípios de capilaridade e de descentralização formulados como protetores da atuação dos conselhos. Essa relação se deu a partir de programas lançados pela Secretaria Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, administrado por Damares Alves, bem como pela criação de portais diretos de comunicação entre conselheiros tutelares, a ministra e seus assessores.

O MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS E AS ESTRATÉGIAS DE CAPILARIDADE JUNTO AOS CONSELHOS TUTELARES

Desde que assumiu o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), em janeiro de 2019, data

de fundação da pasta, Damares Alves se apresentou como defensora dos direitos das crianças e adolescentes. Essa pauta, de fato, acompanha sua trajetória e sua iniciação à vida pública como missionária e pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular, igreja de origem pentecostal da qual o pai de Damares é um dos pastores fundadores. Na segunda metade da década de 1990, Damares foi eleita conselheira tutelar na cidade de São Carlos, no interior de São Paulo. Em seguida, passou a exercer o cargo de secretária de Assistência Social, função que exerceu até se tornar assessora parlamentar em Brasília, em 1998.

Um dos primeiros compromissos de Damares Alves, assim que tomou posse como ministra em 2019, foi se reunir com a diretora e representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil. Na ocasião, a ministra falou sobre a sua preocupação com relação à situação de crianças vítimas de violência sexual no país, citando os dados alarmantes publicados pelo relatório da CPI dos Maus-Tratos do Senado Federal, instalada em 2017, que revelaram que “65% das crianças abusadas são por alguém da própria família e 95%, por alguém que a família conhece. Então, o fortalecimento da família é o projeto ideal, mas a família muitas vezes se omite. É conivente”³. Em sua argumen-

3 Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/janeiro/ministra-damares-alves-debate-cooperacao-com-a-unesco>. Acesso em: 10/fev./2021.

tação, Damares reconheceu a família como sendo um lugar de vulnerabilidade infantil, portanto, uma das ações mais contundentes da sua gestão em nome da proteção das crianças seria propor programas de fortalecimento das famílias.

Em junho de 2019, Damares Alves anunciou que volume significativo da verba ministerial seria gasto com a compra de computadores e outros itens para equipar conselhos tutelares em todo o país, com uma maior intensificação dessa ajuda para as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Seu pronunciamento ocorreu após convocar as conselheiras(os) tutelares de Samambaia, região administrativa de Brasília, após a violência sofrida por Rhuan Maycon, um menino de nove anos que havia levado uma facada da companheira de sua mãe. Na ocasião, a ministra prometeu que iria equipar os conselhos tutelares das regiões mais periféricas do país com computadores e carros, para aprimorar os atendimentos, e disponibilizar um canal exclusivo do Ministério para que conselheiras(os) pudessem pedir auxílio à sua equipe ministerial⁴.

No dia 1º de agosto de 2019, a ministra Damares lançou a campanha “Criança Não É Brinquedo”, que propôs como política pública de enfrentamento à violência sexual a doação de 20 toneladas de brinquedos a associações civis e conselhos tutelares, além de cartilhas educativas para crianças do Norte e Nordeste. A campanha foi realizada mediante parce-

ria entre o MMFDH, por meio da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), Ministério da Defesa e Ministério da Economia, por meio da Receita Federal.

Durante o primeiro ano de pandemia, com o aumento expressivo das múltiplas formas de violência doméstica e violência de gênero, o Ministério lançou um vídeo para o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, que é realizado sempre em 18 de maio, em decorrência da morte violenta de Araceli Cabrera Crespo, em 1974. A peça integrou a campanha “Maio Laranja” desenvolvida pela SNDCA contra a exploração sexual de crianças e adolescentes. O conteúdo também teve como meta lançar o aplicativo Direitos Humanos Brasil e a plataforma Direitos Humanos Kids, um aplicativo especial para crianças. Nesse mesmo evento, também foi lançada uma cartilha intitulada *Família protetora*⁵. Trata-se de um guia para pais e responsáveis que orienta como identificar e prevenir riscos de abuso sexual, exploração infantil e pedofilia. Novamente, nesse evento, Damares reforçou que todos esses materiais estariam disponíveis para conselheiras(os) tutelares e que, para além dos canais já conhecidos, seria possível contatar diretamente sua assessoria.

Essa relação direta entre o Ministério e conselhos tutelares emergiu com força na cena pública no segundo semestre de

4 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/damares-pretende-fortalecer-conselhos-tutelares>. Acesso em: 10/fev./2021.

5 Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/FAMILIAPROTETORA.pdf>. Acesso em: 10/fev./2021.

2020, em decorrência do caso da menina de apenas 10 anos, habitante da cidade de São Matheus, no estado do Espírito Santo, vítima de violência sexual por parte do seu tio, que havia engravidado, tendo o direito à realização do aborto legal garantido por lei. Esse caso, no qual a gravidez decorrida de estupro de vulnerável está prevista em duas das três causas reconhecidas pelo Código Penal para a realização de aborto legal, tornou-se foco de uma disputa envolvendo conselheiras(os) tutelares da cidade que relataram a intenção de realização do aborto para a assessoria de gabinete da ministra Damares, que passou a acompanhar o caso diretamente.

Sem encontrar quem realizasse o procedimento no estado de residência da vítima, em decorrência da pressão política de setores conservadores, foi necessário levá-la para Pernambuco, para uma maternidade pública especializada na realização de interrupção voluntária de gravidez de pessoas vítimas de estupro. Toda a ação, que mobilizou nacionalmente organizações feministas e entidades de saúde, acarretou inúmeras violências a uma criança que já se encontrava em condição de plena vulnerabilidade. O caso se tornou foco de denúncia do Ministério Público e de uma apuração movida pela Procuradoria-Geral da República para investigar a atuação da ministra Damares Alves no cerceamento do direito ao aborto legal pela menina⁶.

O contato direto entre o MMFDH e os conselhos tutelares não ocorre apenas via

SNDCA, mas, sobretudo, via alguns mecanismos criados para a expansão da atuação do governo federal junto a prefeituras de municípios de médio e pequeno porte implementados pela Secretaria Nacional da Família (SNF), que, desde sua fundação, em janeiro de 2019, foi chefiada pela jurista Angela Gandra, importante nome do ativismo católico de direita. Esse acesso ocorreu via matrículas em programas desenvolvidos pela SNF, como é o caso do Programa Município Amigo da Família. Criado em março de 2021, o programa teve por objetivo criar canais de incentivo para a implementação de políticas públicas com foco no fortalecimento dos vínculos familiares⁷. Dentre as iniciativas estão a cartilha sobre *Políticas Públicas Familiares* (2020), o Prêmio Boas Práticas em Políticas Familiares Municipais (2020) e a participação no Selo Município Amigo da Família. Em março de 2022, a SNF comemorou a marca de 2.820 municípios matriculados no programa. Destes, ao menos metade já havia recebido o certificado reconhecendo o empenho no desenvolvimento das chamadas políticas públicas familiares.

A relação com a SNF e os conselhos tutelares ocorreu por meio do estabelecimento de matrículas no programa anteriormente citado, da distribuição de kits de equipamentos e da realização de cursos de formação sobre legislação, ECA e atuação em defesa da infância. Uma espécie de combo foi entregue por uma equipe do

6 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/ministra-damares-alves-agiu-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos.shtml>. Acesso em: 10/fev./2021.

7 Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/familia/acoes-e-programas/programa-municipio-amigo-da-familia>.

Quantidade de kits distribuídos

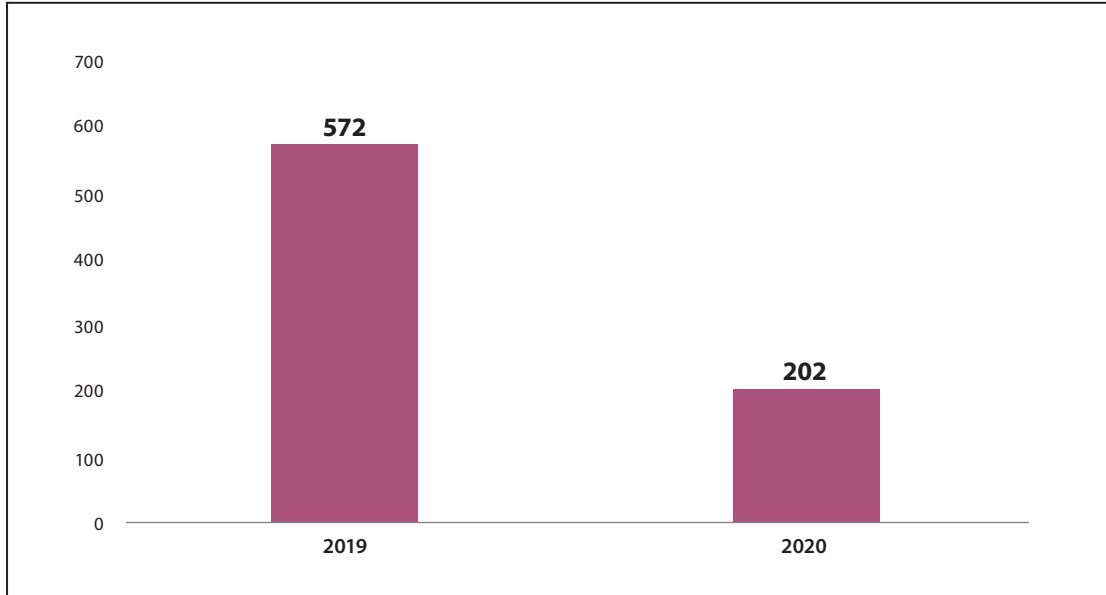


Gráfico produzido por Tamiris Cypriano a partir do banco de dados disponível no site da Secretaria da Infância e Adolescência (2018-2022). Os dados não estão mais disponíveis para consulta

MMFDH para os conselhos tutelares, em cerimônia solene e cortejo pelas principais ruas das cidades, composto de um veículo zero km, cadeira de automóvel para transporte de crianças, refrigerador, bebedouro, computadores e impressora.

Sobre a relação mais direta entre o MMFDH e conselhos tutelares de municípios envolvidos nas atividades da SNF, Damares Alves comentou: “A maior obra do governo Bolsonaro é cuidar de vidas. É preciso deixar claro que temos esses heróis anônimos, anjos, no Brasil, que são os conselheiros tutelares. Esse estado tem um exército de conselheiros que precisam ser valorizados e compreendidos. Ai das crianças no Brasil, se não fossem os conselheiros”⁸.

No Gráfico 1 é possível ver a distribuição dos kits nos anos de 2019 e 2020.

Os dados apresentados estavam disponíveis no site oficial do Ministério até meados do ano de 2021, de modo que, após esse período, não foi mais possível encontrar imagens, descrições ou outras formas de registros.

Nos gráficos 2 e 3 é possível ver a distribuição dos kits por região do país.

Na distribuição regional, é possível ver que a Região Nordeste recebeu a maior quantidade de kits, sendo acompanhada pelas regiões Sudeste e Sul, enquanto as regiões Centro-Oeste e Norte receberam um número menor de kits.

8 Campo Grande (MS), julho de 2019. Disponível em: <https://aquietrabalho.com/ao-lado-da-ministra-damares-dep-leticia-aguiar-entrega-veiculos-a-conselhos-tutelares/>. Acesso em: 21/abr./2022.

Ainda sobre a dinâmica de distribuição, nas publicações disponíveis no canal oficial do MMFDH no YouTube e no Twitter, foi comum a menção à

necessidade de prefeituras de cidades de pequeno porte, com população inferior a 60 mil habitantes, organizarem o conselho tutelar.

GRÁFICO 2

Quantidade de kits por região

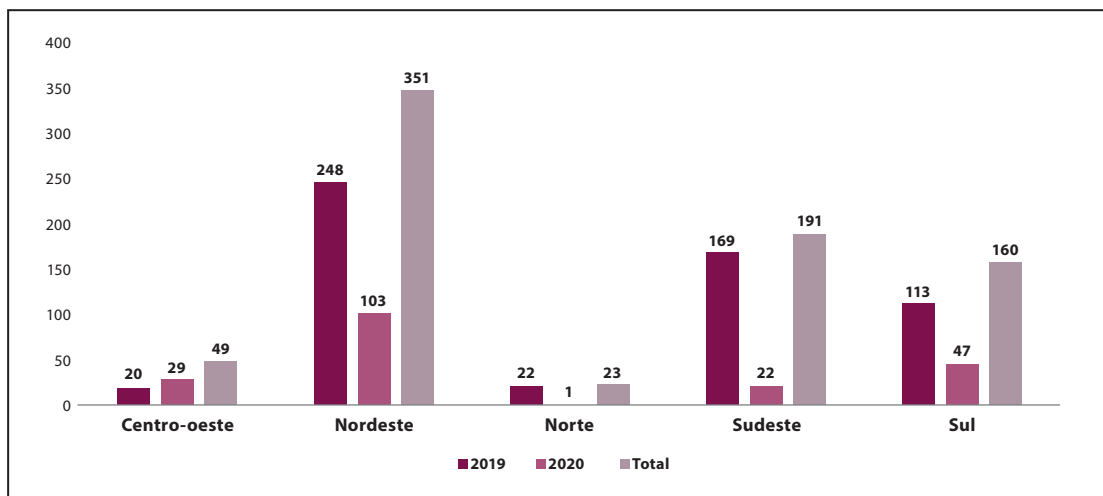


Gráfico produzido por Tamiris Cypriano a partir do banco de dados disponível no site da Secretaria da Infância e Adolescência (2018-2022). Os dados não estão mais disponíveis para consulta

GRÁFICO 3

Verba destinada por região (2019-2020)

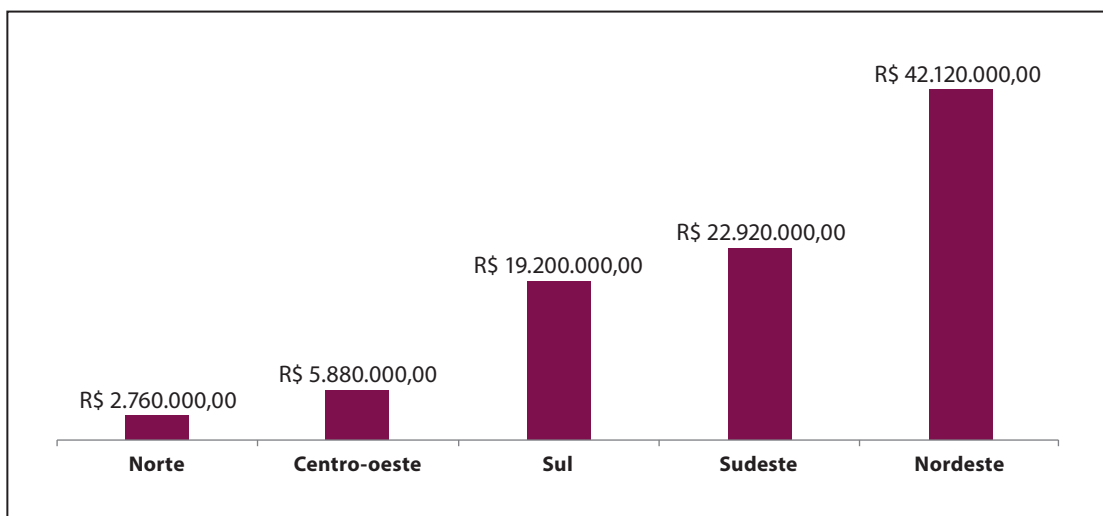


Gráfico produzido por Tamiris Cypriano a partir do banco de dados disponível no site da Secretaria da Infância e Adolescência (2018-2022). Os dados não estão mais disponíveis para consulta

Um dado importante que podemos destacar é o investimento na distribuição dos kits na Região Nordeste, o que nos permite pensar nas estratégias de capilaridade das agendas da direita nas regiões do país com engajamento significativo em candidaturas e demandas políticas mais relacionadas a agendas progressistas.

O DISCURSO DA PROTEÇÃO DA INFÂNCIA CONTRA A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Pensar os usos sociais do conceito de infância nos parece um exercício analítico necessário, considerando a maneira como ele aparece no centro das disputas pelos regimes de operação do Estado, cujos sentidos são produzidos na relação direta com a noção de família. Essa correlação entre “família” e os aparelhos estatais é fundamental para a compreensão da produção da legibilidade das ações do Estado, e foi essencial na construção da legibilidade de atuação para o governo Bolsonaro. Apesar de sua imagem estar diretamente vinculada a um discurso bélico e armamentista, foi a promessa de investimento em políticas educacionais e de proteção das crianças contra a chamada “ideologia de gênero” que garantiu as materialidades necessárias para o engajamento em sua imagem. Novamente, a figura de Damares foi central por garantir repertórios sobre infância e família ao articular suas plataformas governamentais a um ativismo jurídico internacional que tem na família o princípio ordenador de sua agenda política (Herman; Buss, 2001).

A escolha de Damares Alves para chefiar o Ministério da Mulher, da Família e

dos Direitos Humanos não foi aleatória: sua imagem no governo Bolsonaro contribuiu para a construção de sua legibilidade junto a um segmento significativo da população brasileira, o de mulheres negras que têm presença majoritária no segmento religioso pentecostal⁹. A pastora e advogada Damares Alves atuou como assessora parlamentar da Frente Parlamentar Evangélica e juntamente com outros assessores fundou a Associação Nacional dos Juristas Evangélicos (Anajure), nomeada por ela para escrever em 2022 o Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH IV).

Pensar o pentecostalismo no Brasil como algo que transcende os limites da esfera religiosa ao produzir engajamentos políticos e espaços locutórios, de onde é possível disputar os regimes narrativos sobre desigualdades, é algo que nos parece central. No Brasil, mais de 14 mil igrejas evangélicas são inauguradas anualmente (IBGE). Desde a adoção do primeiro Código Civil, em 1918, a abertura de igrejas depende de um procedimento administrativo relativamente simples, com custos pequenos e isentos de impostos, o que possibilita o reconhecimento como “igreja” a inúmeras atividades religiosas iniciadas por pregadores e missionários independentes (a maioria desses pastores participa de aulas de teologia em cursos a distância e de curta duração).

9 A pesquisa Datafolha, divulgada em 13 de janeiro de 2020, avaliou o perfil religioso de brasileiros de todas as regiões. Em relação a gênero e raça, a pesquisa demonstrou que 58% dos evangélicos são mulheres, entre as quais 43% se identificam como pardas e 16% como pretas. As brancas são 30%, segunda maior porcentagem, e as mulheres amarelas e indígenas aparecem com 3%.

A maioria dessas igrejas está implantada em territórios considerados periféricos. Assim, sua expansão pode ser justificada pelo importante papel que desempenham junto à população periférica na prestação de serviços comunitários em territórios totalmente desassistidos por infraestrutura cultural, social e econômica, além de oferecerem suporte moral e espiritual em contextos marcados pela exposição à violência.

É fundamental pensar como os sujeitos cristãos disputam as morfologias do Estado, propondo um modelo de convivialidade no qual determinados marcadores sociais da diferença, tais como gênero, raça, sexualidade e geração, se conectam à narrativa teológica da guerra, algo cada vez mais presente considerando a atuação expressiva de pessoas evangélicas no cenário político nacional. Essa narrativa teológica que pensa os regimes de convivialidade a partir de noções como guerra e domínio (Carranza et al., 2018; Cortês, 2021; Vital da Cunha, 2018) emerge na cena pública na disputa pelos sentidos dos direitos humanos, um processo que se torna mais evidente a partir do governo de Jair Bolsonaro.

É possível pensar que os conselhos tutelares funcionam como uma tecnologia eleitoral de aprendizado político, logo, é um lugar importante do exercício de pedagogias eleitorais que tem iniciado sujeitos pertencentes a denominações pentecostais e neopentecostais no aprendizado sobre a política e as posições de poder junto ao Estado. Isso se dá, sobretudo, pelas características dos conselhos, um órgão de proteção e garantia de direitos que é municipalizado, um espaço importante para

se assegurar capilaridade de determinadas pautas políticas, tais como as investidas antigênero. Essas relações se estabelecem não apenas no âmbito dos conselhos, mas também com as câmaras municipais, alcançando instâncias estaduais.

O objetivo deste texto consistiu em apresentar um conjunto de estratégias que passam a colocar os conselhos tutelares como centro de disputas por uma agenda política pautada pela gestão das moralidades. Nesse sentido, o debate atrelado a movimentos de resistência à agenda dos direitos sexuais e reprodutivos emerge articulado a discursos éticos acerca da necessidade de se proteger as crianças de doutrinações políticas. Uma hipótese central é a de que a noção de infância em risco dá materialidade a um conjunto de discursos morais mobilizados por uma direita política cristã contra determinadas pautas dos direitos humanos, que passam a ser apresentadas por tais grupos ora como ideologia de gênero, ora como doutrinação partidária.

O imaginário da infância em risco constrói um lugar ético para que sujeitos religiosos passem a ocupar associações civis e órgãos públicos como voluntários na implementação de políticas públicas para a infância. Os conselhos tutelares funcionam, assim, como uma espécie de tecnologia eleitoral, um lugar onde se aprende, se experiencia e se engendra alguns dos fazeres da política. Lugar que também se apresentou como fundamental à sustentação das formas de legibilidade do governo Bolsonaro – e para além dele – e à construção de imagens éticas para os segmentos políticos conservadores no país.

REFERÊNCIAS

- AGUIÃO, S. *Fazer-se no Estado: uma etnografia sobre o processo de constituição dos LGBTs como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Eduerj, 2018.
- ALBUQUERQUE, M. C. (org.). *Participação popular em políticas públicas: espaço de construção da democracia brasileira*. São Paulo, Instituto Pólis, 2006.
- ALMEIDA, R. "Evangélicos à direita". *Horizontes Antropológicos*, v. 26. UFRGS, 2020, pp. 419-36.
- AREND, S. M. F. "Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989)". *Tempo*, v. 26, n. 3. Niterói, set./2020, pp. 605-23.
- BRANCHER, L. N. "Visão sistêmica da implementação do sistema de atendimento à criança e ao adolescente", in L. N. Brancher, M. M. Rodrigues e A. G. Vieira (orgs.). *O direito é aprender*. Brasília, Fundescola/Projeto Nordeste/MEC, 1999, pp. 27-31.
- BRASIL. *Código de processo penal*. Decreto-lei n. 3.689, de 3 de outubro. Rio de Janeiro, 1941.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 16/jul./1990.
- BULHÕES, R. R. R. "Criação e trajetória do conselho tutelar no Brasil". *Lex Humana*, v. 2, n. 1, 2010, pp. 109-31.
- BURITY, J. A.; MACHADO, M. D. C. (orgs.). *Os votos de Deus: evangélicos, política e eleições no Brasil*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2005.
- BUSS, D.; HERMAN, D. *Globalizing family values: the christian right in international politics*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2003.
- CARRANZA, B.; VITAL DA CUNHA, C. "Conservative religious activism in the Brazilian Congress: sexual agendas in focus". *Social Compass*, v. 65, n. 4, 2018, pp. 1-17. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0037768618792810>.
- CORRÊA, S. "A 'política do gênero': um comentário genealógico". *Cadernos Pagu*, v. 6, n. 53, 2018, p. 20.
- CORTÊS, M. "A revolta dos bastardos: do pentecostalismo ao bolsonarismo". *Caderno CRH*, v. 34, 2021, p. e021025 [s. l.]. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/46419>.
- CUNHA, R. S.; LÉPORE, P. E.; ROSSATO, L. A. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) comentado*. 9ª ed. São Paulo, Saraiva, 2017.
- DAS, V. "O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade". *Cadernos Pagu* [on-line], n. 37, 2011, pp. 9-41.
- DAS, V.; POOLE, D. *Anthropology in the margins of the state introduction*. Santa Fé, School of American Research Press, 2004.
- FALEIROS, V. P. "Impunidade e inimizabilidade". *Serviço Social & Sociedade*, n. 77. São Paulo, Cortez, 2004.
- FIGUEIREDO, N. S. *Na trama do direito: a judicialização dos conflitos com crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente em São Gonçalo (2009-2012)*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social da UERJ, 2012.

- FRESTON, P. *Evangélicos na política brasileira: história ambígua e desafio ético*. Curitiba, Enconção Editora, 1994.
- FRIZZO, K. R.; SARRIERA, J. C. "O conselho tutelar e a rede social na infância". *Psicol. USP*, v. 16, n. 4. São Paulo, 2005, pp. 175-96.
- GIUMBELLI, E. "Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios". *Estudos Avançados*, v. 52, n. 52. São Paulo, 2004, pp. 47-62.
- LEITE, V. "'Em defesa das crianças e da família': refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos 'conservadores' em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade". *Sexualidad, Salud y Sociedad*, v. 32. Rio de Janeiro, 2019, pp. 119-42.
- LEITE, V. "Adolescentes LGBT" e o confronto de moralidades em relação ao gênero e à sexualidade nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. Dans, 40º Encontro Anual da Anpocs, 2016.
- LIMA, R. S.; DE SOUZA PORTO, L. M. "Os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e o conselho tutelar". *Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social*, v. 1, n. 1, 2020.
- LORES, R. J. "Aulas de 'cidadania' dividem a Espanha". *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 8/jul./2007.
- MATTOS, M. B. "Mais que uma analogia: análises clássicas sobre o fascismo histórico e o Brasil de Bolsonaro", in J. F. Cislighi; F. Demier (orgs.). *O neofascismo no poder (ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro*. Rio de Janeiro, Consequência, 2019.
- OESTREICH, J. E. "Unicef and the implementation of the Convention on the Rights of the Child". *Global Governance*, n. 4. Boston, 1998, pp. 183-98.
- PIERUCCI, A. F. "A direita moral do outro lado da cidade". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 4, n. 10, jul./1989 pp. 44-64.
- SCHELIGA, E. L. *Educando sentidos, orientando uma práxis: etnografia das práticas de assistência entre evangélicos brasileiros*. 1ª ed. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013.
- TEIXEIRA, J. M.; MELLO, F. "No es humo, es fuego! Cruzada anti-gênero e resistências feministas en Brasil", in C. Vega; M. Cabezas (orgs.). *En la trinchera patriarcal: neoliberalismo autoritario y nuevas derechas en Europa y las Américas*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2021, pp. 201-31.
- TEIXEIRA, J.; BARBOSA, O. "A mulher e a família: agendas pentecostais na disputa pela gramática dos direitos humanos". *(Syn)thesis: Cadernos de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ, 2022.
- TEIXEIRA, J.; REIS, L. "Mulheres evangélicas para além do voto: notas sobre processos de engajamento, política e cotidiano". *Debates do NER*, 2023.
- TROUILLO, T. M. "The anthropology of the state in the age of globalization: close encounters of the deceptive kind". *Current Anthropology*, v. 42, n. 1, fev./2001, pp. 125-38.
- UNICEF. *Relatório mundial da infância. O trabalho infantil*. Brasília, Unicef, 1998.
- VAGGIONE, J. M. "Reactive politicization and religious dissidence: the political mutations of the religious". *Social Theory and Practice*, v. 31, n. 2, 2005, pp. 233-55. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23558464>.
- VITAL DA CUNHA, C. "Retórica da perda nas eleições presidenciais brasileiras em 2018: religião, medos sociais e tradição em foco". *Revista Plural*, v. 3, 2020, pp. 123-49.



**Diversidade religiosa:
o motor da desconfessionalização
do ensino religioso
em escolas confessionais**

Dirceu André Gerardi

resumo

Este estudo analisa a presença da diversidade religiosa em escolas confessionais de elite no Brasil investigando como essa diversidade se manifesta em seus valores e programas pedagógicos. A pesquisa se baseia em dados do Censo Escolar e informações coletadas nos portais de 18 escolas confessionais tradicionais dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Através de técnicas de *data science*, a pesquisa extraiu informações dos Censos (2007-2023) e sobre a abordagem da diversidade religiosa dos sites e documentos das escolas. O estudo busca compreender se a inclusão da diversidade religiosa nas propostas pedagógicas das escolas confessionais contribui para a desconfessionalização do ensino religioso. Os resultados mostram que, apesar da liberdade ideológica garantida pela legislação, essas escolas enfrentam pressões do Estado e da sociedade para promover o respeito às diferenças.

Palavras-chave: escolas confessionais; diversidade religiosa; valores; desconfessionalização do ensino religioso.

abstract

This study analyzes the presence of religious diversity in elite confessional schools in Brazil, investigating how this diversity is reflected in their values and pedagogical programs. The research is based on data from the School Census and information collected from the websites of 18 traditional confessional schools in the states of São Paulo and Rio de Janeiro. Using data science techniques, the research extracted information from the Censuses (2007-2023) and about the approach to religious diversity from the schools' websites and documents. The study seeks to understand whether the inclusion of religious diversity in the pedagogical proposals of confessional schools contributes to the deconfessionalization of religious education. The results show that despite the ideological freedom guaranteed by law, these schools face pressures from the state and society to promote respect for differences.

Keywords: confessional schools; religious diversity; values; deconfessionalization of religious education.

As escolas confessionais privadas brasileiras combinam ensino religioso confessional com currículos acadêmicos e funcionamento regulados pelo Estado. Muitas vezes, essas escolas associam os valores religiosos da denominação ou os ligados à figura de seus fundadores com propostas pedagógicas voltadas para a formação intelectual e moral dos alunos de estratos sociais de alta renda. Os portais dessas escolas na internet utilizam a imagem da rigidez acadêmica, da tradição religiosa e até o ano de fundação como ativos de propaganda.

A interseção entre diversidade religiosa e ensino religioso em escolas confessionais privadas é um tema pouco explorado nas ciências sociais, com

estudos existentes focando instituições específicas. A forma como essas escolas enfrentam demandas contemporâneas por inclusão e respeito à diversidade religiosa ainda é limitada. Estudos recentes mostram que a regulação estatal para a formação de docentes assegura a inclusão de novos significados relacionados ao respeito à diversidade cultural e religiosa. No entanto, as escolas pressionam seus professores a manterem a confessionalidade, enquanto estes acreditam que o ensino deve evitar o proselitismo, promovendo tolerância e respeito à diversidade religiosa e tratando a religião como uma manifestação cultural (Júnior; Moreira; Corrêa, 2023; Santos, 2007).

DIRCEU ANDRÉ GERARDI é pós-doutorando na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP).

A desconessionalização é o processo pelo qual instituições religiosas se tornam menos vinculadas a uma única tradição e mais abertas à diversidade de crenças. Esse fenômeno se reflete na educação pela adaptação dos currículos de ensino religioso, incluindo abordagens pluralistas e inclusivas. Embora o ensino religioso seja obrigatório em escolas confessionais, ele nem sempre segue estritamente a filosofia da mantenedora. A pesquisa mostra que diversas escolas integram características catequéticas com concepções pluralistas, propondo respeitar a diversidade cultural e religiosa, ou adotando voluntariamente entendimentos contidos na Proposta Curricular Nacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular. Além disso, incorporam princípios do ecumenismo católico, o diálogo inter-religioso e o respeito à missão das escolas e dos programas pedagógicos.

O objetivo do artigo é descrever a maneira como a diversidade religiosa é incorporada nos valores e programas pedagógicos de escolas religiosas tradicionais. A análise considera 18 escolas, entre elas católicas, evangélicas e judaicas tradicionais de elite, localizadas nas regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro. As bases de dados da pesquisa foram construídas com o auxílio de técnicas de *data science* e *web scraping*. A investigação fornece *insights* sobre como a diversidade religiosa é integrada no ambiente de escolas confessionais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo combina análise documental e dados quantitativos para investigar se a

inclusão da diversidade religiosa nas propostas pedagógicas das escolas confessionais contribui para a desconessionalização do ensino religioso de escolas confessionais de elite brasileiras. A pesquisa foi conduzida em quatro etapas principais:

a) Coleta de dados do Censo Escolar

Para mapear a distribuição e expansão das escolas confessionais de elite no Brasil, utilizo microdados do Censo Escolar do Ministério da Educação¹, referentes ao período de 2007 a 2023. O algoritmo desenvolvido para a extração, tratamento e visualização dos dados foi implementado em Python, utilizando a biblioteca Pandas para manipulação e visualização dos dados. O código do algoritmo está disponível no GitHub da pesquisa². O modelo acessa os microdados e seleciona variáveis como: QTD_MAT_BAS (quantidade de matrículas) e outras variáveis relevantes, como TP_DEPENDENCIA – descreve a dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal e privada); TP_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA – delinea a categoria da escola privada (particular, comunitária, confessional, filantrópica); IN_LOCAL_FUNC_TEMPLO_IGREJA – indica se a escola funciona nas dependências de uma igreja ou não; NO_MESORREGIAO – nome da

1 Os microdados do Censo Escolar estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 25/jul./2024.

2 Os algoritmos e *datasets* estão disponíveis em: https://github.com/andregerardi/diversidade_religiosa_escolas_tradicionais.git. Acesso em: 31/jul./2024.

mesorregião; e NO_MICRORREGIAO, que indica a microrregião em que as escolas estão inseridas.

Esses dados permitiram mapear a capilarização das escolas no território ao longo do tempo e do espaço. A partir dessas informações, selecionamos a Região Sudeste, incluindo os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, por serem áreas com alta concentração de escolas confessionais e com instituições de longa tradição religiosa. Por uma questão de economia de espaço, não utilizamos todos os dados sugeridos.

b) Coleta de dados nos portais de escolas

A presença da diversidade religiosa no ensino religioso das escolas confessionais foi analisada através dos portais das instituições e das suas propostas pedagógicas, quando disponíveis. A busca pelos portais de cada colégio foi realizada manualmente a partir de motores de busca na internet. Para identificar a inclusão de conteúdos relacionados à diversidade religiosa nos valores e objetivos das escolas, foram examinadas seções como “Nossos valores”. Em relação ao conteúdo das “propostas pedagógicas” disponíveis nos portais, coletamos dados de estratégias educacionais de diversidade em geral e as relacionadas à sua inserção no ensino religioso.

c) Definindo as escolas pesquisadas

A seleção das escolas foi feita com base nos rankings de “Escolas Mais Tradicionais” e “Melhores Escolas Particulares de 2022” elaborados pelo portal Melhor Escola em São Paulo³ e Rio de Janeiro⁴.

O ranqueamento das escolas foi baseado nas avaliações de pais, alunos e funcionários, que podem atribuir notas de 0 a 5 para quatro critérios: motivação dos estudantes, estrutura física, participação da comunidade e desenvolvimento socioemocional. Para serem incluídas na avaliação, as escolas precisavam ter recebido no mínimo 45 avaliações até 4 de fevereiro de 2022. Excluímos as escolas seculares e mantivemos apenas as confessionais.

A pesquisa considerou 18 escolas. Selecionamos 12 escolas confessionais dos rankings mencionados e adicionamos seis escolas confessionais aleatórias para garantir uma diversidade maior entre as tradições religiosas. As escolas adicionais foram escolhidas para representar uma variedade de orientações religiosas, incluindo uma batista, uma judaica, uma católica ultraconservadora e outras católicas. A lista final de escolas analisadas consta na Tabela 1.

d) Análise de dados

Os dados foram analisados de maneira qualitativa e quantitativa. Utilizamos Python e a biblioteca Pandas para processar os microdados dos Censos Esco-

3 “Mais tradicionais” disponível em: <https://web.archive.org/web/20220517033035/https://www.melhorescola.com.br/artigos/escolas-mais-tradicionais-de-sao-paulo>; e “Melhores escolas particulares” disponível em: <https://web.archive.org/web/20220807014443/https://www.melhorescola.com.br/artigos/as-10-melhores-escolas-particulares-de-sao-paulo-segundo-pais-alunos-e-professores>. Acesso em: 22/mar./2024.

4 “Mais tradicionais” disponível em: <https://web.archive.org/web/20220517031954/https://www.melhorescola.com.br/artigos/escolas-mais-tradicionais-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 22/mar./2024.

TABELA 1

Lista de escolas confessionais selecionadas

Classificação	Nome da Escola	Orientação	Fundação	UF
Mais tradicionais	Colégio São Bento	Católica	1858	RJ
Mais tradicionais	Colégio Marista São José	Católica	1902	RJ
Mais tradicionais	Colégio Santo Inácio	Jesuíta	1903	RJ
Mais tradicionais	Colégio Padre Antonio Vieira	Jesuíta	1940	RJ
Mais tradicionais	Colégio Santo Agostinho	Católica	1946	RJ
Mais tradicionais	Colégio São Luís	Católica	1867	SP
Mais tradicionais	Colégio Nossa Senhora de Sion	Católica	1901	SP
Mais tradicionais	Colégio Santo Américo	Católica	1951	SP
Melhores particulares	Colégio Salesiano Santa Teresinha	Salesiana	1937	SP
Melhores particulares	Colégio Santa Cruz	Católica	1952	SP
Melhores particulares	Colégio Agostiniano Mendel	Católica	1984	SP
Melhores particulares	Inst. de Educ. José de Paiva Netto	Ecumênica	1993	SP
Escolha aleatória	Colégio Presbiteriano Mackenzie	Evangélica	1870	SP
Escolha aleatória	Colégio Batista Brasileiro	Batista	1902	SP
Escolha aleatória	Colégio Hebraico Bras. Renascença	Judaica	1922	SP
Escolha aleatória	Colégio Marista Arquidiocesano	Católica	1935	SP
Escolha aleatória	Colégio Santo Americo	Beneditina	1951	SP
Escolha aleatória	Colégio Arautos do Evangelho	Católica	1993	SP

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo Escolar, Melhor Escola

lares de 2007-2023, gerando gráficos e estatísticas descritivas. As informações dos portais e das propostas pedagógicas foram organizadas e codificadas para identificar a presença e a forma de inclusão da diversidade religiosa. A análise foi realizada com técnicas de análise de conteúdo qualitativa, auxiliada pelo uso de Python e bibliotecas específicas para identificar padrões e percepções comuns entre os diferentes grupos textuais.

O SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E AS ESCOLAS CONFSSIONAIS

A organização do sistema de ensino brasileiro consta na Constituição Federal (CF) de 1988, no capítulo sobre a Educação, a Cultura e o Desporto. O artigo 206, inciso III, da CF indica a coexistência de instituições de ensino público e privado no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) (Lei 9.394/1996), que regula o ensino no país, reforça a possibilidade de ensino em instituições privadas.

O artigo 19 da LDB categoriza as instituições de ensino em três tipos administrativos: *públicas*, que são criadas, mantidas e administradas pelo Estado; *privadas*, mantidas e administradas por pessoas jurídicas; e *comunitárias* (instituídas por grupos de pessoas ou cooperativas de professores e alunos e mantidas por representantes da comunidade), conforme definido pela lei.

O parágrafo primeiro do artigo 19 especifica que as instituições de ensino referidas podem se qualificar como confessionais, desde que respeitem a orientação confessional e ideologia específicas. Com a Lei n. 13.868, de 2019, as instituições privadas, tanto as confessionais quanto as comunitárias, têm a opção de se constituírem juridicamente como

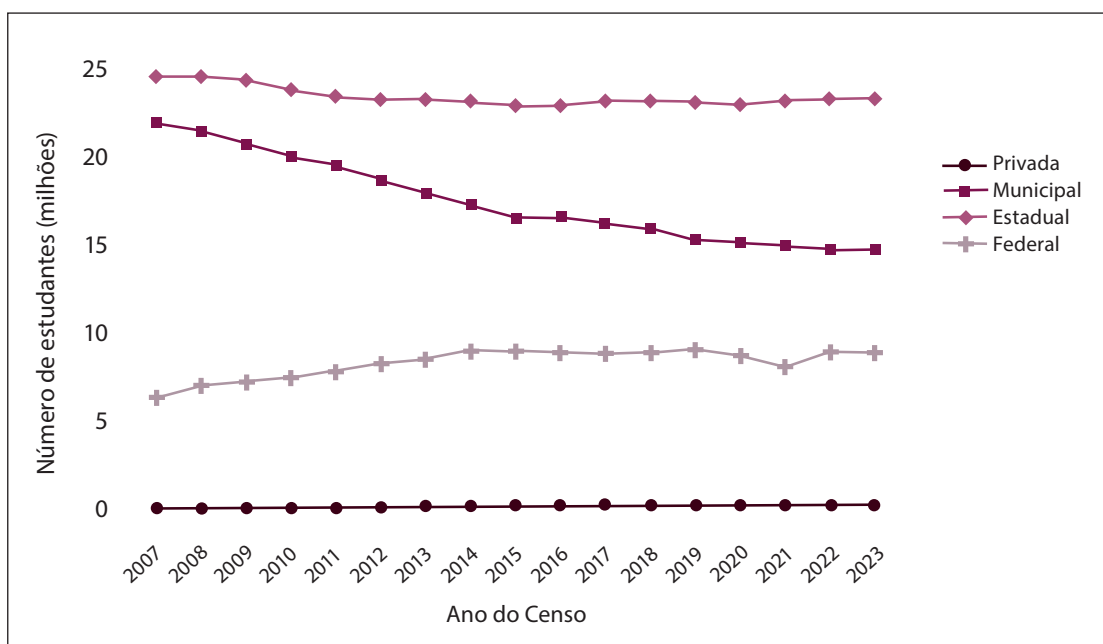
associações ou fundações sem fins lucrativos, ou como sociedades empresariais com fins lucrativos, dando maior flexibilidade para a organização administrativa e financeira das organizações. Desse modo, a escola privada possui quatro categorias: escolas confessionais, comunitárias, filantrópicas e particulares.

O crescimento das escolas confessionais no Censo Escolar

Quando analisamos as matrículas ao longo de 16 anos, verifica-se a queda de alunos sobretudo no âmbito municipal, com a manutenção do sistema de ensino estadual, crescimento na oferta de vagas em instituições federais e uma constância do ensino privado, conforme pode ser visto no gráfico abaixo (Figura 1), que

FIGURA 1

Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa da escola e ano



mensura o total de matriculados entre 2007 e 2023.

Nos últimos 16 anos, o cenário educacional em São Paulo e no Rio de Janeiro passou por mudanças significativas nas matrículas escolares. Em São Paulo, as escolas municipais registraram uma redução de 0,05% no número de matrículas, enquanto as escolas estaduais perderam 26,82% dos alunos. Em contraste, o ensino em escolas privadas cresceu 44,19% em número de estudantes. A mudança mais impressionante ocorreu nas federais, que registraram um crescimento de 310,81% nas matrículas.

No Rio de Janeiro, as escolas municipais enfrentaram uma redução de 7,52% nas matrículas. As escolas estaduais também tiveram uma diminuição significativa, perdendo 45,75% dos estudantes. Diferente de São Paulo, o ensino federal do Rio de Janeiro experimentou um crescimento de apenas 10,79% no número de matrículas. As escolas privadas no Rio de Janeiro, por sua vez, registraram o maior aumento nas matrículas entre os dois estados, com um crescimento de 54,07%.

As escolas confessionais brasileiras tiveram uma redução de 2,39% nas matrículas no período. A matrícula em escolas confessionais em São Paulo experimentou um aumento expressivo de 213,18% ao longo de 16 anos (o maior do Brasil), refletindo uma forte demanda por instituições que oferecem educação com uma perspectiva religiosa. Em contraste, o crescimento nas matrículas de escolas confessionais no Rio de Janeiro foi mais modesto, com um aumento de 22,18% no mesmo período. Esse aumento nas matrículas também destaca uma diferença importante entre a demanda educacional nos dois estados.

A legislação brasileira e o ensino confessional

Nas escolas confessionais, cuja livre-iniciativa é assegurada pela legislação, as instituições podem optar por não incluir ensino religioso no currículo ou oferecer ensino religioso obrigatório de acordo com sua confessionalidade, desde que isso esteja explícito nos estatutos e regimentos internos. Dessa forma, as famílias, ao inscreverem seus filhos em uma escola confessional, aceitam o perfil das instituições de ensino.

A decisão do STF na ADI 4439 tornou obrigatória a oferta de ensino religioso confessional respeitando o texto do artigo 210, §1º da Constituição, que estabelece que o ensino religioso é de matrícula facultativa. O ensino religioso é ofertado dentro do próprio horário de aula, sendo considerado pela LDB como parte integrante da formação básica do cidadão. No entanto, a sua oferta na escola pública deve assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedar quaisquer formas de proselitismo.

Na rede de ensino privada, há maior flexibilidade para que as instituições adaptem suas ofertas curriculares conforme a demanda das famílias e suas próprias orientações filosóficas e religiosas. Essa flexibilidade permite que escolas confessionais ofereçam um ensino religioso alinhado aos valores de sua comunidade e optem por não incluir a disciplina em seu currículo ou por realizar bricolagens.

O ensino religioso foi reconhecido como área do conhecimento (Montero, 2023) a partir da publicação da Base

Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que regulou a forma e o conteúdo que deve ser ministrado. Segundo a BNCC, o ensino religioso deve promover uma abordagem inclusiva e plural, respeitando a diversidade religiosa sem privilegiar nenhuma crença específica.

A DIVERSIDADE RELIGIOSA NAS ESCOLAS CONFSSIONAIS

A análise dos portais das escolas confessionais revela uma complexa relação entre a tradição religiosa e a inclusão da diversidade nos valores, visão e objetivos das organizações e dos currículos escolares. As escolas confessionais analisadas demonstram uma abertura gradual à pluralidade. Nesta sessão, descrevo como aspectos da diversidade aparecem nos valores das instituições.

Missão, visão e valores das escolas

As escolas analisadas mantêm a catequese, em alguns casos obrigatória e, em outros, opcional, além de ações pastorais em horários extraclasse, como parte fundamental de suas propostas. Outras descrevem em seus sites que possuem atividades e projetos que promovem o respeito e o diálogo inter-religioso. Essa coexistência entre a tradição religiosa e a abertura à diversidade demonstra uma busca ou uma tentativa de equilíbrio entre a manutenção da identidade confessional e a adaptação às demandas sociais por uma educação inclusiva.

Essa diferença na obrigatoriedade da catequese demonstra a complexa relação entre a tradição religiosa e a autonomia

dos alunos, refletindo as diferentes abordagens das escolas em relação à formação religiosa. A maioria das escolas menciona a diversidade em seus valores, mas essa diversidade varia de descrições genéricas até as que destacam o respeito às diferenças, a inclusão, o diálogo interconfessional e o ecumenismo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

No entanto, a forma como a diversidade é integrada à missão e aos valores varia significativamente entre as escolas, como demonstrado na Tabela 2, que classifica a abordagem e indica trechos relevantes associados à diversidade.

Aspectos da diversidade

Todos os colégios analisados priorizam a tradição religiosa de suas denominações na missão e valores. As escolas atribuem ao fato de possuírem valores religiosos a razão para suas escolhas pedagógicas. Os colégios Marista São José e Batista Brasileiro, por exemplo, mencionam a diversidade de forma genérica ou como um complemento à formação religiosa.

O Colégio Santa Cruz e o Instituto Paiva Netto demonstram uma postura mais aberta nas descrições, explicitando o compromisso inclusivo com a diversidade cultural, étnica e religiosa em seus valores e missão. Embora não explicita o diálogo inter-religioso em sua missão, o Instituto Paiva Netto se define como uma instituição ecumênica, que objetiva, por meio do trabalho escolar com crianças, “livrá-las do perigo da ignorância, principalmente da ignorância espiritual”.

Os colégios Nossa Senhora de Sion, Santa Cruz, Marista Arquidiocesano,

TABELA 2

Diversidade religiosa na missão e valores de escolas confessionais

Nome da escola	Tipo de abordagem	Trechos
Colégio Marista São José	Ênfase na tradição com menção à diversidade	"Nossa missão é educar e evangelizar crianças, adolescentes e jovens, fundamentada em São Marcelino Champagnat, para formar cristãos e cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária."
		"Respeito à diversidade e fomento da inclusividade."
Colégio Padre Antonio Vieira	Ênfase na tradição com menção à diversidade cultural	"O Colégio Padre Antonio Vieira, mantendo os princípios cristãos que serviram de base para a sua fundação, orgulha-se de oferecer um ensino de respeito à diversidade cultural, de compreensão e de reconhecimento das particularidades."
Colégio Santo Agostinho	Ênfase na tradição agostiniana com menção à fraternidade	"O compromisso educativo da Ordem dos Agostinianos Recoletos (OAR), como parte integrante da Igreja, consiste na formação integral da pessoa humana, para atender ao grande projeto comum em que todos nos sintamos irmãos."
		"Para responder às mais profundas aspirações do ser humano, nos inspiramos na trajetória vital, na doutrina e nos preceitos de Santo Agostinho: Interioridade, Verdade, Liberdade, Amizade e Justiça solidária."
Colégio Santo Inácio	Ênfase na tradição inaciana com menção ao respeito às diferenças	"Por crer que Deus age em toda a criação e em toda a história humana, a educação da Companhia promove o diálogo entre a fé e a cultura"
Colégio São Bento	Ênfase na tradição beneditina com menção ao encontro com o "outro diferente"	"Sendo o Colégio de São Bento uma instituição de educação Católica tem como objetivo a formação cristã dos alunos e de toda a comunidade educativa."
		"Os espaços são criados para que os alunos descubram novas possibilidades de encontro com o próximo, o outro diferente, oferecendo condições para descoberta de Deus na vida."
Colégio Agostiniano Mendel	Ênfase em valores humanos e cristãos com menção à empatia e solidariedade	"A proposta é contribuir para a Educação e auxiliar no desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes, preparando-os para a vida em integração consciente com a realidade."
		"Para a construção de valores humanos e cristãos, o Colégio Agostiniano Mendel trabalha em seus alunos os seguintes princípios: Vivência de Deus, Inquietude, Diálogo e empatia, Bondade e gentileza, Solidariedade e respeito, Adaptação e sensibilidade."

Colégio Batista Brasileiro	Ênfase na tradição batista com menção à luta contra a discriminação	"Sendo assim, o Colégio Batista Brasileiro embasa-se em alguns princípios cristãos fundamentais: Jesus Cristo é a suprema fonte da autoridade, da vida e da verdade. A Bíblia Sagrada é a revelação divina, sendo nossa regra de fé e conduta. Ela é a Palavra de Deus."
		"Por crermos que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, posicionamo-nos contra qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de cor, de etnia ou outras características individuais e sociais."
Colégio Hebraico Brasileiro Renascença	Abordagem inclusiva com ênfase na diversidade judaica	"O colégio investe na formação de cidadãos comprometidos em construir um mundo melhor, não só para eles mesmos, mas para os outros e para as futuras gerações."
		"Convivência - Respeito à diversidade a fim de construir o desejo de viver e agir no mundo, ancorados no pluralismo e na compreensão mútua. Diversidade - A interação social em um espaço que respeita e acolhe a diversidade torna possível alargar a visão de mundo, ampliar a percepção sobre a pluralidade, fortalecer a identidade e estimular a produção de debates e novas ideias."
Colégio Marista Arquidiocesano	Ênfase na tradição marista com menção à interculturalidade	"A educação Marista é marcada pela formação com valores, como Amor ao Trabalho, Espiritualidade, Presença, Interculturalidade, Simplicidade, Espírito de Família e Solidariedade."
		"O objetivo é contribuir para a formação de estudantes protagonistas, com consciência crítica, desenvolvendo seres humanos éticos e solidários, do início ao fim da jornada escolar."
Colégio Nossa Senhora de Sion	Ênfase na tradição ecumênica com menção ao diálogo	"Sion é uma escola católica com abertura ecumênica e inter-religiosa, pois o Carisma da Congregação tem como base a vivência da fé sem pretender impô-la aos outros."
		"Valores e Carisma: O Carisma de Sion traduz a essência da Congregação e inspira nossa prática cotidiana. Dele emergem a missão e os valores que observamos diariamente: Escuta para reflexão e ação, Diálogo para respeitar a diversidade, Acolhimento para compreender e confiar, Valorização do ser humano."
Colégio Presbiteriano Mackenzie	Ênfase na tradição presbiteriana	"Educar o ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania, em ambiente de fé cristã reformada."
		"Valores: Na conduta pessoal: dignidade, caráter, integridade e espírito Mackenzista; No exercício da atividade profissional: ética, competência, criatividade, disciplina, dedicação e disposição para o trabalho voluntário; No relacionamento interpessoal: lealdade, respeito mútuo, compreensão, honestidade e humildade; No processo de decisão: busca de consenso, de justiça, de verdade, de igualdade de oportunidade para todos."

Nome da escola	Tipo de abordagem	Trechos
Colégio Salesiano Santa Teresinha	Ênfase na tradição salesiana com menção à solidariedade	“Educar para realização pessoal e protagonismo na sociedade, tendo como base o Sistema Preventivo de Dom Bosco.”
		“Valores: Acolhida; Competência; Comprometimento; Espírito de Família; Ética; Solidariedade; Trabalho em Rede.”
Colégio Santa Cruz	Abordagem inclusiva com ênfase na pluralidade e no respeito aos direitos humanos	“Contribuir para a educação de cidadãos críticos, com sólida formação acadêmica e cultural, eticamente comprometidos com os valores humanistas e cristãos em um ambiente escolar plural, vigoroso e criativo.”
		“Educar para que nossos alunos e nossas alunas sejam capazes de conciliar as próprias escolhas com a construção de uma sociedade mais igualitária e sustentável, que respeite os direitos humanos e a diversidade de ideias.”
Colégio Santo Américo	Ênfase na tradição beneditina	“Desde sua fundação, o Colégio Santo Américo sustenta a formação de seus alunos em pilares que, aliados à excelência acadêmica e valores cristãos beneditinos, contribuem para o desenvolvimento humano dos estudantes.”
Colégio São Luís	Ênfase na tradição jesuíta com menção ao respeito e à colaboração	“Missão: Excelência na educação de pessoas criativas, competentes, conscientes e comprometidas na compaixão.”
		“Valores: Excelência Acadêmica, Agilidade e Inovação, Respeito e Colaboração, Autonomia, Fé, Compaixão e Generosidade, cuidado com o meio ambiente, Excelência Operacional.”
Instituto de Educação José de Paiva Netto	Ênfase na tradição da ecumênica com menção à Cidadania Ecumênica e à Solidariedade Global	“A inovadora linha educacional da Legião da Boa Vontade é composta pela Pedagogia do Afeto e pela Pedagogia do Cidadão Ecumênico.”
		“A Pedagogia da LBV fundamenta-se nos valores nascidos do Amor Fraternal, o qual enriquece a pessoa para a vivência da Cidadania Ecumênica, firmada está no exercício pleno da Solidariedade Global, que se traduz no Novo Mandamento de Jesus, o Cristo Ecumênico.”

Marista São José, Salesiano Santa Teresinha, Hebraico Brasileiro Renascença, Santo Inácio, Santo Agostinho e Padre Antonio Vieira descrevem o diálogo inter-religioso, o diálogo fé-cultura, ecumênico e plural, como um elemento importante de suas missões, demonstrando abertura para a interação com outras religiões. Ambas

as instituições ofertam ensino religioso plural de modo obrigatório, mas o ensino religioso confessional apresenta-se como uma opção, indicando uma flexibilidade. O Salesiano Santa Teresinha deixa esses elementos muito claros entre os seus objetivos: “Preservar sua identidade católica, atuando à luz dos princípios do Evangelho

e vivendo o espírito e o Sistema Educativo de Dom Bosco, fundador da obra, testemunhando uma relação ecumênica e de diálogo inter-religioso, na busca pela paz, pela justiça, pelo amor e pela vida”⁵.

O Arautos do Evangelho e o São Bento são os únicos colégios onde o ensino religioso confessional é obrigatório e atrelado à confessionalidade institucional. As aulas de ensino religioso do Arautos são voltadas para o catolicismo, com o ensino da história dos santos e da *Bíblia* (Munhoz, 2012, p. 131), enquanto o São Bento objetiva a formação cristã dos alunos e de toda a comunidade educativa. A sua pastoral é responsável por ministrar ensino religioso confessional em todos os anos e séries (do ensino infantil ao ensino médio), além de proporcionar retiros e celebrações litúrgicas para a recepção dos sacramentos pelos alunos.

Como se percebe, a religião aparece sempre como algo bom nas descrições e, quando se intersecciona com a educação, visa à formação de cidadãos qualificados: críticos, justos, solidários, bondosos, responsáveis e que respeitam a diversidade cultural e religiosa. Apesar dessas constatações observadas nas descrições feitas nos sites das escolas, a eficácia em garantir uma formação de respeito às diferenças pode ser questionada. É necessário investigar se essas práticas realmente promovem um entendimento respeitoso entre diferentes tradições religiosas e se essas descrições contidas nos sites estão sendo aplicadas na prática pedagógica, sobretudo no ensino religioso ministrado na sala de aula.

DESCONFESSIONALIZAÇÃO EM MOVIMENTO: ENSINO RELIGIOSO NOS PLANOS PEDAGÓGICOS

As escolas confessionais de elite demonstram uma preocupação com a inclusão da diversidade em suas missões e valores, embora a forma como essa preocupação se manifeste seja heterogênea. A abertura gradual à pluralidade e sua inclusão no ensino religioso refletem a desconfeccionalização em curso, um processo que impacta as escolas confessionais, impulsionando-as a se adaptarem.

Adaptação gradual à diversidade

A inclusão da diversidade nas escolas confessionais de elite se apresenta de forma heterogênea, com diferentes instituições adotando estratégias distintas para lidar com essa nova realidade. Algumas escolas, como o Colégio Hebraico Brasileiro Renascença, incluem a diversidade como um elemento central de sua proposta pedagógica, com um item exclusivo dedicado ao tema. O documento descreve que é “na relação com o outro que nos constituímos”, garantindo o “respeito à diversidade”. A escola incentiva o ensino religioso pautado na diversidade de práticas e nas diferentes correntes, inclusive judaicas, e suas influências na cultura de vários povos e civilizações⁶.

5 Disponível em: <https://salesianost.com.br/educacao-salesiana/>. Acesso em: 23/mai./2024.

6 Disponível em: https://www.renascenca.br/arquivos/Projeto_Politico_Pedagogico.pdf. Acesso em: 24/mai./2024.

Outras instituições, como o Colégio Marista São José, abordam a diversidade de maneira integrada à sua tradição religiosa, destacando a formação de “cristãos e cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária”. Esse enfoque busca conciliar a tradição religiosa com valores de justiça social e respeito à diversidade, sem renunciar à base confessional do ensino religioso. Em sua proposta pedagógica, indica o respeito à diversidade e o fomento da inclusividade⁷. Na escola, a catequese e a crisma são atividades opcionais, com inscrições realizadas on-line e com taxas que variam de R\$ 150 a R\$ 250⁸.

O código de ética difundido pelo Instituto Mackenzie retoma uma escolha do seu fundador, de que a escola deverá ministrar “educação evangélica”, no entanto, “excluído todo elemento de propaganda religiosa”. Isso está presente, por exemplo, no nome da disciplina obrigatória: “Ensino Religioso e Ética”⁹. O *Informativo Discente* de 2022 descreve que a escola possui ensino “não sectário” e que “visa mostrar como Deus se manifesta nos acontecimentos do mundo”. Essa coexistência entre a tradição religiosa e a abertura à diversidade demonstra que a escola confessional está se abrindo para o mundo,

mudando suas propostas educacionais a partir de uma série de pressões.

Desconfessionalização

Os colégios Santo Agostinho (Rio de Janeiro), Agostiniano Mendel (São Paulo) e Santa Cruz (São Paulo) exemplificam a desconfessionalização ao integrar a diversidade religiosa em suas práticas, oferecendo um ensino religioso que abrange valores universais e respeita todas as tradições. Da mesma forma, os colégios paulistas Agostiniano Mendel, Batista Brasileiro e Marista Arquidiocesano demonstram como as regulações estatais impactam o currículo ao adotar uma abordagem que respeita a diversidade cultural e religiosa enquanto mantém sua identidade católica.

Um exemplo interessante da integração da diversidade do ensino religioso no currículo escolar é observado no Colégio Santo Agostinho, do Rio de Janeiro. De acordo com o regimento escolar da instituição, os alunos do 1º ano do ensino fundamental até a 2ª série do ensino médio devem obrigatoriamente frequentar a disciplina de ensino religioso. As aulas possuem um caráter informativo-formativo, evitando qualquer forma de doutrinação¹⁰. A partir do 5º ano do ensino fundamental, os alunos que manifestarem interesse podem se preparar para a primeira eucaristia, desde que tenham o consentimento expresso de seus respon-

7 Disponível em: <https://marista.edu.br/naocurto-bullying-2>. Acesso em: 1º/fev./2024.

8 Disponível em: https://marista.edu.br/saojosetijuca/wp-content/uploads/2021/12/e-book-site-Atividades_Extraclasse_SETE-SEAC-Pastoral-2022-Tijuca.pdf. Acesso em: 23/mar./2024.

9 Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/4-colegios/sao-paulo/2021/codigo-etica/CODIGO_DE_ETICA_IPM.pdf. Acesso em: 6/mar./2024.

10 Disponível em: https://api-novo.csa.com.br/documents/834/Informativo_2023_-_Digital.pdf. Acesso em: 23/mar./2024.

sáveis e que estes também participem de todo o processo. Essa preparação inclui encontros catequéticos realizados fora do horário escolar e requer a participação nas missas dominicais, bem como na preparação para o batismo.

O Colégio Santa Cruz apresenta uma proposta de ensino religioso plural, que busca mostrar as diversas expressões religiosas presentes no Brasil e promover o respeito às outras religiões, uma abordagem que se alinha com a tradição católica de diálogo inter-religioso. O colégio adota uma abordagem pluralista no ensino religioso, incorporando diversas tradições religiosas para promover uma compreensão abrangente e respeitosa das diferentes expressões de fé presentes no Brasil. A catequese, oferecida como uma opção voluntária, permite que famílias que desejam uma formação católica mais profunda para seus filhos possam se preparar para a primeira eucaristia durante o ensino fundamental. Além disso, a escola oferece programas sociais de voluntariado, incentivando o engajamento dos alunos em atividades que promovem a justiça social e o desenvolvimento comunitário¹¹.

O Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo inclui o ensino religioso de maneira transversal ao currículo da área de ciências humanas. O ensino religioso no contexto marista está em conformidade com a LDB, que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar. O documento “Ação em pastoral: evangelização nas unidades

11 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wlnAMqvF_Ak. Acesso em: 25/jun./2024.

de educação básica do grupo marista” da Região Sul, de 2021, descreve a sua flexibilidade para conviver com culturas em constantes mudanças, estando adaptada às “singularidades de cada local, à diversidade cultural, aos cenários eclesiais e ao pluralismo religioso”. Além disso, identificam que “a diversidade cultural dos alunos é cada vez mais perceptível nas unidades maristas e a convivência entre diferentes religiosidades é uma marca da identidade marista”¹².

Os colégios paulistas Agostiniano Mendel e Batista Brasileiro adotam a BNCC para o planejamento pedagógico. As aulas de ensino religioso do Mendel fazem parte da organização curricular e são oferecidas semanalmente para todos os níveis, anos e séries. Nessas aulas, são trabalhados valores que englobam todas as religiões, como amor, empatia, respeito e amizade¹³. O Colégio Batista considera a *Bíblia sagrada* como guia de sua fé e conduta, reconhecendo-a como a “Palavra de Deus”. A escola acredita que o ser humano foi criado por Deus à Sua imagem e semelhança e por isso formula uma perspectiva pedagógica que rejeita qualquer forma de discriminação.

A análise das práticas pedagógicas das escolas confessionais de elite revela um movimento crescente de desconfessionalização, no qual a inclusão da diversidade

12 Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/nivel-de-ensino/educacao-infantil/>. Acesso em: 24/mai./2024.

13 Disponível em: <https://saea.org.br/saeaadmin/comunicados/mendel/2020/geral/6474a42b99f7b.pdf>. Acesso em: 23/mai./2024.

religiosa desempenha um papel central. A diversidade é incorporada de maneira variada, dependendo da escola, mas todas mostram um esforço em adaptar suas missões e currículos para refletir valores universais de respeito e solidariedade, sem abandonar completamente suas raízes confessionais.

Essa adaptação é impulsionada tanto por pressões sociais quanto por regulações estatais, resultando em uma abordagem mais inclusiva e pluralista no ensino religioso. As escolas confessionais estão, portanto, encontrando um equilíbrio entre a preservação de sua identidade religiosa e a resposta às demandas contemporâneas por uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e religiosa.

CONCLUSÃO

A investigação sobre a presença da diversidade religiosa em escolas confessionais de elite no Brasil revela um processo de desconfessionalização em movimento. Apesar de manterem suas raízes confessionais, essas instituições demonstram uma crescente abertura à pluralidade religiosa, impulsionada por pressões sociais e regulações estatais. A análise dos valores e programas pedagógicos das escolas demonstra que a inclusão da diversidade se manifesta de forma heterogênea, com diferentes instituições adotando estratégias distintas. A desconfessionalização se manifesta em três vertentes: a) a explícita inclusão da diversidade religiosa nas propostas pedagógicas, b) a adoção de diretrizes estatais que promovem o diálogo inter-religioso,

c) a inclusão voluntária de princípios do ecumenismo, especialmente em escolas católicas e d) pela internacionalização curricular, que prevê a preparação do aluno para um mundo de diversidade, concorrência e constantes mudanças¹⁴.

As atividades escolares, portanto, ocupam um lugar central na vida dos estudantes das escolas tradicionais de São Paulo e Rio de Janeiro investigadas. A promoção dos valores religiosos nessas instituições se dá por meio de duas vias principais: 1) a disciplina de ensino religioso, ministrada no horário regular das aulas e 2) atividades alternativas promovidas pelo braço religioso da escola (pastorais), que incluem música, atividades de reflexão, catequese e oração. Muitas escolas também oferecem atividades extraclasse, não obrigatórias, como retiros espirituais, celebrações e ações sociais, transformando o ensino religioso em uma experiência opcional e de engajamento voluntário.

As escolas confessionais de elite estão buscando um equilíbrio entre a preservação de sua identidade religiosa e a resposta às demandas contemporâneas por uma educação inclusiva e pluralista. No entanto, a crescente secularização da sociedade e a busca por uma educação mais inclusiva e pluralista representam desafios para essas instituições, que precisam se adaptar para garantir sua relevância no cenário educacional brasileiro. A internacionalização curricular, a pressão exercida pelos pais e pelo Estado para a

¹⁴ Disponível em: <https://www.mackenzie.br/colegios/sao-paulo-higienopolis/high-school>. Acesso em: 6/ mar./2024.

adoção de medidas antirracistas, a criação de cotas na concessão de bolsas, o combate ao *bullying* (Marista/RJ)¹⁵, ao assédio sexual (Santo Inácio/RJ)¹⁶, o avanço do pluralismo e a aceitação de alunos de outras confissões religiosas (São Bento/RJ) são exemplos de adaptações que demonstram a busca por um ensino mais abrangente e inclusivo.

Na atualidade, a escola confessional não consegue se converter num lugar à parte, capaz de suspender a esfera pública e privada dos alunos, embora muitos pais de alunos procurem nas confessionais uma extensão da esfera privada familiar. No entanto, as escolas confessionais analisadas se adaptaram às novas demandas do

mercado educacional e da sociedade. As escolas confessionais, portanto, se veem diante da necessidade de repensar seus modelos tradicionais de ensino religioso, buscando um equilíbrio entre a preservação de suas raízes confessionais e a construção de um ambiente escolar mais plural e receptivo à diversidade.

A construção do aluno como protagonista de sua própria história, um modelo proposto pelas escolas, reflete uma perspectiva secular que contrasta com o modelo de educação tradicional. Isso resulta em uma formação que, muitas vezes, entrega mais almas ao Estado em detrimento de uma educação voltada para o cultivo de uma confissão.

15 Disponível em: <https://marista.edu.br/wp-content/uploads/2021/12/Cartilha-Antibullying-2023.pdf>. Acesso em: 6/mar./2024.

16 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/06/16/mprj-entra-na-justica-contracolegio-santo-inacio-por-omissao-diante-de-denuncias-de-assedio-contralunas.ghtml>. Acesso em: 6/mar./2024.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26/jul./24.
- JÚNIOR, R. S. de F.; MOREIRA, L. L. dos P.; CORRÊA, R. G. "A percepção da laicidade entre professores de ensino religioso de orientação neopentecostal em escolas confessionais de Belém". *Davar Polissêmica*, v. 17, n. 2, 2023, pp. 407-22.
- MONTERO, P. "Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no ensino religioso escolar no Paraná". *Horizontes Antropológicos*, v. 29, n. 65, 2023.
- MUNHOZ, J. N. *Entre estudos e rezas: alunos não confessionais no Colégio Arautos do Evangelho e Colégio Adventista de Cotia – SP*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP, 2012.
- SANTOS, S. F. "O perfil do professor de ensino religioso da educação infantil e anos iniciais". *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, v. 120, 2007, pp. 149-57.

textos

Machado de Assis: de porcos e plágios

Élide Valarini Oliver



Carniceria a vapor”, publicado em *A Marmota*, em 1860, é um texto interessantíssimo, não apenas por destilar a ironia machadiana, mas por condensar em seu curto espaço reflexões sobre animais que surgem ora aqui, ora ali nas obras do escritor, e constituem um profundo aspecto na cosmovisão machadiana sobre a natureza. Nesse texto, vemos as fibras que compõem o tecido machadiano em sua composição de base: o elemento nascido da leitura das obras morais dos séculos precedentes e do seu próprio, a introdução de um clima fantástico dentro de um discurso realista, elemento que permeia a obra

ÉLIDE VALARINI OLIVER é professora de Literatura Brasileira e Comparada da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara (EUA), e autora de, entre outros, *Variações sob a mesma luz* (Edusp/Nankin).

do escritor desde suas primeiras obras. Esse afastamento e aproximação na prosa machadiana, e no assim chamado objetivismo da prosa realista, são aqui representados em forma de crônica.

E não é a crônica, em seu sentido mais tradicional e antigo, algo que registra um evento?

De registro a comentário, muitas vezes formadora de opinião, a crônica não deixa de manter um elo com o fato, ou fatos e eventos vistos sob o ponto de vista do cronista, que não deixa por isso mesmo de expor-se em seu relato.

Como escrevi em outro lugar, a figura do narrador, na crônica, é subsumida pelo eu biográfico, formando um conjunto interseccional (Oliver, 2016). Esse narrador deixa de ser narrador e passa a ser autor – como num memorial. Mas esse autor reside na intersecção entre o eu biográfico e o comentador. Sem dúvida é também um eu ficcional, mas o é minimamente, pois finge não sê-lo. Clarice Lispector queria escrever crônicas como Teresa Campos, autora fictícia, mas o que o editor do periódico que a empregava queria mesmo era a crônica assinada por Clarice Lispector.

No caso de Machado, como se sabe, o pseudônimo do cronista (Gil, Eleazar, Manassés etc.) acaba se juntando às iniciais M. A. com as quais o autor assina a crônica “Carniceria a vapor”. M. A. é o autor interseccional.

Mas vejo nesse texto mais especificamente uma outra faceta machadiana. E o que se vê é de difícil classificação, e de mais difícil análise. Pois o texto apresenta um tipo de intertextualidade que transgride vários dos pressupostos que se assumem como característicos dessa intervenção textual. De fato, o texto combina reescrita,

recombinação – o que normalmente ocorre em casos de intertextualidade. No entanto, trata-se também de uma forma peculiar de tradução, o que não deixa de ser uma forma específica de intertextualidade, mas é a questão da atribuição autoral, nessa crônica, o que nos interessa. Sim, Machado traduziu; não é preciso reiterar a importância de tal atividade na obra mesma de Machado, pois traduzir é ler em profundidade. A crônica em questão, sendo assinada M. A. naturalmente não nos leva a pensar em tradução, mesmo que as traduções seguissem os padrões mais inconstritos dos séculos anteriores.

Não é preciso lembrar as variadas formas de pirataria editorial, ou o recurso de eliminar o nome tanto do autor quanto do tradutor, entre outras práticas editoriais.

Vou apresentar primeiro a questão.

No primeiro parágrafo que abre a crônica, M. A. escreve: “O estabelecimento de M. Roviello, situado nas proximidades da cidade de Brooklyn, nos Estados Unidos, é um matadouro de porcos, onde se empregam os aparelhos mecânicos a vapor para o tríplice processo de sangrar ou matar, esquartejar e salgar esses animais” (III, p. 1.025)¹. Machado prossegue informando aos leitores que a descrição detalhada do estabelecimento vem de “M. Commetant [sic] na obra que publicou em 1857 sobre os Estados Unidos” (III, p. 1.025).

1 A vila do Brooklyn só foi incorporada em 1898 a Nova York. Como se verá, há aqui uma confusão entre Nova York e Ohio. Seria impossível uma operação dessa natureza no Brooklyn. Machado de Assis segue o erro do periódico, que faz um sumário do que viu Commetant. Todas as citações de Machado pertencem à edição da *Obra completa* pela Nova Aguilar (Assis, 2015). Utilizo os numerais em romano para indicar os volumes.

Quem era o Sr. “Commetant”?

Trata-se de Oscar Comettant (1819-1898), que foi compositor, musicólogo e escritor de literatura de viagem. O primeiro livro de viagem aos Estados Unidos por Comettant foi, em realidade, publicado em 1858: *Trois ans aux États-Unis. Études des mœurs et coutumes américaines*, em três volumes. É improvável que Machado tenha lido o livro. Mas Machado leu o periódico *L'Année scientifique et industrielle*, volume 4, onde se obtém a seguinte informação:

“Numa obra publicada em 1857 sobre os Estados Unidos da América, o Sr. Oscar Comettant deu uma picante descrição de um estabelecimento *situado nas proximidades da cidade de Brooklyn*, e no qual se utilizam exclusivamente *aparelhos mecânicos para degolar, esquarterar e salgar os porcos*. Nesse estabelecimento, que oferece uma das mais *singulares aplicações da mecânica, ‘abate-se e esquartera-se a cada dia uma centena desses animais’*” (Figuier, 1860, pp. 472-3).

[“*Dans un ouvrage publié en 1857 sur les États-Unis d’Amérique, M. Oscar Comettant a donné une piquante description d’un établissement situé dans les environs de la ville de Brooklyn, et dans lequel on sert exclusivement d’appareils mécaniques pour égorger, dépecer et saler les porcs. Dans cet établissement, qui offre une des plus singulières applications de la mécanique, ‘on abat et dépèce chaque jour une centaine de ces animaux’*”]².

2 Como se vê, o nome do autor é escrito de formas diferentes. Machado de Assis retira o segundo *t* e o volume francês acrescenta dois *m*. Todas as traduções são minhas. Copiei o parágrafo da notícia, em francês, pois

O emprego de *M. (Monsieur)* em Machado indica, obviamente, a fonte francesa do autor, o que não é novidade, mas é a coincidência de termos entre o texto do periódico e o de Machado que indica a fonte imediata, que não é a obra de Comettant, como anuncia a crônica, mas o periódico que resume a notícia dada por Comettant.

A grafia do nome é escrita com dois *m* e um *t*, em Machado, mas no periódico, com dois *m* e dois *t*; a data, 1857, tanto no periódico quanto na crônica de Machado, não corresponde à data de publicação da primeira obra de Comettant.

Evidentemente já chama a atenção a coincidência entre o texto do periódico e o de Machado. No periódico, como se pode ver nas imagens reproduzidas neste artigo, o texto é estruturado de forma bastante clara. Informa-se aos leitores sobre o matadouro visitado e em notas de rodapé acrescentam-se os comentários retirados da obra de Comettant.

Para começarmos a discussão, estão em itálico as repetições da crônica de Machado quando emprega o texto de rodapé de Comettant. Já de início, temos dificuldade em qualificar o processo utilizado por Machado. Plágio? Intertextualidade livre e solta? Tradução sem indicação de autor? Semitradição? Cópia?

Seriam as pequenas variações estilísticas introduzidas por Machado motivo

voltarei a ele no que diz respeito às aspas. Os termos sublinhados referem-se a variações de tradução em Machado. Assinalo em itálico, na minha tradução e no texto de Machado, as coincidências e, em certos casos, emprego entre colchetes as expressões originais em francês para que o leitor as compare com os termos utilizados por Machado. Este artigo preliminar não é um estudo extensivo das semelhanças e diferenças textuais entre o texto original e a crônica de Machado.

suficiente para reivindicar o texto como seu? O que permitiria a cópia sem aspas? Vamos ao texto.

No periódico há uma longa nota de rodapé indicando que:

“A usina do Sr. Boviello, diz o Sr. Oscar Commettant em sua obra sobre os Estados Unidos, se compõe de *quatro grandes corpos de edifícios ligados todos por pontes suspensas*. Mais longe, como planícies vivas que vai a *devorante máquina* ceifar, estão encerradas *inumeráveis varas de porcos pertencendo a diferentes proprietários* que os levam a essa usina como levamos o trigo ao moinho para moê-lo” (Figuiet, 1860, pp. 472-3).

[“*L’usine de M. Boviello, dit M. Oscar Commettant dans son ouvrage sur les États-Unis, se compose de quatre grands corps de bâtiments rattachés tous par des ponts suspendus. Plus loin, comme des plaines vivantes que va bientôt faucher la dévorante machine, sont parqués d’innombrables troupeaux de porcs appartenant à différents propriétaires, que les apportent à cette usine comme on apporte du blé au moulin pour les moudre*”]³.

Aqui temos a descrição de Comettant, agora transformada por Machado:

“O estabelecimento de que vamos tratar, vasto, como deve de o ser para *estrangular* diariamente *centenas de porcos*, compõe-se *de quatro extensas casas que*

se comunicam entre si por pontes pênséis. Ao redor, e em todos os sentidos, se distinguem diversos cercados, fechados, onde *formigam inumeráveis porcadas pertencentes a diferentes criadores*” (III, p. 1.025).

Os “grandes corpos de edifícios” foram substituídos por “quatro extensas casas”. O deslocamento favorece a interpretação de que, na visão machadiana, os corpos de edifícios, que devem ter fortemente impressionado o francês, foram domesticados por Machado como casas extensas. Comettant teve a visão da metrópole industrial que faltava a Machado no Rio de Janeiro. E tal visão aterradora teve, em contrapartida, que ser domesticada pelo francês, que, ao ver a *dévorante machine*, não tem outro recurso senão comparar a matança em escala industrial com o trigo levado ao moinho.

Aqui temos uma inversão interessante. A testemunha ocular busca proteger-se de tal visão horrífica, valendo-se de comparações e imagens que se pode qualificar de protetivas. A urgência do relato deve competir com a revisita às cenas que chocaram a testemunha, no momento posterior em que o autor relata sua experiência. Não seria demasiado comparar tal atitude com a de relatos de trauma: prisões, tortura, campos de concentração, em que a testemunha pode reviver o trauma do que presenciou ou do que viveu. O processo de *atenuação* está presente em Comettant, ao mesmo tempo em que a consciência crítica a respeito da experiência de desumanização da máquina o faz descrever pormenorizadamente o trabalho repetitivo da máquina de matar. Mas ele o faz com

3 Daqui para a frente, como indiquei na nota anterior, apenas transcrevo minha tradução do texto de Comettant.

distanciamento, buscando proteger-se. Relata objetivamente, e finaliza com o trigo sendo levado ao moinho.

Machado, não sendo testemunha ocular, faz o caminho inverso. Busca compensar o vazio da experiência em primeiro grau que não teve, acrescentando adjetivos e detalhes, para trazer os leitores para dentro da experiência que comenta em segunda mão. Ou seja, no caso de Machado, a experiência é ficcional, e não testemunhal. Isso se dará no conjunto de toda essa crônica. É imitativa e não experiencial.

Abaixo, grifados, vemos alguns exemplos dessa tática de preenchimento ficcional: em vez de “*o corpo atravessado por facas enormes*”, descrição que aqui chamarei *presencial* ou *testemunhal* de Comettant, Machado emprega o teatral e dramático “*logo com rapidez de raio, enormes facões manejados por um punho tão forte, como o do vapor, os traspassem certamente a sangrar pelo coração*”.

A meu ver, tais deslocamentos deveriam de uma *imagerie* típica da ficção, e ficção romântica, servem de compensação para a ausência do relato testemunhal. É isso, num escritor admitidamente saudado pela maioria da crítica como realista. Os porcos “formigam” em Machado e são “varas de porcos” em Comettant. Comettant emprega também termos como “estabelecimento” e “edifícios”, assim como “pontes suspensas” em sua descrição do plano físico onde se situa o matadouro. A descrição de Machado lembra Piranesi ou Escher: “quatro extensas casas que se comunicam entre si por pontes pênseis”. Tal mecanismo de compensação fica ainda mais claro neste trecho: “Longe nos levaria a descrição do maquinismo, peça por

peça, o que só interessaria a quem quisesse organizar uma companhia de *açougues monstros* de carne de porco; assim, vamos ser simplesmente espectadores, para o que não basta somente presença, é preciso também ter ânimo para ver”.

Há aqui até mesmo um pudor em assumir a descrição alheia como sua própria. Daí o despiste de M. A., que não pode “descrever” o maquinismo porque isso levaria o leitor a muitos detalhes e só interessaria a quem quisesse montar uma companhia de matança de porcos. Na verdade, a descrição do maquinismo *não está presente* no periódico lido por Machado. O resumo que se segue ao anúncio do matadouro a vapor de Comettant, no periódico lido por Machado, é uma descrição de um frigorífico, e de como os engenheiros americanos conseguem manter a temperatura constante nas câmaras frigoríficas.

Uma ponta importante desse novelo é a questão da citação em tudo isso.

Voltando aos parágrafos iniciais, reproduzidos no início deste artigo, nota-se que as descrições da nota de rodapé são citações entre aspas⁴ de Comettant. No periódico, a estrutura do texto é bastante clara. No corpo da notícia, comentam-se as ideias trazidas pelo testemunho visual de Comettant. Nas notas de rodapé, reproduzem-se as palavras do livro de Comettant, todas entre aspas e em itálico. Não

4 Assinalo este ponto, pois o texto do periódico que Machado leu indicava claramente, pelas aspas, tanto nas notas de rodapé quanto no corpo do texto (ver minha primeira citação acima) que a *norma*, quando citamos um trecho de outro autor, era a de atribuir aspas, mesmo dentro dos critérios do século XIX.

há qualquer ambiguidade entre as vozes dos autores da nota e a reprodução literal e entre aspas do texto de Comettant. Voltaremos a esse agudo ponto mais adiante.

Continuando a comparação, vemos que a estrutura da crônica de Machado segue *pari passu* as descrições testemunhais de Comettant:

“A um sinal do mecânico chefe, levanta-se uma báscula que se comunica com a entrada de um primeiro compartimento da máquina chamado de degoladouro, e a operao de destruio começa. Os porcos, muito apertados uns contra os outros, vendo uma saída, se precipitam no *corpo do estabelecimento até um corredor estreito, onde eles não podem senão passar um a um*. Parados ali um instante, eles têm o *pescoço atravessado por facas enormes movidas pelo vapor* como todo o resto da máquina. O porco, *degolado* em menos de um segundo, * preso pelas pernas traseiras e arrastado violentamente por grampos que o levantam a uma certa altura. L, ele fica suspenso um instante e passa mais além por uma balança móvel, sem cessar em movimento, que mergulha o animal num poço de vapor e acaba por sufoc-lo es-caldando-o*” (Figuier, 1860, p. 473).

E Machado:

“Longe nos levaria a descrio do maquinismo, peça por peça, o que são interessaria a quem quisesse organizar uma companhia de açougues monstros de carne de porco; assim, vamos ser simplesmente espectadores, para o que não basta somente presença,  preciso também ter ânimo para ver.

A matança vai começar. [L’opération de destruction commence.]

O engenheiro em chefe faz um sinal; abre-se logo a comunicao do exterior para o primeiro compartimento da máquina chamada degoladouro. O ingresso para esse compartimento  feito por um estreito corredor, que se afunila e são pode chegar ao compartimento de que se trata um porco por sua vez. Ao termo desse corredor são os porcos obrigados a parar, e logo com rapidez de raio, enormes faces manejados por um punho tão forte, como o do vapor, os traspassem certamente a sangrar pelo corao.

Quanto pode a mecânica!

Isso feito, sem demora, cada porco * agarrado pelos quartos traseiros por grampos, e assim violentamente levantados e conduzidos em enfiada, como um rosário*, para serem mergulhados em um vasto reservatório de água fervendo, donde saem para sofrerem o processo final da pelao entre grandes escovas” (III, pp. 1.025-6).

Comettant:

“O porco, um momento mergulhado no sorvedouro, reaparece em seguida *para ser preso por novos grampos que o arrastam na escovao*. Essa escovao cilíndrica, munida de fortes escovas que agem em sentido contrário, prende o porco e lhe faz fazer escovando-o, dez a quinze revolues em meio minuto. Esse lapso de tempo  suficiente para depilar o animal e deixar-lhe a pele branca como a de um frango novo. Depois dessa operao, *ele  ainda preso pelos grampos que o transportam com um movimento brutal e simétrico* num quadrado especial onde

ele é fendido no ventre desde a cauda até a extremidade do focinho. Operários escolhem então as partes boas que eles conservam e jogam o resto em uma grande vala que, pelo curso, atravessa os edifícios e vai se perder no Ohio. Na penúltima etapa, onde o porco é transportado por um cabo principal, um horrível [effroyable] compartimento de máquina o *despedaça em todos os sentidos e simetricamente. Mais adiante, enfim, salgam-se os membros dispersos, que são pendurados no defumador [fumoir], enquanto que as outras partes do animal são colocadas em salmoura e fechadas nos barris*” (Figuiet, 1860, p. 473).

Na versão machadiana:

“O vapor ainda não terminou aqui a sua missão. O porco ou porca (que nesse estado é sempre *porco* nos açougues) é ainda *agarrado convenientemente pelos grampos*, e em um *movimento brutal* é arremessado para um lugar apropriado, onde a máquina leva as suas afiadas facas, e de uma só vez *abre desde o focinho até a cauda.* Nesse estado, *saltam logo alguns operários para arrancar os intestinos, ou quaisquer outras partes não aproveitáveis do porco, e os lançam em uma vala que atravessa o estabelecimento, que é convenientemente lavada pelas águas do rio Ohio*⁵.

5 Comettant se confunde entre os rios de Nova York (East River e Hudson), que de maneira nenhuma vão dar no Rio Ohio, em Cincinnati, cidade aliás conhecida como Porkopolis, pois havia, no século XIX, se transformado no centro de processamento de carne de porco do país. Machado, que o segue, também incorre no mesmo erro.

A máquina ainda continua a trabalhar levando o porco ao *horrível* compartimento do talho, aí se espedaça o animal com aquela *regularidade e simetria* que lhe é devida, e passa por montões de sal. *Os encarregados do recebimento da carne reúnem os pedaços e os põem no fumeiro ou os embarrilam na salmoura*” (III, p. 1.026).

Comettant é excelente escritor. Suas vívidas descrições são entremeadas por uma voz plena de humanidade, o que conta pela eficiência de seu texto. Um equilíbrio difícil de se conseguir. A máquina representa o movimento bruto, incessante, anônimo, operacional, eficiente em sua operação de morte, e ao experienciar tal evento, Comettant reage atendo-se a descrições precisas que bastam por si mesmas para traduzir a terrível experiência que testemunhou, num texto que impressiona o leitor sem cair no sentimentalismo. Ao enfatizar o constante movimento brutal e simétrico da máquina a vapor, o autor expõe, sem ironias fáceis, a capacidade da máquina em multiplicar inexoravelmente a matança de animais.

Como músico e compositor, Comettant não poderia também deixar de perceber os terríveis guinchos dos animais ao morrer, um depois do outro. O detalhe aural é aqui essencial enquanto parte da experiência do *estar ali* do autor. A metáfora surpreendente de *guirlandas sonoras* se faz a partir de uma fusão entre aural e visual. Sendo igualmente descritiva, é um exemplo do que acima argumento quanto à fusão da experiência de Comettant, uma fusão entre a impotência da consciência individual, humana, diante da experiência da morte coletiva, incessante e maquinal.

Vejam os mais.

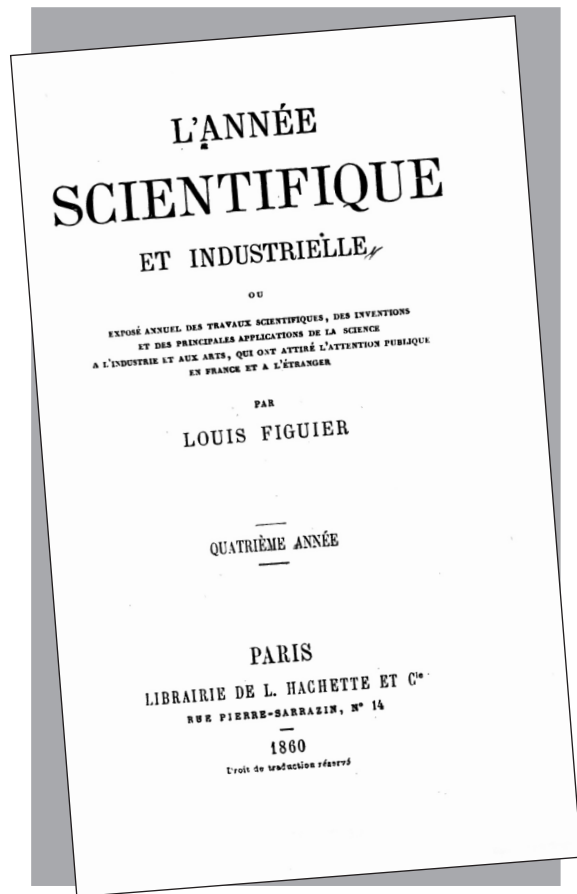
Comettant:

“Tudo isso se faz com uma *espantosa prontidão, que temos dificuldade em acompanhar os porcos nesse rude e múltiplo trabalho de tantas operações diversas. Os porcos se sucedem aos porcos como os cavalos de madeira se sucedem aos cavalos de madeira no jogo circular que leva esse nome. Acrescente-se a isso os gritos roucos e sinistros dos porcos degolados, suspensos em guirlandas sonoras em toda a parte em torno de vocês. Essa lúgubre e horrível música não tem fim, pois à medida que os gritos de um porco desaparecem sufocados no poço de vapor, a mecânica sem cessar em movimento degola um outro porco, que traz o seu contingente de lamentações.*

Esse curioso estabelecimento é frequentemente visitado pelos estrangeiros que passam por Cincinnati. Eles são perfeitamente recebidos pelos proprietários atuais, que são verdadeiros *gentlemen*. Um turista francês cita esse fato, que tendo ido ver essa usina um dia de grande festa onde o trabalho estava suspenso, um dos associados da casa galantemente fez matar para ele somente, uns trinta porcos. Não se poderia ser mais amável. Onde a mecânica vai se aninhar, acrescentemos [Où la mécanique va-t-elle se nicher]” (Figuier, 1860, p. 473).

Machado:

“Eis a carniceria feita, e com tão grande *presteza*, que perde-se de vista os múltiplos processos por que passam os pobres animais!



Folha de rosto do periódico francês *L'Année scientifique et industrielle*, de 1860; na página seguinte, os trechos lidos por Machado de Assis

Os porcos sucedem aos porcos, como os cavalinhos de pau de Maxambomba que mal são percebidos no rápido circular em torno do mastro! E junta a esse movimento o grunhido rouco e sinistro das vítimas que são degoladas ou sangradas, e dos que semivivos seguem em rosários para a terrível caldeira d'água em ebulição! Esta lúgubre e horrível música não tem fim, porque, enquanto alguns porcos morrem na água fervendo, já outros são esfaqueados, e assim não cessa de haver sempre um contingente de lamentações!!! Terminemos a nossa missão de levar o

dissolution de chlorure de calcium que d'employer, comme on l'a fait à Lyon, l'acide chlorhydrique, liquide corrosif, d'un maniement difficile et dangereux, qui tache, brûle et troue, et qui ne saurait être déversé sur les voies publiques sans nuire aux passants ou sans brûler les chaussures des promeneurs.

Sauf cette dernière remarque, le nouveau système qui a été mis en pratique à Lyon sera une heureuse acquisition pour l'édilité des grandes villes.

La ventilation par l'air froid à l'usine de Brooklyn.

Dans un ouvrage publié en 1857 sur les États-Unis d'Amérique, M. Oscar Commettant a donné une piquante description d'un établissement situé dans les environs de la ville de Brooklyn, et dans lequel on se sert exclusivement d'appareils mécaniques pour égorger, dépecer et saler les porcs. Dans cet établissement, qui offre une des plus singulières applications de la mécanique, on abat et dépece chaque jour une centaine de ces animaux¹. Dans ces mêmes

1. « L'usine de M. Roviello, dit M. Oscar Commettant dans son ouvrage sur les États-Unis, se compose de quatre grands corps de bâtiments rattachés tous par des ponts suspendus. Plus loin, comme des plaines vivantes que va bientôt faucher la dévorante machine, sont parqués d'innombrables troupeaux de porcs appartenant à différents propriétaires, qui les apportent à cette usine comme on apporte du blé au moulin pour le moule.

« A un signal du mécanicien en chef, on lève une bascule qui communique à l'entrée d'un premier compartiment de la machine appelée l'égorgeoir, et l'opération de destruction commence. Les cochons, très-serrés l'un contre l'autre, voyant une issue, se précipitent dans ce corps de bâtiment jusqu'à un couloir étroit, où ils ne peuvent passer qu'un à un. Arrêtés là un instant, ils ont le cou traversé par d'énormes couteaux mus par la vapeur comme tout le reste de la machine. Le cochon, égorgé en moins d'une seconde, se trouve pris par les pattes de derrière et traîné violemment par des crampons qui le hissent jusqu'à

ateliers de Brooklyn, on a réalisé, en 1859, une innovation très-originale, c'est le moyen de maintenir constamment, en plein été, les salles d'une habitation ou d'un atelier à la température de la glace.

Au milieu des chaleurs de l'été, on éprouvait beaucoup de difficultés, dans l'usine de Brooklyn, pour conserver

une certaine hauteur. Là, il reste suspendu un instant et passe plus loin sur un balancier mobile, sans cesse en mouvement, qui plonge l'animal dans un puits de vapeur et finit par l'étouffer en l'échaudant.

« Le cochon, un moment plongé dans le gouffre, repart bientôt pour être saisi par de nouveaux crampons qui le traînent dans la broserie. Cette broserie cylindrique, munie de fortes broses qui agissent en sens contraire, saisit le cochon et lui fait faire, en le brossant, de dix à quinze révolutions dans une demi-minute. Ce laps de temps suffit pour épiler l'animal et lui rendre la peau blanche comme celle d'un jeune poulet. Après cette opération il est encore saisi par des crampons qui le transportent, par un mouvement brutal et symétrique, dans un carré spécial, où il est fendu par le ventre depuis la queue jusqu'à l'extrémité du museau. Des ouvriers choisissent alors les bonnes parties, qu'ils conservent, et jettent le reste dans une grande rigole qui, par les cours, traverse les bâtiments et va se perdre dans l'Ohio. Dans l'avant-dernière étape, où le cochon est transporté par un arbre de couche, un effroyable compartiment de machine le taille en tous sens et symétriquement. Plus loin enfin on sale les membres épars, qu'on accroche aux fumoirs, pendant que les autres parties de l'animal sont mises dans la saumure et renfermées dans des barils.

« Tout cela se fait avec une si étonnante promptitude, qu'on a de la peine à suivre les cochons dans ce rude et multiple travail de tant d'opérations diverses. Les cochons succèdent aux cochons, comme les chevaux de bois succèdent aux chevaux de bois dans le jeu circulaire qui porte ce nom. Joignez à cela les cris rauques et sinistres des cochons égorvés, suspendus en guirlandes sonores partout autour de vous. Cette lugubre et horrible musique n'a pas de fin, car au fur et à mesure que les cris d'un cochon disparaissent étouffés dans le puits de vapeur, la mécanique sans cesse en mouvement égorge un autre cochon, qui apporte son contingent de lamentations.

« Ce curieux établissement est souvent visité par les étrangers qui passent à Cincinnati. Ils sont parfaitement reçus par les propriétaires actuels, qui sont de véritables gentlemen. Un touriste français cite ce fait, qu'étant allé voir cette usine un jour de grande fête où le travail se trouvait suspendu, un des associés de la maison fit galamment tuer pour lui seul une trentaine de cochons.

« On ne saurait être plus aimable. »
Où la mécanique va-t-elle se nicher! ajouterons-nous.

leitör a visitar o estabelecimento de M. Roviello, nos Estados Unidos. Agora resta-nos entregá-lo à liberdade de seu pensar, para que julguem até onde se tem empregado as máquinas movidas a vapor. A esse respeito diz um mecânico francês: *‘Où la mécanique va-t-elle se nicher!’*” (III, p. 1.026).

O que faz Machado nessa crônica, afinal?

Em primeiro lugar, temos o problema textual a comentar. A crônica é escrita *pari passu* ao texto de Commettant, que Machado encontra numa nota de rodapé.

Cópia? Plágio? Tradução? Intertexto?

O desenvolvimento do texto é o mesmo, como dito anteriormente, parágrafo por parágrafo, o que *a fortiori* caracterizaria uma cópia com intervenções e variações

(nem sempre felizes). Se lemos primeiramente o texto de Machado, sem dúvida, ele impressiona. Mas comparado ao texto testemunhal de Commettant, a crônica de Machado perde em brilho de presença. Não consegue manter a mesma força do testemunho. Aliás, certas imagens, como a dos *rosários* para descrever os porcos em fila para morrer, parecem postíças, senão arbitrarias e sem relação com o destino dos animais. A imagem dos rosários é um ruído externo ao acontecimento, uma distração que introduz uma abstrusa imagem religiosa. Machado busca transformar a prosa testemunhal de Commettant com imagens e modelos ficcionais.

Ainda com mais forte razão, pelos critérios atuais, justamente esse tipo de acréscimo textual extrínseco constituiria

mais uma prova de que se trata de um plágio disfarçando-se de texto original. E tivesse Machado alguma posição na academia, certamente seria escrutinado, com os usuais escândalos rapidamente ampliados pelas redes sociais⁶. Nada denuncia melhor o plágio do que o apagar dos traços que levam ao texto original através de mudanças cosméticas, como o emprego de sinônimos, deslocamentos de sentenças, mudanças no ordenamento de parágrafos, enquanto que o teor argumentativo do texto original permanece inalterado. O acusado de plágio se defende empregando vários recursos: o plágio não foi intencional. A falha moral de um plágio intencional e deliberado é dificilmente desculpável, pois não se trata apenas de não dar crédito aos autores, mas tem o objetivo igualmente condenável de inflar o *curriculum* e a fama do plagiador. Não se plagia por plagiar. Há sempre um intuito oculto no plágio intencional; o utilitarismo mais grosseiro apontado no imperativo kantiano: usar o outro como instrumento e como meio. Por isso, o plagiador intencional, quando descoberto, defende-se através do argumento do plágio inconsciente, ou não intencional. Uma outra defesa igualmente empregada é a de que, afinal, as ideias não têm “dono”, estão “no ar”, mesmo que o texto do plagiador repita palavra por palavra, parágrafo por parágrafo o texto plagiado.

Outra defesa igualmente utilizada é a de que o plagiador se confundiu com suas “notas” e deixou de usar as aspas ou indicar o nome do autor do texto plagiado sem intenções de plagiar.

Mas certas formas de plágio são menos claramente delineadas e ocorrem. Ideias muito debatidas há muito tempo podem estar no ar, e há formas de plágios não intencionais, e mesmo autoplágios. Para definir os limites, é necessário que se tomem os contextos nos quais tais dificuldades ocorrem.

Vale lembrar o famoso dito de T. S. Eliot (1920), que declarou: “[...] poetas imaturos imitam; poetas maduros roubam; maus poetas desfiguram o que tomam e bons poetas transformam [o que tomam] em algo melhor, ou ao menos em algo diferente. O bom poeta solda seu roubo a um conjunto de sentimento que é único, completamente diferente daquele do qual o arrancou”⁷.

Como ficamos?

O Machado dessa crônica de 1860 não é o mesmo do de 1881, ou 1899. Teria sido suficiente para ele mencionar o nome de Comettant no início da crônica, autorizando-se, portanto, a copiar extensamente o texto do autor? Mesmo que fosse essa uma prática comum, o caso dessa crônica é bem mais complicado: o teor argumentativo vem de Comettant, mas ao longo da crônica é transferido para o autor M.

6 Este foi recentemente o caso da reitora da Universidade de Harvard, hoje demitida. A análise de seus plágios, que incluíam até a popular Wikipedia, demonstravam a estratégia comum de mudar termos, deslocar sentenças etc., mas manter integralmente o teor argumentativo plagiado.

7 No original: “[...] *immature poets imitate; mature poets steal; bad poets deface what they take, and good poets make it into something better, or at least something different. The good poet welds his theft into a whole of feeling which is unique, utterly different from that from which it was torn.*”

A. Não apenas isso, mas os termos vêm igualmente de Comettant, traduzidos literalmente e, como dito acima, aqui e ali retocados com imagens ficcionais.

Tradução e cópia. Machado, ao copiar, também traduz Comettant, e o faz segundo critérios de tradução condizentes com seu século, no Brasil, o que equivale dizer, segundo critérios franceses.

Dos tradicionais conceitos de tradução em voga no século XIX, as teorias francesas pregavam a fidelidade às “ideias” do texto mais do que a atenção às características de estilo individual que guiavam, desde o século XVII, as concepções inglesas de tradução (Steine, 1975)⁸. Nesse sentido, o descaso à originalidade de estilo era justificado pela determinação de fazer os autores traduzidos falarem e escreverem como franceses. No caso dessa crônica, pelo contrário, a cópia/tradução/plágio permanece umbilicalmente ligada ao texto que a originou. Teriam a prosa e o estilo de Comettant marcado positivamente o Machado de 21 anos de idade?

As traduções de traduções não causavam espécie e Machado traduziu Edgar Allan Poe do francês de Baudelaire, inclusive grafando o nome do poeta e escritor à francesa: Edgar Poe. Nesse ca-

so específico, temos um autor americano afrancesado em português. Mas a autoria de Poe permanece intacta.

Lembro aqui da polêmica como a que animou *Queda que as mulheres têm pelos tolos*, considerada por alguns críticos como uma das obras de estreia de Machado e que acabou se revelando como uma tradução não creditada, feita por Machado em 1861. Seria pelo fato de que seu autor, Victor Hénaut, não era conhecido no Brasil?⁹. Coincidentemente, o texto do ensaio de Hénaut, *De l'amour des femmes pour les sots*, que havia sido publicado em 1850, foi traduzido por Machado e publicado na mesma *A Marmota* que a crônica de 1860 aqui comentada. E no ano seguinte!

Seria *A Marmota* uma espécie de publicação relapsa, na qual creditar autoria e tradução não fazia parte dos deveres editoriais? Num quadro assim, deixaria o plágio de ser considerado plágio?

Jorge Luis Borges, que em vários textos e ensaios sustentava um sentido lato para a tradução, não achava problemas em variados graus de manipulação textual, seja imitação, versão, ou o que atenda pelo nome de tradução. Pelo contrário, seu interesse estava tanto nas transformações das traduções quanto na permanência do texto original, mesmo que até mesmo “deformado” pelas várias versões existentes, como no caso extremo de literalidade no conhecido ensaio sobre “Pierre Ménard, autor del *Quijote*” (Borges, 1985a). Como lemos em “Las versiones homéricas”,

8 E também John Dryden (1685). Dryden recomenda: “Seja poeta; seja um mestre em ambas as línguas; entenda as características que individualizam o autor; conforme o seu gênio [de tradutor] ao do original; mantenha o sentido ‘sagrado e inviolável’ e seja literal onde a graça pode ser mantida; faça o autor aparecer o mais atraente possível sem violar o seu real caráter; esteja atento à qualidade do verso tanto do original quanto o de sua versão; faça o autor falar a língua que elealaria se tivesse falado; não melhore o original; não o siga tão literalmente que seu espírito se perca”.

9 Ver Jean-Michel Massa (2008) e Ana Suriani da Silva (2008).

depois de examinar várias versões para o inglês da obra de Homero, Borges conclui que todas acrescentam algo e surpreendentemente conclui:

“¿Cuál de esas muchas traducciones es fiel?, querrá saber tal vez mi lector. Repito que ninguna o que todas. Si la fidelidad tiene que ser a las imaginaciones de Homero, a los irrecuperables hombres y días que él se representó, ninguna puede serlo para nosotros; todas, para un griego del siglo diez. Si a los propósitos que tuvo, cualquiera de las muchas que transcribí, salvo las literales, que sacan toda su virtud del contraste con hábitos presentes. No es imposible que la versión calmosa de Butler sea la más fiel” (Borges, 1985b).

Mesmo assim, admitindo as diferentes versões de Homero para o inglês, não há dúvida que as versões homéricas são creditadas a seus tradutores Chapman, Butler, Lang, Cowper, Pope etc. E no caso de Pierre Menard, trata-se de uma tradução do *Quijote*.

Plagiar Homero ou Cervantes é diferente dos desconhecidos Hénaut e Comettant, entretanto, ao menos no Brasil.

Há no centro dessa questão um problema de mimesis. Aristóteles propõe um conceito de mimesis que, aplicado às teorias da tradução, implica que os modelos e formas para a imitação artística são selecionados ou abstraídos dos objetos de senso-percepção¹⁰. É o que, de certa maneira, faz Comettant, traduzindo sua percepção

(aural, visual, espacial, física) em texto. Para Aristóteles, a tradução pode imitar a capacidade poética de expressar universais. Num sentido lato, vemos que é o que Machado busca fazer aqui, ao expressar os elementos em choque: matança sistemática através do maquinismo incessante e a percepção humana que vê quase uma incongruência entre a matança indiscriminada, anônima, e os movimentos repetitivos da máquina a vapor. Machado responde ao universal proposto por Comettant, mas sem reconhecer a autoria *integral* de Comettant. É como se quisesse partilhar e participar da autoria ele mesmo.

Platão, comentando o problema da mimesis, adota três formas que interessam ao nosso problema aqui:

- 1) metáfrase: tradução de termos individuais, sintaxe, figuras, forma do original;
- 2) paráfrase: seleção ou abstração das características mais distintamente analisáveis do texto;
- 3) “melhoramento”: traduzir a realidade transcendente que subjaz no original, a forma intelectual da qual até mesmo o original é uma sombra¹¹.

Machado emprega todas essas formas em sua imitação/cópia/tradução/plágio. Exemplos de metáfrase e de paráfrase são evidentes e não necessitam explicação mais que os elementos indicados em itálico.

¹⁰ Estou resumindo aqui, em parte, o capítulo 9 da *Poética*.

¹¹ Estou resumindo aqui várias passagens em Platão nas quais a discussão sobre mimesis é encontrada: *República* III 394e, 396^a, 395b, 395d; X 598e, 3-7, 599e, 602b 6-8 et passim; *Sofista* 265b, 268b, 286c et passim; *Crátilo* 423 d-e et passim.

Quanto ao “melhoramento” ou melhoria do texto, essa capacidade de traduzir uma realidade experiencial, Comettant, como dito anteriormente, o faz muito bem, sendo a cópia machadiana uma cópia da cópia (assim como a minha tradução de Comettant é uma cópia, mas sem o elemento de melhoria).

Acredito que esse “melhoramento”, que em Machado toma a dimensão do dramático (como a imagem do coração), estava no próprio Machado e sua relação com o mundo animal, o sofrimento animal. Sua exploração do vegetarianismo, em crônica, é apenas uma ponta desse novelo.

Nesse sentido, há uma pergunta que vale a pena colocar. Qual a razão dessa crônica/plágio/tradução? O que levou Machado a glosar muito estreitamente o texto de Comettant?

Aqui entramos diretamente num dos fundamentos da obra machadiana – não apenas a reflexão quanto ao papel do ser humano em sua relação com a natureza, com os animais (ratos, burros, cães etc.)¹², mas a falta de confiança nesse ser humano agora mais poderoso por causa da máquina; que busca controlar a natureza através da tecnologia que possibilita a matança em escala industrial.

Trata-se do completo esvaziamento da condição de individualidade do animal, para não dizer despersonalização do animal. Animais em pequenas fazendas têm caras e muitas vezes nomes. A instrumentalização do animal, que sempre foi

utilitarista, agora opera em escala industrial a sua máquina de morte. Comettant sintomaticamente compara a multidão sem cara dos porcos ao trigo sendo moído.

E nada mais emblemático do que a pujança americana, que anos mais tarde empregaria essa mesma técnica mecânica, igualmente ritmada e simétrica, agora na despersonalização do próprio ser humano, no assim chamado fordismo, exemplarmente satirizado por Charles Chaplin em *Modern times*.

Mas o conflito criado pelo homem-máquina da era industrial não pode ser realizado sem o homem-engenheiro, a figura que cria o engenho, a máquina, que para funcionar precisa do executor, o monarca – representando a autoridade executiva e/ou econômica. Tal figura e suas proposições têm precedentes nos séculos anteriores ao de Machado. Jonathan Swift satiriza os engenheiros sociais que, trabalhando cegamente em suas invenções, buscam criar projetos não apenas inúteis, mas evidentemente imorais, ao sugerirem soluções científicas para problemas sociais. É o caso do panfleto *Uma proposta modesta para prevenir que as crianças da Irlanda sejam um peso para seus pais ou seu país e para torná-las beneficentes ao público*, em que o autor, assinando em nome próprio, encarna a definição do engenheiro social que sugere criar crianças irlandesas como gado de corte, sistematicamente abatendo-as na “tenra” idade de três anos, para vendê-las como carne aos ricos, diminuindo assim a população pobre da Irlanda, com suas famílias numerosas, e beneficiando o público com a oferta de carne infantil. Em sua radicalidade, é o *homo moralis* que domina em Swift, rasgando

12 Cito aqui dois artigos de meus ex-orientandos, relacionados à questão do animal em Machado de Assis: Eduardo Viana da Silva (2012) e Pedro Craveiro (2021).

os véus da hipocrisia social. Esse *homo moralis* existe em Machado igualmente, que apreciava tanto as máximas de La Rochefoucauld quanto as *opérette morali* de Leopardi, entre outros.

Mas ao tocar agora na questão moral, não posso deixar de comparar o moralista com a falta das aspas. No segundo parágrafo da crônica, lemos o seguinte em Machado: “M. Commetant, na obra que publicou em 1857 sobre os Estados Unidos, descreve esse singular estabelecimento em toda a sua extensão; *porém nós vamos dar aos leitores uma sucinta ideia dele*, não somente para conhecerem esta carniceria a vapor, como para saberem até onde se tem levado o emprego destas máquinas” (III, p. 1.025, grifo meu).

Como dito acima, a obra foi publicada em 1858, sendo a data de 1857 encontrada no periódico lido por Machado. Teria sido mais moral se Machado confessasse ter lido as notas de rodapé e não os volumes de Comettant? Afinal, ele escreve que vai dar aos leitores uma “sucinta ideia”, que foi exatamente a que ele, Machado, obteve do texto. Entretanto, o parágrafo deixa entender aos leitores que Machado leu a obra de Comettant, mas que vai dar aos leitores uma sucinta ideia apenas. Ora, a sucinta ideia vem das notas de rodapé que estão entre aspas no texto que ele leu, e cujas aspas desaparecem em seu texto.

Tudo isso se acrescenta ao mover em *pari passu* com o texto original de Comettant, mesmo que em “tradução”.

As ironias tipicamente reconhecidas como machadianas nessa crônica, depois disso, parecem, ao menos para quem aqui escreve, um mero maneirismo, descolado do problema moral principal do texto,

que é a atribuição. Da mesma forma, a fraqueza da frase “Quanto pode a mecânica!” me parece uma ironia demasiado fácil, ainda que se admita que Machado pudesse estar horrorizado pela carnificina agora mecanizada da matança de porcos. Os três pontos de exclamação depois de “um contingente de lamentações!!!” também indicam uma indignação exagerada demais para parecer convincente, pois a cada repetição menos força oferecem.

A crônica se encerra com uma citação diretamente do francês, que foi pronunciada pelo próprio Comettant: “A esse respeito diz um mecânico francês: ‘*Où la mécanique va-t-elle se nicher!*’”. Enfatizemos que o comentário é o do próprio Comettant, citado entre aspas na última nota de rodapé do periódico lido por Machado.

É claro que o relato impressionou aquele Machado que modelava os animais como espelho e acusação contra a depravação humana e, com isso, a indiferença do mundo da técnica e a desumanização e despersonalização causadas pela máquina.

Talvez até mesmo o estilo de Comettant, em sua precisa descrição, sua escolha de palavras, seu ritmo, sua humanidade, tenham igualmente impressionado Machado, a ponto de deixar as aspas de lado. Ao traduzir, o tradutor entra na intimidade do estilo do texto original. Traduzir é ler profundamente. Teria Machado aprendido algo mais do que matança de porcos com Comettant?

O texto parece perfeito no estilo do músico e viajante francês.

Depois de ponderar os dois textos, concluo que Machado poderia ter deixado de lado certos acréscimos, como “sangrar pelo

coração” ou a imagem *kitsch* dos porcos “conduzidos em enfiada como um rosário” para morrer, sem falar nos “cavalinhos de pau da Maxambomba”. Machado talvez ainda não tivesse alcançado o nível de furto exigido pelo grande poeta, no dizer de T.

S. Eliot. Como Machado mesmo escreve: “vamos ser simplesmente espectadores, para o que não basta somente presenciar, é preciso também ter ânimo para ver”, e isso Comettant presenciou e corajosamente viu e escreveu.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. *The Republic of Plato*. Cambridge, Cambridge University Press, 1902.
Disponível em: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0094%3Abook%3D3%3Asection%3D386A>.
- ARISTÓTELES. *The poetics of Aristotle*. Trad. S. H. Butcher. Project Gutenberg, 2013.
Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/1974/1974-h/1974-h.htm>.
- ASSIS, M. de. *Obra completa*. 3 v. São Paulo, Nova Aguilar, 2015.
- BORGES, J. L. “Pierre Ménard, autor del *Quijote*”, in *Obras completas*. Buenos Aires, Emecé, 1985a.
- BORGES, J. L. “Las versiones homéricas”, in *Obras completas*. Buenos Aires, Emecé, 1985b.
- CRAVEIRO, P. “A alteridade animal em Machado de Assis: da crônica ao conto”. *Revista Dobra*, n. 7, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348362638_A_alteridade_animal_em_Machado_de_Assis_Da_cronica_ao_conto.
- DRYDEN, J. *Preface to Ovid's epistles*. Londres, Jacob Jonson, 1685. Disponível em: <https://tth.hypotheses.org/159>.
- ELIOT, T. S. “Philip Massinger”, in *The sacred wood – Essays on poetry and criticism*. Londres, Methuen & Co., 1920. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/57795/pg57795-images.html>.
- FIGUIER, L. *L'Année scientifique et industrielle*. Paris, Librairie de l'Hachette, 1860.
Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=H0ApAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

- MASSA, J.-M. *Machado de Assis, tradutor*. São Paulo, Crisálida, 2008.
- OLIVER, É. V. "Quem escreve a crônica? A correspondência entre Clarice Lispector e Fernando Sabino". *Revista USP*, n. 109. São Paulo, SCS-USP, 2016, pp. 123-32.
- PLATÃO. *Plato in twelve volumes*, v. 12. Trad. Harold N. Fowler. Cambridge, Harvard University Press, 1921. Disponível em: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0172>.
- SILVA, A. S. "Texto original, tradução, adaptação ou imitação?". *Jornal da Unicamp*. Campinas, 2008. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2008/ju406_pag08.php.
- STEINE, V. T. R. *English translation theory: 1600-1800*. Amsterdam, Van Gorcum, 1975.
- SWIFT, J. *A modest proposal*. Project Gutenberg, 1997. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/1080/1080-h/1080-h.htm>.
- VIANA DA SILVA, E. "Um zoológico de significados. A função dos animais em alguns textos de Machado de Assis". *Machado em Linha*, v. 9, 2012. Disponível em: <https://spanport.washington.edu/research/publications/um-zoologico-de-significados-funcao-dos-animais-em-alguns-textos-de-machado>.

O caso Galateu e a anatomia do duplo em “O Iodo”, de Murilo Rubião

Ricardo Iannace
Oscar Nestarez

“Nesse instante percebeu o quadro sombrio que tinha à sua frente [...]”

“[...] Voltou-se para o passado e lhe veio a dúvida se não estaria condenado muito antes de procurar o médico.”

(Murilo Rubião)

A

narrativa “O Iodo”, de Murilo Rubião (1916-1991), insere-se em *O convidado* (1974). Ela traz à baila, curiosamente, uma figuração do *estranho* rarefeita no conjunto da obra desse autor que é, no Brasil, o expoente da vertente do fan-

RICARDO IANNACE é professor de Comunicação e Semiótica das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da FFLCH-USP, e autor de, entre outros, *Murilo Rubião* e *as arquiteturas do fantástico* (Edusp).

OSCAR NESTAREZ é escritor, tradutor e pesquisador de literatura de horror, e autor de, entre outros, *Bile negra* (Avec).

tástico. Isso porque a intriga admite um aceno considerável a dominantes da literatura suprarrealista do século XIX, no contrafluxo do projeto ficcional do contista mineiro a quem o agenciamento do insólito expressa parentesco com a prosa do Novecentos de Franz Kafka, Julio Cortázar e Gabriel García Márquez, isto é, desassociada dos pilares constituintes da tradição oitocentista.

Galateu – o personagem central – é atuariário na Companhia de Seguros Gerais. A trama, em terceira pessoa, revela a desventura do protagonista acometido por um estado de depressão. Após a primeira e única entrevista terapêutica com o doutor Pink, torna-se vítima da perseguição do psiquiatra, que não economiza ações para convencer o paciente da necessidade do retorno à clínica. O analista enseja dissuadi-lo da recusa às sessões semanais no consultório: “– Você não compreende que o seu inconsciente é todo lodo?” (Rubião, 1998, p. 237). O médico, inclusive, nega-se a receber o cheque ao término do atendimento, asseverando que o montante do bolso deva ser efetuado mês a mês.

De imediato, as respostas de Galateu transmitem rispidez e humor: “– É bom pegar o dinheiro agora, caso contrário darei melhor destino a ele: mulheres” (Rubião, 1998, p. 236). Age com indiferença aos futuros chamados, pois tanto o doutor Pink quanto a secretária da clínica não desistem de contatá-lo. Certo dia, chega-lhe uma intimação judicial, onerando-o pelo não pagamento das consultas correspondentes às tardes em que o profissional esteve ocioso, à sua espera, defronte ao divã.

Um sentimento híbrido de repulsa e humilhação irrompe no sujeito sobre quem

recai a chancela da inadimplência, que, sem êxito, quando assistido por um advogado, e, a posteriori, malsucedido ante a sentença desfavorável do juiz, precisará abdicar de bens pessoais para a quitação da dívida acidentalmente contraída.

Em contiguidade à má sorte do personagem, uma fatalidade de latitude sobrenatural eclode: Galateu, ao desvencilhar-se do sono agitado, induzido por “dose elevada de barbitúricos”, constata no espelho do banheiro que seu mamilo esquerdo desaparecera. “No lugar despontaria uma ferida sangrenta, aberta em pétalas escarlates” (Rubião, 1998, p. 238). A “coisa pegajosa”, que ele apalpa antes de se levantar da cama, dera indícios durante o pesadelo, deixando o protagonista em dúvida se a dor no peito seria verídica ou de refração onírica. No sonho, uma “faca penetrava-lhe a carne, escarafunchava os tecidos, à procura de um segredo” (Rubião, 1998, p. 238). Epsila – a irmã – e o doutor Pink assistem à cena tétrica.

Desde então, intensificam-se os tormentos de Galateu, que se afasta do trabalho. A ferida desaparece temporariamente: um farmacêutico prescreve uma pomada que a princípio é eficaz; depois, a chaga e a dor ressurgem, e o boticário, em domicílio, aplica-lhe injeções de morfina. A irmã e o sobrinho Zeus (a criança apresenta retardamento mental) passam – à revelia do doente – a ocupar a moradia. Epsila proíbe a entrada do farmacêutico na residência e dispensa a empregada da casa. Todavia, demonstra simpatia pelo doutor Pink, com quem fala amiúde ao telefone. Sempre ávido por notícias, ele reclama a oportunidade de visitar o enfermo, que, a contragosto, do outro lado da linha, responde com monossílabos ao psiquiatra.

Por fim, muito debilitado, sem forças para resistir (uma baba de sangue escorre pelos cantos da boca), admite a entrada do analista no aposento empestado, haja vista o mau cheiro da secreção presa à ferida. Assim termina a história: “Um quarto de hora depois, aparecia o doutor Pink. Circunspecto, abriu o paletó do pijama de Galateu e com o bisturi, retirado da valise, limpou as pétalas da ferida. Epsilon, a um sinal do médico, aproximou-se e ambos se debruçaram sobre o corpo do moribundo, enquanto este esboçava imperceptível gesto de asco” (Rubião, 1998, p. 244).

2.

O duplo, como manifestação sígnica, está presente nesse conto. Não por acaso, os passos do protagonista são vigiados pelo terapeuta à saída da agência de seguros, quando o funcionário se dirige ao carro; nesse princípio de noite, sua fala é firme, porém nula em convencimento: “– A brincadeira está indo longe demais. O senhor não considera falta de ética aliciar clientes? Devo esclarecer, em definitivo, que as minhas ocupações não me permitem preencher os seus horários vagos” (Rubião, 1998, pp. 236-7). Permanece eclíptico o porquê do encurralamento a esse homem; some-se a isso, no enredo, a alusão a um sigilo pretérito que, se descoberto, comprometeria a reputação do atuário.

Há sempre, nessa tessitura de pátina sinistra, uma sombra rondante. Tudo aponta para identidades espelhadas e obscuras: o doutor Pink, em sua tresloucada busca pelo outro, exprime um comportamento

singular (a atitude do homem especializado no tratamento de distúrbios mentais é, ironicamente, a que traduz compulsão). Radiam de Galateu vultos masculinos de proporção repugnante: ora, a perniciosidade do médico, desmerecendo protocolos (“– Até agora só entendi que o senhor confunde medicina com catecismo” é a fala do protagonista); ora, demais contatos malfadados (com advogado, juiz, farmacêutico e criança de laço sanguíneo) a cinzelarem a derrocada do anti-herói.

“O lodo” aponta para deslocamentos. O leitor acompanha essa pressão a que Galateu é submetido – a investida do psiquiatra contra o analisando – e é convidado a intuir que a ferida materializa um desvio de raiz libidinoso (verte do peito o limo que alegoriza a falta moral do passado). Se, de fato, uma experiência de foro íntimo se reverbera metaforizada, parece plausível esta proposição de Clément Rosset em direção ao estatuto do verossímil. Quanto ao “real”, diz o filósofo, “se ele insiste e teima em ser percebido, sempre poderá se mostrar *em outro lugar*” (Rosset, 2008, p. 14; grifos do autor).

Nesse sentido, o corpo, na narrativa, expurga um feito desonroso por meio de lesão purulenta, que desponta e recua. No tocante à intimidade do personagem, o texto franqueia encontros clandestinos entre o protagonista e a esposa do chefe, bem como seu desafeto pela irmã e sua repugnância pelo sobrinho, que alcunha de “mentecapto” (o celibatário irrita-se ao ser chamado de pai pelo menino). Em suma e acima de tudo, a trama silencia. E vestígios otimizam o enigma que envolve a úlcera supurada de Galateu.

No respeitante à categoria do duplo, convém recuperar esta inferência de Otto Rank, publicada no seu estudo psicanalítico de 1925: “Em uma porção de casos, isso [o duplo] se confunde com uma autêntica mania de perseguição, ou mesmo é substituído por ela, que então é representada como um consumado sistema delirante paranoico” (Rank, 2014, posição 540). O vienense apoia-se, para a formulação dessa sua assertiva, em postulados de Sigmund Freud: no clássico “Das Unheimliche” (1919), que em português recebeu as traduções de “O estranho”, “O inquietante” e “O infamiliar”, e em “Psychoanalytische Bemerkungen Über Einen Autobiographisch Beschriebenen Fall Von Paranoia (*Dementia Paranoides*)” [“Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (*Dementia Paranoides*) relatado em autobiografia (‘O caso Schreber’, 1911)”].

Um parêntese: em decorrência da necessidade de um recorte epistemológico no campo árido da psicanálise, a leitura de “O lodo” aqui empreendida se aterá – sumária e exclusivamente – às páginas freudianas pautadas pelo testemunho escrito do jurista Daniel Paul Schreber, cuja experiência desconcertante culminou em *Memórias de um doente dos nervos* (1903) – obra de referência no *continuum* da investigação psicótica e com vistas à qual o pensador austríaco compôs seu ensaio.

Schreber, um advogado de alto prestígio no tribunal de justiça em que atuava, após sofrer derrota em eleições parlamentares, é, em 1884, internado pela primeira vez na clínica do professor Flechsig com diagnóstico de hipocondria (afora as crises de delírio e as duas tentativas de

suicídio, ele desenvolvera a ideia fixa de que emagrecia). Junte-se a isso o desgosto profundo por não ter sido pai – a esposa sofrera mais de um aborto.

Passados alguns anos, quando restabelecido psicologicamente e agraciado com promoção na carreira forense, dá-se a recaída: além de sonhos desestabilizadores que anunciavam o retorno de sua doença, teve, “no início de uma manhã, num estado entre o sono e a vigília, ‘a ideia de que deveria ser realmente bom ser uma mulher se submetendo ao coito’, uma ideia que ele, em plena consciência, teria rejeitado com indignação” (Freud, 2010b, p. 18). À época, o jurista contava 51 anos – fase crítica da virilidade, assinala Freud, conhecida como climatério.

Devido ao agravamento do quadro clínico, Schreber volta a ser internado – ideias hipocondríacas acentuam-se; diz o paciente que seu cérebro amolece, convencendo-se de que morreria em breve. Ele xinga várias pessoas, vendo-as como perseguidores, “sobretudo seu ex-médico, que chamou de ‘assassino de alma’” (Freud, 2010b, p. 19). Nas especulações de Freud, ganham realce as ocorrências segundo as quais esse delirante alega que uma “missão redentora” determina sua “transformação em mulher”, tendo a “sensação de que já penetravam em massa no seu corpo ‘nervos femininos’”, e daí a capacidade de gerar “novos homens, por fecundação direta de Deus” (Freud, 2010b, p. 24).

Ou seja: metamorfosear-se em mulher (emasculação) correspondia preliminarmente a um delírio “de perseguição sexual” que “foi posteriormente transformado, para o paciente, em delírio de

grandeza religiosa. O perseguidor era inicialmente o professor Flechsig, o médico que o tratava, depois substituído pelo próprio Deus” (Freud, 2010b, p. 25). Vale lembrar que Schreber, em sua autobiografia, ao frisar os tais nervos inerentes ao corpo de mulher que se lhe impõem, confia atenção à volúpia feminina nos seios que desabrocham.

Freud não ignora, no registro das memórias do juiz-presidente, a recuperação das imagens do irmão e do pai (o renomado cirurgião Daniel Gottlob Moritz Schreber), apreendendo-as como um “processo de transferência”, de início, imbuído de certa simpatia do paciente para o professor Flechsig; avante, contudo – sintetiza o psiquiatra austríaco –, assiste-se a uma manifestação de homossexualidade passiva “que tomava por objeto a pessoa do médico. [...] O indivíduo ansioso tornou-se o perseguidor, o conteúdo da fantasia de desejo tornou-se o conteúdo da perseguição” (Freud, 2010b, p. 64).

3.

Salvaguardadas as singularidades de cada relato, os *fantasmas* que desestabilizam Galateu parecem encontrar ecos no caso paranoico de Schreber. Embora, em “O lodo”, seja sutil a referência a um comportamento hipocondríaco, o protagonista se identifica como depressivo e faz uso de sedativos para dormir; a ideia de perseguição (concreta ou ilusória) está veementemente inscrita no conto.

Acrescentem-se a isso outros elementos que permanecem registrados nas memórias clínicas do juiz alemão e respingam no texto de Rubião: de chofre, a relação

enviesada, oblíqua, entre terapeuta e analisando (este repudia o especialista); a sugestiva homoafetividade do psiquiatra de “O lodo” (de mais a mais, o homem que denota obsessão pelo outro se chama Pink); Galateu e a autoafirmação de sua masculinidade (é amante da esposa do patrão e diz ao médico que seu dinheiro seria bem gasto com mulheres); e as feridas (cujo contorno imita “pétalas escarlates”) que deflagram nos mamilos do protagonista, isto é, em região do corpo identitariamente feminina.

A obra é adaptada para o cinema pelo diretor Helvécio Ratton; chegou às telas em abril de 2023. O drama, filmado em Belo Horizonte (MG), busca fidelidade ao texto muriliano. Entretanto, entre as particularidades do longa-metragem está o fato de o personagem central, na interpretação de Eduardo Moreira, chamar-se Manfredo, e de o ator Renato Parara, que incorpora o dr. Pink, insinuar a homossexualidade por meio de um ou outro trejeito delicado e de vestuário pomposo.

Diferentemente do conto, o longa-metragem induz à revelação do segredo do protagonista; trata-se do incesto praticado na juventude, redundando na gravidez de Epsila e no nascimento da criança com perturbação mental – fruto da cópula entre irmãos. Na película, tem-se a cena da nudez da moça: corpo viçoso, escultural, exibido à luz do dia e à entrada de um quarto vazio, à esquerda de um corredor cuja parede frontal estampa um crucifixo. O lance se oferece como uma recapitulação (a Epsila de ontem contrasta com a de hoje: o tempo teria esculpido marcas fundas, intensas, nessa mulher). E a cruz de madeira dependurada aparece como

signo polissêmico: advertência litúrgica de pecado, culpa, castigo, além de figurar como analogia às narrativas de Murilo Rubião que se abrem, copiosa e tradicionalmente, com uma epígrafe bíblica.

Na produção de Helvécio Ratton, as escadas e a fachada do edifício luxuoso da clínica do dr. Pink são, de modo excêntrico, preenchidas por versículos extraídos das Escrituras Sagradas. Em resumo, o contista mineiro faz-se reverenciado graças ao resgate de dominantes da sua literatura. A rotina envolta na burocracia do mundo do trabalho e no compasso da residência também vem a lume: a ida ao escritório, os encargos, a chegada em casa, o jantar, a dormida – e sobre a mesinha de cabeceira, no quarto, revistas masculinas *Playboy*.

4.

O fardo na obra de Murilo Rubião avulta de maneira eminente. Nessa perspectiva, “O ex-mágico da taberna minhoto” (*O ex-mágico*, 1947) é emblemático: tanto a repetição de façanhas pirotécnicas quanto a labuta reiterativa no seio da repartição pública entediam o personagem e levam-no à tentativa malograda de suicídio. Dá-se que, nesse e em outros entrecos, o ciclo de tarefas maçantes logra uma compleição hiperbólica.

Nesse grupo de intrigas, há enredos cujo tônus do exagero rubrica a verve insólita do ficcionista. “O edifício” (*Os dragões e outros contos*, 1965) ilustra essa empresa. Um arranha-céu cresce des-governadamente: construtores hasteiam as plataformas que ultrapassam o octingentésimo andar e, às cegas, ignoram a

ordem de trégua imposta pelo engenheiro-chefe, que, tomado pela fúria, “[...] desmandava-se em violentos insultos. Mas estes vinham vazados em tão bom estilo, que ninguém se irritava. E, risonhos, os obreiros retornavam ao serviço, enquanto o edifício continuava a ganhar altura” (Rubião, 1998, p. 167).

Em travessia paradoxal, a nascente do desdobramento jorra de uma redação sintética (o autor persegue a concisão – seus textos são enxutos e reescritos com tenacidade no encaço do apuro gramatical), e esse feito, por exemplo, pode ser averiguado em “Bárbara” (*O ex-mágico*, 1947): a personagem engorda desmesuradamente, ganhando peso na proporção dos pedidos estapafúrdios que faz ao cônjuge (um baobá, um transatlântico, uma estrela); o mesmo a aferir de “Teleco, o coelhinho” (*Os dragões e outros contos*, 1965), mamífero travesso e dotado da surpreendente capacidade de transmutar-se, metamorfoseando-se conforme a sua conveniência (modifica-se em cavalo, canguru, pavão e incontáveis animais); e “Aglaia” (*O convidado*, 1974), em que a protagonista engravida e, em abundância, dá à luz dezenas e dezenas de crianças, mesmo sem consumir a relação sexual com o marido.

Se, nessas escrituras, imperam o transbordamento, a multiplicação, em “O homem do boné cinzento” (*O ex-mágico*, 1947) incide a contração, ao invés da dilatação – subtração, e não adição. Anatólio emagrece, define inexplicavelmente, até atingir a transparência: “Através do corpo do homenzinho viam-se objetos que estavam no interior da casa: jarras de flores, livros, misturados com intestinos e rins”

(Rubião, 1998, p. 74). Decerto, essa ironia e esse sarcasmo, a admitir que a retórica do fantástico e do realismo maravilhoso se friccionam com extravagância, dinamizam a fatura do escritor vinculado ao insólito do século XX.

Acontece que “O lodo” segue uma via autônoma, díspar – aliás, a trama não foi reeditada. Talvez Murilo Rubião antipatizasse com o conto. O que lhe teria desagradado: o enunciado ou a enunciação? Ou ambos? Sem dúvida, o fantástico que codifica essa narrativa encontra ressonância no Oitocentos, o que já a singulariza em relação a outras intrigas do autor.

Interpreta-se o termo fantástico, neste caso, não como categoria ou modo, consoante David Roas e Remo Ceserani (acepção de maior amplitude que abarca outros gêneros, os quais se servem de estratégias do implausível); em “O lodo”, a expressão do fantástico aponta para o gênero, conforme determinado pela seminal definição de Tzvetan Todorov. Isto é, os estruturantes e os tópicos do conto de Murilo Rubião colocam-no em diálogo direto com algumas narrativas do século XIX que serviram de *corpus* para Todorov formular sua *Introdução à literatura fantástica*.

A *pièce de résistance* do ensaio é *Manuscrito encontrado em Saragoça* (1810), romance escrito em francês pelo polonês Jan Potocki; nessa prosa, a hesitação – resposta-chave apontada por Todorov para que se estabeleçam o efeito e o gênero fantásticos – entre a explicação lógica e o impossível se faz preponderante nas aventuras vividas pelo jovem Alphonse em uma cordilheira na Espanha.

Postula o teórico franco-búlgaro que, na obra de Potocki, o extraordinário se

manifesta sem jamais deslizar para o estranho ou o maravilhoso – gêneros, segundo ele, avizinados do fantástico. Com a mesma concepção, Todorov confia leitura a textos de Villiers de L’Isle Adam, Jacques Cazotte, Gerard de Nerval, Prosper Mérimée, Guy de Maupassant e E. T. A. Hoffmann, entre outros, sempre buscando (e encontrando) esta prevalência da dúvida nas tramas ambíguas de tais ficcionistas – obras que a posteridade, amparada nos próprios preceitos todorovianos, fez pertencer ao fantástico oitocentista.

Afigura-se, pois, como marca distintiva dessa lavra, a excedência da subjetividade (ressonância do romantismo coetâneo ao gênero), que coloca em xeque a percepção da realidade. Delírios, paixões inebriantes, sonhos que atravessam a vigília, transtornos psíquicos e consumo de psicotrópicos são alguns catalisadores do fantástico em narrativas emblemáticas como “A Vênus de Ille”, “Aurélia” e “O diabo apaixonado”.

Ora, semelhantes elementos são perceptíveis na jornada de Galateu, tanto em termos intradieéticos (o protagonista passa a desconfiar de tudo que o cerca) quanto no que se refere a destinatários intratextuais: nós, leitores, a quem as dúvidas também acompanham até o final da leitura. O caráter lacunar e elusivo da tessitura muriliana acentua este efeito fantástico, sem prescindir da atrição inerente ao conflito do ordinário com o impossível: Galateu reage à irrupção do fantasmagórico em sua vida, metaforizado pela substituição de um mamilo por uma ferida com aparência de “pétalas”, que, inclusive, poderia ser comparada à vulva, em seus lábios maiores e menores, com

secreções lubrificantes. Por outro lado, a condição psíquica da personagem, aparentemente frágil – motivo pelo qual se potencializa a fabulação intrínseca ao asédio do dr. Pink –, borra os contornos de suas percepções: torna-o uma testemunha pouco confiável daquilo que lhe sucede.

No âmbito temático, as diferentes figurações do duplo em “O lodo” também filiam o conto à cepa oitocentista do fantástico. Em uma dimensão mais abstrata, as sombras que permeiam a ruína de Galateu sem jamais abandoná-lo remontam à inexplicável entidade que batiza a novela “O horla”, de Guy de Maupassant; já em um plano concreto, o dr. Pink, em sua obsessão pelo protagonista, evoca a figura especular de “William Wilson” (1839), de Edgar Allan Poe, a corroborar a decaída do narrador e protagonista. Há ainda, entre os contos de Poe e Rubião, um relevante paralelo: tanto Galateu quanto William Wilson são personagens de moral e caráter problemáticos. São, por essas distorções, e cada um à sua maneira, monstruosos. Suas respectivas duplicações se exprimem apenas para reforçar tal fato, trazendo à luz o lodo que os constitui e com o qual ambos não são capazes de viver.

5.

Sombrio, sinistro – esses apanágios condizentes com a manifestação estético-literária aqui revisitada plasnam, indubitavelmente, o epílogo de “O lodo”. Galateu, estirado na cama, em situação deplorável, com sua chaga à mostra (espectro de contemplação), admite lembrar um dos retratos mais célebres da história

da arte: *A lição de anatomia do dr. Nicolaes Tulp*, óleo sobre tela do holandês Rembrandt van Rijn, datado de 1632.

Essa pintura emblemática do Barroco europeu, em que a técnica do claro-escuro prepondera, inscreve – como bem registra o título do quadro – um ensinamento no campo da fisiologia. Lê-se em compêndios que o cadáver examinado pelo mestre anatomista era de um criminoso executado. Cabe sublinhar que assenta sobre o professor uma claridade diferenciada – ela é tênue e legítima o prestígio desse profissional para quem se dividem os olhos dos discípulos. Um deles anota; os demais se inclinam para melhor compreender o procedimento do mestre que disseca, com uma tesoura, um ventre anônimo.

Em outras palavras: a “formalidade oficial de que se reveste a lição ministrada pelo doutor Tulp advém do fato de ser ele a única personagem que usa chapéu, destacando a luz magistralmente sobre sua pessoa, em certos pontos significativos, como as mãos, o rosto e o colarinho” (Sánchez, 2007, p. 25). O espaço fechado – seja o estúdio, seja o dormitório – encerra o foco de atenção que repousa na matéria física e mórbida, ou melhor, no corpo horizontalmente exposto, a inspirar aproximações.

Porque o sonho premonitório de Galateu, segundo o qual uma lâmina lhe penetrava “a carne, escarafunchava os tecidos”, sendo esse instrumento (fálico?) cortante e introduzido pelas mãos de um homem (o médico) e assistido por uma mulher que, na juventude, teria copulado com o irmão, tudo, enfim, endossaria a conversação com “O caso Schreber”.



Rembrandt van Rijn, *A lição de anatomia do dr. Nicolaes Tulp*, 1632, óleo sobre tela. Haia, Mauritshuis. Fonte: Schneider, 1997, p. 163

Em suma: um desejo censurado se faz refletido na perseguição e na dominação física de certa autoridade do sexo masculino... Um painel cuja remissão,

ironicamente, é à ciência na sua insígnia de certezas; um painel cuja remissão, pois, é à bruma e à fenda em estado e contexto psicopatológicos.

REFERÊNCIAS

- CESERANI, R. *O fantástico*. Trad. Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba, Ed. UFPR, 2006.
- FREUD, S. "O inquietante", in *Obras completas*, v. 14. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2010a.
- FREUD, S. "Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia (*Dementia Paranoides*) relatado em autobiografia (O caso Schreber, 1911)" in *Obras completas*, v. 10. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2010b.
- O LODO. Direção: Helvécio Ratton. Produção: Simone Matos. Belo Horizonte, Quimera Filmes, 2023.
- RANK, O. *O duplo. Um estudo psicanalítico*. Trad. Erica S. L. F. Schultz et al. Porto Alegre, Dublinense, 2014 (edição digital).
- ROAS, D. *A ameaça do fantástico. Aproximações teóricas*. Trad. Julián Fuks. São Paulo, Unesp, 2014.
- ROSSET, C. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Trad. José Thomaz Brum. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro, José Olympio, 2008.
- RUBIÃO, M. *Contos reunidos*. São Paulo, Ática, 1998.
- SÁNCHEZ, L. G. *Rembrandt*. Trad. Mathias de Abreu Lima Filho. Coleção Gênios da Arte. Barueri/Madri, Girassol/Susaeta Ediciones, 2007.
- SCHNEIDER, N. *A arte do retrato. Obras-primas da pintura retratista europeia (1420-1670)*. Trad. Teresa Curvello. Lisboa/Londres, Taschen, 1997.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1992.
- SCHREBER, D. P. *Memórias de um doente dos nervos*. Trad. Marilene Carone. São Paulo, Todavia, 2021.

arte





Olhe de novo

Alecsandra Matias de Oliveira

Hoje, a profusão de formas, meios e abordagens das artes visuais fomenta debates que envolvem temas caros à complexidade da vida, entre eles tecnologia, diversidade, identidade, meio ambiente, gênero, corpo e memória – essas questões não são excludentes, pelo contrário, muitas vezes estão entrelaçadas, desdobrando-se em propostas artísticas sensíveis aos eventos históricos e às novas epistemologias, que, desde 1990, vêm alterando os modos de ver e de interpretar o contemporâneo.

A partir dessas epistemologias, o conceito de centro-periferia torna-se discutível, contestam-se as metanarrativas, o colonialismo, os modelos hegemônicos e, simultaneamente, evidenciam-se os saberes plurais, as memórias e a criação de futuros possíveis. Cada vez mais, os artistas, pesquisadores e instituições exercitam políticas de existência; refle-

tem e reivindicam para além do normatizado, do instituído e do legitimado, mas, sobretudo, buscam reafirmar as experiências humanas.

A história, a memória coletiva e a percepção crítica de nosso tempo integram a prática de Laercio Redondo, em colaboração com Birger Lipinski. Em vários trabalhos, eles desconfiam dos fatos e das ideias que estruturam os relatos oficiais. E, assim, investigam, repensam e retiram eventos, lugares e sujeitos do módulo coadjuvante. Não está no seu “fazer arte” a reescrita da história ou, ainda, substituir uma por outra, mas atribuir o plural às narrativas e redimir invisibilidades.

Sobre essa lógica, estão trabalhos como *Ponto cego* (2013), na Casa França-Brasil (Rio de Janeiro), *Relance* (2018-2019), na Pinacoteca (São Paulo), e *O*

ALECSANDRA MATIAS DE OLIVEIRA é curadora independente, crítica de arte e autora de, entre outros, *Schenberg: crítica e criação* (Edusp).

mais simples é o mais difícil de fazer (2020), no Pavilhão Mies Van der Rohe (Barcelona). Nessas proposições, fica evidente a parceria de longa data da dupla, porém, sem que seja algo rígido, Lipinski e Redondo deixam borrados onde cada um dos dois atua no processo de construção dos trabalhos.

Em *Ponto cego*, a dupla colocou no centro do edifício da Casa França-Brasil uma construção de estreitas ripas de madeira que formavam a palavra REVOLVER, apenas vista a partir de um ponto da sala; um espelho convexo integrava a proposta e era por meio dele que o público se observava inserido na obra. Nas laterais da sala, alto-falantes reproduziam um texto com a frase, escrita por Redondo: “A memória sempre nos acompanha, nos persegue e teima em escorrer feito camadas de tinta

pelas paredes”. No fundo, o trabalho sugeria que “todos somos parte da história”.

Porém, tudo ganhava tensão quando se sabia que aquele lugar, no século XIX, abrigou a primeira Praça de Comércio do Rio de Janeiro (1824) – algo semelhante ao que se conhece hoje como Bolsa de Valores –; na sequência, de 1828 até 1944, o lugar sediou uma alfândega – um espaço de passagem de “mercadorias e de almas” –; depois, de 1956 a 1978, foi sede do Tribunal do Júri e, por fim, em 1982, destinou-se à função cultural de hoje. Assim, o local é cheio de memórias difíceis, inclusive aquelas ligadas à escravidão no Brasil. O verbo “revolver” convertia-se em dura revisita às funções remotas do lugar. Além disso, a pequena sutileza do acento do substantivo “revólver” também está presente – o girar do



Sérgio Araújo

Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski, *Ponto cego*, 2013



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski, *Ponto cego*, 2013



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski, *Ponto cego*, 2013

tambor que dá o nome da arma (do latim *revolvere*), “virar, girar” ou ainda *volvere* (fazer girar, dar voltas) remetia à violência daquele passado.

Em *Relance* (2018-2019), a dupla tratou com referências sensoriais e trouxe odores para o espaço expositivo com alusão à música de Caetano Veloso (com o mesmo nome e, literalmente, eles convocaram os visitantes a “olhar de novo”), mas, acima de tudo, eles desconstruíram “uma certa” história da arte brasileira a partir da seleção de artistas, entre eles Anita Malfatti, Almeida Júnior, Claudia Andujar e Maria Martins. Mas não só isso: colocaram em destaque Emmanuel Zamor e Estevão Silva, artistas acadêmicos negros vilipendiados pela crítica modernista. No âmbito da instalação, esses pintores e outros artistas desarticularam

a narrativa oficial – ao fim e ao cabo, Redondo e Lipinski descolonizaram o acervo da Pinacoteca a partir de odores e da denúncia de ausências.

E como eles fizeram isso? Com cartões, cheiros, textos e imagens enegrecidas. Em *Relance*, o público encontrava *displays*, posicionados próximos às obras, com cartões com odores sugestionados pelos motivos das telas. Por exemplo, *O caipira*, de Almeida Júnior, tinha cheiro de faca amolada, ao passo que o texto no cartão colocava em suspensão a narrativa sobre o “pacato caipira” e o “bravo bandeirante”. As ausências apontadas nas serigrafias em monocromo preto, impressas em compensado naval, denunciavam as “lacunas da história da arte brasileira”. Tal como em *Ponto cego*, o público precisava se mover para revelar: a mudança



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski, *Reprovar/Rejeitar*, 2018.
O Nacional nas Artes, sala 11

de posição permitia ao espectador sair do preto (abstrato) para a luz (figurativo).

Igualmente, *O mais simples é o mais difícil de fazer* (2020), no Pavilhão Mies Van der Rohe (Barcelona) relacionava-se com a arquitetura do edifício. A peça central era constituída por *displays* translúcidos, confeccionados em seda, apoiados nos painéis de vidro. As imagens referem-se às raras fotografias do edifício original que serviram de modelo para a sua reconstrução. Foi criado um conjunto de gravuras exposto em suportes que empregam o mesmo tipo de mármore travertino do piso do pavilhão. No primeiro golpe do olhar, essas serigrafias pareciam completamente negras – e, como em *Relance*, dependiam do movimento do corpo do espectador para se revelarem em delicados contrastes. Uma peça

sonora instalada no jardim arrematou a intervenção, contando a história da construção e reconstrução do edifício.

A partir desses breves comentários, percebem-se, então, os diálogos e as similaridades entre as três propostas. Nelas, o “fazer” de Redondo e Lipinski se coloca em abordagens, técnicas e materiais que revivem o acadêmico e o moderno, mas não escondem as perguntas e motivações contemporâneas: o envolvimento dos trabalhos com a arquitetura do local de exibição e, em particular, a abrangência do espectador descortinam as diversas interpretações dos trabalhos.

Nesse ponto, o trabalho colaborativo adquire densidade. E aqui destaca-se que a parceria entre os dois artistas, que já era algo fluido, tornou-se ainda mais enlaçada e desde então oficial. E isso ocorreu em instalações tais como *Coleção Fantasma*

@annamas



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski,
A coisa mais simples é a mais difícil de fazer, 2020

@annamas



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski,
A coisa mais simples é a mais difícil de fazer, 2020



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski.
A coisa mais simples é a mais difícil de fazer, 2020

(2021), no Södertälje Konsthall (Suécia), e *as maravilhas** (2023), no Museu de Arte Contemporânea da USP (São Paulo). Ambos os trabalhos operaram o debate sobre os objetos, o colecionismo e a representação. Claro, sem deixar de lado a participação do espectador no desvelar de significados.

Neste percurso que evoca memórias difíceis, os dois artistas amotinam tributos ligados ao debate sobre a representação em *Futuro do presente* (2023) e, particularmente, discutem sobre o direito às memórias coletivas¹. Por intermédio

de técnicas, materiais e em especial da imagem, eles estabelecem um necessário exercício de reflexão sobre o passado colonial – ponto de inflexão nas histórias de Portugal, África e Brasil.

Nessa instalação, uma serigrafia (preto sobre preto), impressa em compensado naval, está sobre uma base de granito, acompanhada por uma luminária; em diagonal, uma segunda base de granito e, em cima, um contentor de metal com petróleo – até aí, nada indica o desfecho que está por vir. Mas o espectador, ao deslocar seu corpo, vê o retrato de Joaquim Ferreira dos Santos, o Conde Ferreira (1782-1866), reconhecido comerciante português, negreiro e benemérito do século XIX. Na essência, uma personagem histórica envolta em contradições. Para alguns, o filantropo que possibilitou

1 Pensada para participar de uma exposição sobre o Conde Ferreira, em Portugal, a obra continua inédita porque os artistas optaram por não participar da mostra por divergência com a curadoria; assim, convido o leitor a conhecê-la pela descrição exposta no presente texto.

a criação de 120 escolas públicas e um hospital psiquiátrico em Portugal. Para outros, o traficante, responsável por cerca de 10 mil homens e mulheres escravizados em terras brasileiras.

As coisas se adensam ainda mais quando se pensa o gênero retrato: a figuração humana sempre esteve presente na arte com diversos propósitos e atrelada a fatores sociais. Numa visão crítica, o retrato pode ser entendido como uma ferramenta de expressão de poder, especialmente quando se considera quem pôde ser retratado ao longo da história, e de que forma foi retratado. Para a representação do Conde Ferreira, os artistas recorrem à imagem mais acessível na web, originalmente uma ilustração do *Arquivo Pitoresco*, n. 19,

publicada em 1867. O *Arquivo Pitoresco* era um jornal editado em Lisboa, entre 1857 e 1868, com leitores em Portugal e no Brasil. Na página do jornal, o conde está com sua casaca impecável e posição digna de seu título de nobreza. De fato, é um retrato destinado à distinção ou, ainda, ao registro na história.

Porém, na ilustração transferida ao fundo negro, proposta por Redondo e Lipinski, incomoda essa ideia de relevância ilibada; desperta a dúvida. A referência ao daguerreótipo é quase inevitável – e isso já surgiu declarado em trabalhos como *Relance* e *O mais simples é o mais difícil de fazer*. O retrato de Conde Ferreira, nessas condições, remete ao positivo e ao negativo; ao jogo existente entre o

Jean Baptiste Béranget



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski, *Coleção Fantasma*, 2021



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski, *Coleção Fantasma*, 2021

invisível e o visível; ao que é de natureza dúbia e, acima de tudo, retira a certeza de notabilidade daquela imagem. A luminária sobre o monocromático convida: “Veja mais de perto; olhe os detalhes” e, mais ainda, “olhe de novo”. Então, esse retrato contemporâneo, de modo objetivo, relaciona-se com a memória e a história do seu retratado – entre a relação do indivíduo com o seu passado, questionando sua narrativa e, ainda, expondo discussões ligadas ao colonialismo, à escravidão e ao processo de reparação.

Ao lado do retrato negro de Conde Ferreira, outra base de granito traz uma bandeja recoberta de petróleo – uma superfície escura, viscosa e reflexiva. Note-se o petróleo também como uma forte metáfora

da exploração e da economia contemporânea. Naquela superfície, o espectador especula (de *speculum* = espelho) sobre sua própria imagem sobre fundo negro. Absolutamente, uma reflexão, o ato de pensar, questionar ou ainda abordar o tema que intriga naquela situação. Digase que o grau de perturbação frente à somatória das imagens de Conde Ferreira e do espectador depende daquele que vê – isso escapa do controle dos artistas e de qualquer outro agente externo a essa relação obra-público –, mas o poema de Saramago deixa uma pista: é um retrato que rompeu do fundo da memória.

Então, *Futuro do presente* versa sobre sentimentos e (res)sentimentos. Suas motivações são encontradas na discussão dos



Laercio Redondo em colaboração com Birger Lipinski, *as maravilhas**, 2023

últimos anos, no esforço em repensar o passado colonial e desfazer a ideia de que Portugal fez uma colonização mais branda. Há uma desafiadora tentativa de reexaminar o pensamento de que o país foi colonizador, mas não colonialista ou, ainda, que Portugal “foi pai do Brasil, de Angola, de Moçambique e de todas as ex-colônias”. O imaginário ligado “ao descobrimento” e o discurso triunfalista estão sendo colocados em xeque. Evidentemente, não é algo tranquilo. A mudança nunca é confortável. Assumir o conflito nem sempre é algo maléfico; pode ser visto como ato de coragem.

Há relutâncias, mas não há mais volta: os modos de ser e habitar o

mundo têm exigido novas perspectivas, posturas e, além de tudo, reivindicam o direito à memória daqueles historicamente invisibilizados – isso tem abalado estruturas de poder e, consequentemente, tem-se o rebote, colocado sob a forma de censura e discursos reacionários. A arte tem sido palco dessas disputas de memórias e narrativas. Mas, talvez, um provérbio ganês possa auxiliar nesta demanda: “*Se wo were fi na wosankofa a yenkyi*”². Ou ainda, tal como o ideograma Sankofa, a instalação *Futuro do presente* nos alerta que “é preciso retornar ao passado para ressignificar o presente e reconstruir o futuro”.

2 Em livre tradução: “Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)”.

livros



Entre a análise e a emoção:
uma viagem pelos arquivos
da França do século XVIII

Luiza Tofoli dos Santos
Marcelo Módolo

O sabor do arquivo, de Arlette Farge, tradução de Fátima Murad,
1ª ed., 2ª reimpr., São Paulo, Edusp, 2022, 120 p.

“Pelo prazer de ser surpreendido,
pela beleza dos textos
e o excesso de vida ofertado
em tantas linhas ordinárias.”
(Arlette Farge)

Arlette Farge é historiadora francesa, professora e pesquisadora, especializada nos estudos do comportamento popular, relações de gênero e mentalidades da França do século XVIII. É diretora de pesquisa do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), vinculado à École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Entre seus trabalhos se destacam *Le désordre des familles* (1982), resultado de um estudo conjunto com Michel Foucault, e *Le goût de l'archive* (1989), objeto desta resenha, em que Farge se debruça sobre os arquivos policiais do Século das Luzes para discutir sobre temáticas da história social da época e sobre o trabalho do pesquisador nessa área. O livro faz parte da coleção La Librairie du XX^e siècle – que em janeiro de 2001 passou a se chamar La Librairie du XXI^e siècle – da editora

francesa Éditions du Seuil. Idealizada e fundada em 1989 pelo arqueólogo e filólogo francês Maurice Olender, a coleção acolhe obras de escritores, poetas e investigadores das ciências humanas. *Le goût de l'archive* foi traduzido para o português por Fátima Murad e publicado no Brasil em 2009 pela Edusp com o título *O sabor do arquivo*. A sinopse da obra, presente no catálogo on-line da coleção e na contracapa da edição da Edusp, se inicia com a frase “*l'archive naît du désordre*”, ou “o arquivo nasce da desordem”. Uma vez concluída a leitura, compreende-se que a desordem caracteriza não somente as circunstâncias em que delitos eram cometidos, flagrados e re-

LUIZA TOFOLI DOS SANTOS é aluna de graduação em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

MARCELO MÓDOLO é professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH-USP.

gistrados no século XVIII, mas também a imensidão própria do arquivo e sua capacidade de produzir inúmeros sentidos, desde que seja devidamente questionado, o que pode ser um grande desafio.

O leitor desavisado se surpreende instantaneamente: o primeiro parágrafo de *O sabor do arquivo* é caracterizado por um tom intimista que não é esperado de uma obra cujo objeto de discussão são arquivos judiciais franceses do século XVIII. Trata-se de relato sensorial, vívido e preciso, atento a minúcias do manejo de documentos que somente a longa experiência conseguiria de tal maneira captar e descrever. Dessa forma, já se estabelece, desde a primeira página, que a obra não apresentará um tratamento unicamente técnico e científico de seu objeto, porque Farge vê como indispensável a abordagem da emoção inerente ao processo de investigação do arquivo, o momento “quando aquele que o lê sente a beleza, o assombro e um certo abalo emocional” (p. 36) diante de seu inundante “adicional de vida” (p. 36). Segundo a autora, “a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio” (p. 37).

Uma vez descrita a singularidade do manejo dos arquivos e delimitado o objeto de estudo da obra, Farge se propõe, ainda nas primeiras páginas, a consolidar a perspectiva sociológica que adota em seu trabalho de pesquisa, e que caracteriza toda a obra. Por meio do exame “de queixas, processos, interrogatórios, informações e sentenças” (p. 10), observa-se, de um lado, uma polícia que procurava controlar, vigiar e reprimir, e, de outro, uma população pobre que

não dispunha dos meios para escrever sua própria história.

A partir daí, surge a seguinte angústia: se o registro das mais ínfimas ocorrências da cidade de Paris ficava nas mãos de uma polícia inimiga de um povo que dependia da lábia para evitar punições, como confiar nos arquivos? O leitor carrega este questionamento da página 15 até a 31, na qual tem início o subcapítulo “O povo em palavras”. Nele, Farge afirma que, de fato, o pesquisador pode optar por trabalhar com as informações seguras e palpáveis dos arquivos – como tipos específicos de delitos –, para logo em seguida levantar a seguinte problemática: como ficam as informações que não são verificáveis, como a veracidade dos depoimentos e integridade do que foi registrado? De acordo com a autora, esses aspectos evidenciam discursos e comportamentos individuais e coletivos. Os fatos, o verdadeiro, o palpável não são o foco sob essa perspectiva. Mesmo que o discurso contenha falsidades, esse fator ainda é um dado importante que não deve ser descartado: o discurso do interrogado foi construído com um propósito – o de se defender diante de um poder com o qual ele entra em choque –, e avaliar sua veracidade não é mais importante que refletir sobre as estruturas de poder que motivaram a sua formulação e condicionaram a maneira como foi registrado pela polícia. Aqui, Farge dialoga diretamente com Foucault: os arquivos, traçando “trajetos frágeis, relatados em poucas palavras” (p. 34), são uma fonte inegável de compreensão das relações de poder que se articulavam entre os próprios civis, entre a polícia e a monarquia, e, prin-

principalmente, entre todas estas forças. Independentemente de sua verificabilidade, “talvez o arquivo não diga a verdade, mas ele diz *da* verdade” (p. 35).

Assim, as temáticas gerais de *O sabor do arquivo*, que perpassam toda a obra, vão se definindo. Farge se preocupa em discorrer sobre: i) o que se pode retirar dos arquivos (mentiras, verdades, discursos, relações de poder); ii) a opressão policial e monárquica; iii) a forma como os arquivos devem ser vistos pelo pesquisador (instrumento de construção e ordenação de uma realidade passada a partir de questionamentos sistemáticos, e não mera revelação de uma verdade única e dada); e iv) a relação entre os arquivos e a escrita da história, uma vez que, sendo instrumento, os arquivos contribuem para a complexificação e quebra de modelos e estereótipos históricos amplamente consolidados – segundo Farge, “a primeira ilusão a combater é a da narrativa definitiva da verdade” (p. 93). Essas temáticas garantem a coesão da obra: à medida que a leitura avança, considerações feitas inicialmente vão ganhando complexidade e profundidade. Assim, torna-se comum revisitar passagens e pausar a leitura para refletir e amarrar o que foi dito até então.

Um dos maiores exemplos desse dinamismo que caracteriza *O sabor do arquivo* é a correspondência entre os subcapítulos “O povo em palavras” (p. 31) e “Pensar certas formas de expressão popular” (p. 98), dois dos mais notáveis da obra. No primeiro, já mencionado anteriormente, Farge introduz algumas noções fundamentais, que o segundo se encarrega de desenvolver. Assim, por exemplo, enquanto “O povo em palavras” se contenta em

apontar a fugacidade do registro policial, que súbita e violentamente recorta sujeitos comuns de suas vidas cotidianas e “cristaliza-os em algumas queixas ou denegações lamentáveis” (p. 32), “Pensar certas formas de expressão popular” volta a atenção do leitor para o que estes súbitos recortes do cotidiano podem revelar sobre uma cultura, “um saber social e formas reconhecíveis de expressão popular” (p. 108), comumente negligenciados pela história. Enquanto aquele indica que os delitos e as punições podem desempenhar um papel revelador a respeito das normas, do poder político e da sociedade da época, este discute, com maior profundidade, a maneira como se articulava a relação entre monarquia e povo a partir do que revelam os próprios arquivos – uma relação em que aquela não hesitava em vigiar, reprimir e silenciar quando este demonstrava qualquer nuance de um comportamento diferente de docilidade e satisfação. Ainda, enquanto o primeiro fala da relação entre o veraz e o falso nas narrativas que se articulavam “entre um poder que obriga a [relatar], um desejo de convencer e o uso de palavras que se pode tentar descobrir se foram emprestadas ou não de modelos culturais locais” (p. 34), lançando luz sobre o fato de que a veracidade do que está registrado não prevalece sobre a identificação dos discursos e relações de poder que os arquivos podem revelar, o segundo, de forma complementar, se propõe a estabelecer a noção de que ao arquivista é incumbida a tarefa de, mais do que identificar e descrever condutas e discursos, desvendar os “sistemas de racionalidade” que os motivaram, buscando possíveis sentidos a partir dos diferentes

e complexos aspectos do período que os arquivos trazem à luz.

No mais, vale ressaltar que o dinamismo da leitura de *O sabor do arquivo* não se restringe às várias conexões entre partes distintas da obra, mas se expande para sua relevante intertextualidade, que vai além do diálogo com as ideias de Foucault a respeito das estruturas de poder. Como exemplo, quando Farge afirma que as respostas dadas por interrogados à polícia “compreendem formas específicas de saber que nada têm a ver com as da cultura dominante” (pp. 83-4), que “as práticas cotidianas são o produto de [...] culturas feitas de denegação, de submissão, de sonhos e de recusas, de escolhas racionais e refletidas e, mais ainda, de desejo de legitimidade” (p. 98), e que “as elites não são decididamente as únicas a determinar uma cultura [...]” (p. 99), é possível identificar uma significativa correspondência com as considerações feitas por Raymond Williams em seu célebre ensaio “A cultura é de todos” (1958), ainda que o contexto abordado pelo autor, a Inglaterra operária da primeira metade do século XX, seja significativamente diferente do contexto da França do século XVIII. Williams declara que cultura significa “todo um modo de vida” e também afirma que, por mais que haja, de fato, uma cultura erudita inglesa, da qual a classe trabalhadora é inegavelmente privada, “[...] dizer que os trabalhadores estão excluídos da cultura inglesa é bobagem: eles têm suas próprias instituições em expansão e, em todo caso, muito da cultura estritamente burguesa eles não iam mesmo querer”. De forma similar, a população trabalha-

dora da França do século XVIII, ainda que não dispusesse dos mesmos meios da elite, tinha, naturalmente, sua própria cultura e modo de viver, que, segundo Farge, não podem de forma alguma ser negligenciados pelo pesquisador.

Em meio às temáticas gerais, outras vão sendo abordadas de forma mais pontual e específica, como: i) os detalhes mais particulares do cotidiano do arquivista, que aparecem principalmente nos capítulos “Na porta de entrada”, “Ela acaba de chegar” e “A sala de inventários é sepulcral”, em que a obra assume um tom ficcional com a chegada inesperada de um narrador onisciente, que acompanha a experiência de diferentes sujeitos em salas de inventários e de leitura de arquivos; ii) as armadilhas e tentações nas quais o pesquisador pode cair, como a perigosa identificação que anestesia o documento, na medida em que se trata de um “modo insensível, mas real, que tem o historiador de ser atraído apenas por aquilo que pode reforçar suas hipóteses de trabalho decididas previamente” (pp. 71-2), o que o leva a ignorar as diferenças, exceções e contradições tão próprias da desordem do arquivo e à criação de ficções com os dados coletados, que afasta o sujeito da história; e iii) as relações de gênero juntamente com a figura feminina nos arquivos.

Esta última temática merece atenção especial. No subcapítulo denominado “Presença dela”, Farge se dedica a discutir sobre as informações do universo feminino que podem ser levantadas a partir da leitura dos arquivos, como as ocupações mais comuns desempenhadas pelas mulheres da época, seus percursos

de vida, as ocorrências das quais geralmente faziam parte e, principalmente, um aspecto paradoxal do século XVIII, “em que a mulher é levada a assumir responsabilidades econômicas, e mesmo políticas, apesar de ser privada de poderes reais” (p. 45). Em relação a essas responsabilidades, Farge faz uma série de apontamentos sobre as mulheres: são agressivas, decididas, manipuladoras, muitas vezes cruéis, rápidas em propagar notícias e preparadas para defender seus bens, crianças e maridos a qualquer custo. Com o emprego de uma linguagem incisiva, em que afirmações são feitas sistematicamente, Farge, procurando desafiar o estereótipo da mulher frágil e dissociada da história, acaba criando um outro estereótipo feminino bastante consolidado, o que entra em contradição com a propriedade do arquivo, bastante destacada ao longo da obra, de evidenciar a heterogeneidade das camadas sociais, rompendo com imagens prontas. A autora parece se dar conta do estereótipo criado, pois dedica os últimos parágrafos do subcapítulo a recordar que nada é definitivo, e que os arquivos, antes de mais nada, complexificam o que achamos ser simples. Ainda assim, fica evidente a criação de uma imagem bastante específica da mulher.

Por fim, é importante que sejam feitas considerações sobre a escrita da obra de forma geral. A inacreditável quantidade de pontos e vírgulas pode ser, por vezes, incômoda para o leitor brasileiro – por mais que o original esteja repleto deles, a tradução poderia facilmente ter contornado alguns, evitando colar-se tanto na sintaxe francesa da autora. Ademais, a linguagem em determinados momentos não flui

naturalmente no português, apresentando uma ordenação pouco usual dos termos da oração ou, então, uma pontuação que faz pouco sentido na língua. Temos como exemplo a interrogação “O que quer dizer exatamente: dispor de inúmeras fontes, e como conseguir tirar do esquecimento existências que jamais foram lembradas, nem mesmo em vida [...]?” (p. 21), cuja pontuação poderia ter sido posta da seguinte forma: “O que quer dizer exatamente ‘dispor de inúmeras fontes’, e como conseguir tirar do esquecimento existências que jamais foram lembradas, nem mesmo em vida [...]?”. Outras perguntas deixam de apresentar ponto de interrogação, como em “O desacordo e o confronto estão no centro das fontes policiais: por que não tirar vantagem disso para fazer do desarranjo e das rupturas uma gramática que permita ler como existências se forjaram, se negaram ou se desfizeram uma após a outra” (p. 48). Um outro exemplo seria o trecho “Quando das vistorias de oficiais de justiça e comissários encarregados de fazer apreensões em oficinas contraventoras, elas estão lá [...]” (p. 41), em que a ordem dos termos deixa a leitura intrincada.

No mais, o texto carece de uma revisão textual, o que se justifica pelos seguintes exemplos: em “O arquivo judiciário, necessariamente, introduz no interior do campo em sobressalto paixões e de desordens” (p. 46), a preposição *de* antes de “desordens” não parece ter sentido; em “[...] mas por essa vinda do sentido, som após som, como se fosse uma partitura musical, como se o som oferece às palavras seu sentido” (p. 63), o verbo “oferece” deveria estar conju-

gado no pretérito imperfeito do subjuntivo (oferecesse), pois da maneira como está, ocorre a ruptura do paralelismo com o verbo “fosse”; em “Quando o prisioneiro da Bastilha [...] escreve à sua mulher em um pedaço de sua camisa rasgada [...], impõe ao escritor da história não o faça aparece como um herói de romance” (p. 76), mal se pode compreender qual deveria ser a mensagem. Uma hipótese para a existência de tantas questões de escrita é a de que a tradução possa ter enfrentado problemas na tentativa de, fazendo uso dos termos cunhados pelo tradutor americano Lawrence Venuti ao basear-se no filósofo alemão Friedrich Schleiermacher (1995, pp. 19-20), *estranheirizar* o texto em vez de *domesticá-lo*, isto é, de aproximar o leitor do original em vez de trazer o original até ele, o que é, em todo caso, uma escolha válida – de fato, as questões referentes à pontuação são sanadas quando se faz o cotejo dos trechos turbulentos. Ainda assim, é papel

da tradução garantir que os sentidos do original sejam devidamente recriados na língua-alvo, o que não foi completamente alcançado em *O sabor do arquivo*.

De todo modo, os casos mencionados não são suficientes para minuar a experiência proporcionada por Arlette Farge. A maneira como ela fala sobre o “modo apaixonado de construir uma narrativa, de estabelecer uma relação com o documento e com as pessoas que ela revela” (p. 56) inunda o leitor da mesma forma como “o adicional de vida” e a imensidão dos arquivos inundam o pesquisador. Farge faz uma mescla agradável entre uma escrita informativa e apaixonada que proporciona leituras e aproveitamentos diversos. Assim, as sensações que restam após o término de *O sabor do arquivo* são múltiplas: se deseja visitar os arquivos da cidade, seguir o labor arquivístico e filológico e até mesmo escrever alguma ficção sobre a magia de descobrir a existência de sujeitos esquecidos pela história.

REFERÊNCIAS

ÉDITIONS DU SEUIL. Collection Littéraire: la Librairie du XXI^e Siècle. Disponível em: seuil.com/collection/la-librairie-du-xxie-siecle-530. Acesso em: 1^o/nov./2022.

FOUCAULT, M. *Le désordre des familles. Lettres de cachet des Archives de la Bastille*. Paris, Gallimard/Julliard, 1982.

VENUTI, L. *The translator's invisibility*. Nova York, Routledge, 1995.

WILLIAMS, R. "A cultura é de todos (*Culture is ordinary*)". Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo, Departamento de Letras da USP, s/d [1958]. Disponível em: theav.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/1958_aculturaedetodos_raymondwilliams.pdf. Acesso em: 20/out./2022.



As torrentes da poesia de Samuel Beckett

Julio Augusto Xavier Galharte
Regina Baruki-Fonseca

*Poesia completa, de Samuel Beckett, organização e tradução de
Marcos Siscar e Gabriela Vescovi, Belo Horizonte, Relicário, 2022, 296 p.*

“Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.”
(Carlos Drummond de Andrade)

“Com as palavras se podem
multiplicar os silêncios.”
(Manoel de Barros)

Ler *Poesia completa*, de Samuel Beckett, é lançar os olhos sobre parte da história cultural da Europa (no período que começa nos anos 1930, passa pela Segunda Guerra Mundial e chega ao ano de 1989) por intermédio da mirada idiossincrática e sensível desse autor. A obra, que é uma espécie de cartografia do estado de espírito de um artista exposto a exílio, andanças e metamorfoses, pautou-se em *The collected poems of Samuel Beckett*, livro editado por Séan Lawlor e John Pilling, publicado pela Grove Press em 2012. A edição brasileira foi organizada pelos seus dois tradutores, Marcos Siscar e Gabriela Vescovi¹.

Siscar e Vescovi enfrentaram, com dedicação e destreza, os desafios impostos pela tradução, com suas incontáveis barreiras e consequentes tomadas de decisão, requerendo conhecimento profundo não apenas das línguas envolvidas, mas do universo cultural do escritor. No caso de Beckett, com seu bilinguismo, experimentalismo e erudição, o ato tradutório fica mais complexo, a exigir soluções com base em uma “leitura atenta do uso da linguagem, das estruturas utilizadas, do diálogo com as convenções poéticas, dos inúmeros jogos idiomáticos propostos pelo autor” (p. 18).

1 Marcos Siscar é poeta, professor e ensaísta, que vem estudando, por exemplo, a crise na poesia e na crítica. Já traduziu textos do próprio Beckett e de Nathalie Quintane, entre outros. Gabriela Vescovi é tradutora e tem se concentrado na poesia e na prosa beckettianas, investigando temas como movimento e espaço, isolamento, prosa claustrofóbica, entre outros.

JULIO AUGUSTO XAVIER GALHARTE

é pesquisador e pós-doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

REGINA BARUKI-FONSECA é professora do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Beckett percorreu não só os terrenos desafiadores da tradução², mas também desbravou o que ele chamou de “terras devastadas e selvagens da autotradução” (Beckett apud Grutman, 2014, p. 1). Sua atividade na autotradução (inglês-francês e vice-versa) tinha como motivação não só exercer controle sobre o que escrevia, mas também sobre o que dele traduziam, pois acompanhava de perto as traduções elaboradas por outros autores (Grutman, 2014, p. 2).

Algumas autotraduções beckettianas foram incluídas em *Poesia completa*, obra que conta com uma Apresentação escrita por Siscar e uma seção de Notas elaboradas por ele e Vescovi. Nessas últimas (pp. 259-88), fica evidente o esforço despendido pelos tradutores para auxiliar o leitor na apreciação da riqueza da obra de Beckett, pois se preocuparam com a “legibilidade e historicidade” (p. 19) dos textos. Além de elucidações a respeito do histórico de composição e publicação de alguns poemas, as Notas esclarecem aspectos linguísticos (termos e expressões estrangeiras ou do inglês antigo), referências culturais, diálogos intertextuais (*Bíblia*, *Divina comédia*, poemas oitocentistas franceses, entre muitos outros) e até mesmo curiosidades (como quando Beckett faz alusão à narração da Copa do Mundo de futebol de 1938). Não poderia ser diferente esse enfrentamento da obra de um escritor tão cosmopolita.

2 O escritor passou para o inglês, por exemplo, textos de autores reunidos em *Anthology of Mexican poetry* (organização de Octavio Paz): Mallarmé, Breton, Montale e Comisso, entre muitos outros.

Os poemas foram distribuídos entre a Parte 1 (Pré-Guerra) e a Parte 2 (Pós-Guerra), deixando patente que o segundo conflito, envolvendo grande parte do planeta (1939-1945), foi o peso decisivo para a bipartição. Não por acaso, a segunda seção começa com “Saint Lô”, poema sobre essa localidade francesa, que foi bombardeada e onde Beckett trabalhou para a Cruz Vermelha, “como intérprete, administrador de materiais do hospital e motorista de ambulâncias” (p. 229). Eis o poema: “Vire há de serpear por outras sombras/vindouras estremecer entre vias luminosas/ e o espírito antigo ermo fantasma/afundar em suas ruínas” (p. 155). Com palavras e ações, o escritor armou-se em defesa da causa humana.

Na Parte 1, ocorre a preponderância da língua-mãe de Beckett, o inglês, que se mistura com vocábulos ou expressões estrangeiras (do latim, italiano, espanhol, francês e alemão). São poemas, em geral, abarrotados de citações diretas e indiretas a autores de diversas nacionalidades e variados tempos. Na Parte 2, há oscilação idiomática: o francês aparece muito mais do que na primeira seção, mas o inglês não é abandonado. Diferentemente dos poemas do Pré-Guerra, os do Pós-Guerra tendem a uma parcimônia, tanto do verbo quanto das citações explícitas. Outra mudança se dá na representação espacial: os locais, em geral nomeados no primeiro segmento, têm um gradual apagamento de suas referências nominais na segunda parte, em que surgem muitas paisagens abstratas e vagas. Os próprios poemas perdem os nomes, surgindo aí vários escritos sem título.

O “eu” de muitos poemas da Parte 1, mormente os da obra *Echo’s bones and*

other precipitates (1935), é meio parente dos sujeitos baudelairianos, mostrando-se como uma espécie de *flâneur* do século XX, pronto a “fazer botânica no asfalto” (Benjamin, 2018, p. 32) por Dublin (“Enueg I”, “Enueg II”, “Serena III”), Paris (“Sanie II”) e Londres (“Serena I”). No caso de “Sânie I”, o trajeto é feito com uma bicicleta. Surgem, nesses textos, não só imagens em terra firme, mas também aquelas ligadas a universos lábeis, como o das águas. É o caso de “Serena I”, escrito a partir de uma visita a Londres em 1932³. Ao longo dos versos, acompanhamos um “eu” que caminha e registra pontos famosos da capital inglesa, como o Rio Tâmisa e a Tower Bridge. Nesse universo londrino novecentista, cabe tudo, inclusive uma figura de outro tempo e lugar, Tales de Mileto. Nas Notas do volume, encontramos algumas informações sobre ele: filósofo, matemático e astrônomo grego, que – o mais importante nesse contexto – considerava a água como elemento primordial, essencial. Para Mileto, a Terra era um objeto inanimado, que estava à deriva, imóvel, sobre a superfície aquática. Beckett, em “Serena I”, apresenta a mesma ideia, com um detalhe diferenciador e nada ameno: o mundo é um peixe morto.

A água é representada em diferentes manifestações artísticas, como nas composições de Debussy, Ravel e Schubert;

na pintura de Monet e Renoir; na poesia de Rimbaud, principalmente em “Le bateau ivre”, que Beckett traduziu, e, para citar um brasileiro, do cuiabano Manoel de Barros, admirador dos textos beckettianos. Com algumas exceções, os nomes dessa lista pertencem também àquela dos artistas apreciados pelo escritor irlandês. No livro em tela, as imagens hídricas pululam⁴. Em “Enueg I”, por exemplo, além do passeio pela cidade de Dublin, semelhantemente à *flânerie* londrina de “Serena I”, Beckett exhibe um sujeito com os “pés em farrapos/ no nível do lívido canal”, que observa as mazelas da capital irlandesa coladas às águas, como a pobreza (“adiante na outra margem uns pobres coitados parecem reparar uma viga”, p. 27) e a poluição (“Manchas de um amarelo condenado no fosso do Rio Liffey”, p. 29).

Em outros poemas, a água flui sob a forma de chuva, descendo em algumas paisagens, como em “Alba” (“a chuva sobre bambus flor de fumaça”, p. 35), “Sânie I” (“chuvas amenas desde Portrane no litoral”, p. 39) e nos textos de *Six poèmes* (compostos entre 1947 e 1949), como “sigo este fluxo de areia que desliza”. Os versos deste último, que citam a chuva em francês e em inglês, receberam a mesma tradução para o português, pois são totalmente equivalentes. O mesmo não se verifica em “quisera meu amor morresse”: a tradução do poema escrito em francês é “quisera meu amor morresse/ chovesse

3 Posteriormente, de 1933 a 1935, Beckett residiu em Londres. Além da Inglaterra, o escritor conheceu a Itália (teve uma estadia em Florença, cidade natal de um autor que era objeto de sua admiração, Dante Alighieri), Marrocos e Alemanha. A França foi o país onde passou a maior parte de sua vida.

4 Ao longo do volume, deparamo-nos com um vocabulário banhado pela água: vale, orla, praia, vau, baía, oceanos, rios, rego, brejo, Loire, Jordão, correntes, vazante, espuma, águas claras, água de canalha, flutuação, barco, barqueiro, boiando, nadando.

sobre o cemitério/ e nas ruelas por onde choro/ aquela que julgou me amar” (p. 179). Beckett inseriu um novo elemento no poema, ao traduzi-lo para o inglês, indicando o desejo do sujeito poético de que a chuva caísse não apenas no cemitério, mas nele próprio: “quisera eu que [...] a chuva chovesse no cemitério/ e em mim” (p. 179).

Um escrito que merece atenção especial, no que diz respeito a esse tema, é “Calvário à noite”, pertencente aos *Poemas esparsos*, textos redigidos também nos anos 1930, como os de *Ossos do eco*. Nas Notas, os tradutores sugerem a leitura, em paralelo, do poema “Flood” (“Enchente”), escrito por James Joyce em 1915, que desvela, ao mesmo tempo, a beleza e a ameaça da natureza, sob a forma da imensidão da água. Em “Calvário”, Beckett também insere contrastes de vida e morte dos elementos da natureza no ambiente vasto da água. Eles florescem, como o amor-perfeito que salta do útero da água e depois murcha nos seios da água e o martim-pescador, peixe cujo habitat é a mesma água que o afoga. O cordeiro da “insustentação” (p. 111), neologismo criado por Beckett, provavelmente se refere à finitude do ser humano, em contraste com a natureza que, no ciclo natural do ambiente aquático, vai “reempreenhar” (p. 111), como quando a floração azul bate nas paredes do útero da água.

A sugestão de Siscar e Vescovi da leitura paralela de “Calvary by night” e “Flood”, de Joyce, deve-se à expressão “*waste of water*”, que está no poema deste último e foi transportada para o mencionado escrito beckettiano. A água une os dois autores em outros textos, que

retratam paisagens costeiras da Irlanda, como em “Serena II”: “[...] na Baía de Blacksod as baleias dançam [...] / Ela me levou para o alto até um divisor de águas / [...] / pelotões de lariços não se volta para lá / tumulto de trilhas e córregos fugindo rumo ao mar” (p. 51). Nels Pearson observa que esse signo da fuga pela via marítima também está presente no romance joyciano *Retrato do artista quando jovem*, sinalizando um posterior êxodo da terra natal: “Como as epifanias multidirecionais de Stephen Dedalus ao longo desta mesma costa, as linhas de ‘Serena II’ proclamam uma terminal expatriação – ‘não há como voltar atrás’” (Pearson, 2015, p. 112).

Ao contemplar o mar, o “eu” de “Serena II” constata a sua abertura para a amplidão (um caminho que levava a horizontes mais largos). Em 1937, Beckett saiu definitivamente da Irlanda e seguiu em direção a Paris. Morris Sinclair, primo do autor, apontou ao biógrafo James Knowlson (1996, p. 253) os motivos dessa saída: “Morar na Irlanda foi um confinamento para Sam. Ele se deparou com a censura irlandesa. Ele não poderia nadar na cena literária irlandesa ou na política do Estado Livre como W. B. Yeats fez... Mas a cidade grande, o horizonte mais amplo, oferecia a liberdade do anonimato relativo [...] e o estímulo ao invés da opressão, ciúme, intriga e fofoca de Dublin”.

Em Paris, Beckett estreitou sua amizade com Joyce, que conheceu no final dos anos 1920. Lá, costumavam contemplar os dois braços de água do Rio Sena, separados por um longo trecho da Ilha dos Cisnes, pela qual caminhavam silenciosos (Knowlson, 1996, pp. 108-9). A imagem permaneceu na memória do

autor de “Improviso de Ohio”, pequena peça teatral em que essa visão é resgatada: “Pela única janela ele avistava rio abaixo a extremidade da Ilha dos Cisnes [...]. Dia após dia viam-no percorrer, a passos lentos, a ilha. [...] Na ponta ele parava sempre para contemplar a água que se afastava. Como em alegres redemoinhos, os dois braços confluíam e refluíam unidos” (Beckett, 2022, pp. 88-9). Esse texto tem seu foco em apenas dois personagens, o Leitor e o Ouvinte, que devem ser “tão semelhantes quanto possível” (Beckett, 2022, p. 87), como se lê em uma das rubricas do escrito. Nele, avulta-se o duplo: os dois homens parecidos, duas cadeiras no palco e a menção aos cisnes, “animais que costumam nadar aos pares” (Perrone-Moisés, 2022, p. 99). O tema foi perseguido em outras peças e várias narrativas, como *Esperando Godot* (Vladimir-Estragon e Pozzo-Lucky), *Fim de partida* (Ham-Clov), *A última gravação de Krapp* (Krapp idoso ouvindo a voz gravada de Krapp jovem), *Mercier e Camier* (os protagonistas homônimos ao romance)⁵ etc.

Em *Poesia completa*, a duplicação impõe-se no poema “Arènes de Lutèce” (“Arenas de Lutécia”). Neste, um “eu”, a partir de um espaço ao alto numa galeria parisiense, vê a si próprio e uma mulher embaixo se aproximarem: “De onde estamos sentados pouco acima das bancadas/ eu nos vejo chegar pela en-

trada da Rue des Arènes” (p. 149, grifo nosso). Na sequência, a mulher interrompe a caminhada, distraída pela visão de um surrealista cachorro verde, enquanto o homem prossegue, sobe uma escada e se depara com si mesmo. Esse momento do poema é marcado por um deslocamento do ponto de vista, pois é apresentado a partir dos olhos do “eu” que escalou os degraus da escada: “Sinto um arrepio, sou eu que venho até mim,/ é com os outros olhos que agora vejo/ a areia as poças d’água sob o chuveiro/ [...]. Viro-me espanto-me de encontrar ali sua triste figura” (p. 149). O duplo tem sua aparição em outro poema do livro, “Sua sombra retornou”, no qual o reencontro e a nova separação de um homem com sua sombra são o centro temático: “sua sombra retornou/ certa noite/ deitou-se dissipou-se/ pálida foi-se” (p. 231).

Duplas temáticas são perseguidas em *Poesia completa*, como óbito-vida e silêncio-palavra. A morte é assunto obsessivo, a espraçar suas marcas ao longo do livro inteiro: ela sobrevoa e pousa no primeiro poema, “O abutre” (“arrastando sua fome pelo céu/ de meu crânio concha de céu e de terra// [...]// até que fome terra e céu virem carniça”, p. 25), e é o centro das atenções no lirismo de cemitério dos “Epitáfios”, posicionados quase ao fim do volume. Nestes, pode-se deparar com uma voz fantasmal (“Pobre de mí! Pobre de mí! Morto e ainda aqui”, p. 249) ou com um disparo irônico (“O médico nada/ o doente afunda”, p. 249). O falecimento assombra também o último poema do livro, “Comment dire” (“Como dizer”), pois Beckett começou a escrevê-lo no Tiers Temps, uma casa de repouso

5 Cláudia Maria de Vasconcellos (2017, p. 13) observa que, no universo beckettiano, ocorrem vários tipos de duplicação: do personagem, “da própria obra com ênfase no recurso da *mise en abyme*”, do autor e do leitor ou da plateia.

com aparato hospitalar (anteriormente, era uma maternidade). O escrito, que nasceu ali, em 1988, foi posteriormente traduzido para o inglês pelo próprio Beckett como “What is the word” (“Qual é a palavra”). A autotradução foi publicada depois da morte do autor, ocorrida em 1989. O assunto, como os títulos apontam, é a dificuldade do sujeito poético de expressar-se com o verbo: “qual é a palavra –/ esse isso –/ esse isso aqui –/ todo esse isso aqui –” (p. 255).

O tema já figurava na obra beckettiana ao menos desde os anos 1940, como em *Watt*, composto em plena Segunda Guerra Mundial, uma fonte não só de mortes, mas também de silêncios, segundo Walter Benjamin⁶. No romance, o protagonista não encontra nomes para designar o que vive: “ele queria palavras que se encaixassem à sua situação, [...] à condição de ser na qual ele se encontrava. Isto é alguma coisa cujo nome eu não sei. E Watt preferia ter de lidar com coisas das quais ele não sabia o nome” (Beckett, 1981, pp. 81-2). Ocorre algo parecido em “Comment dire”/“What is the word”: ciclicamente, faltam palavras ao

enunciador para continuar a sua escrita, que no entanto prossegue, como em *O inominável*. Assim, tem-se um texto com poucas e hesitantes palavras e um acúmulo de espaços em branco, propositadamente não preenchidos pelo enunciador, que não abre mão desse recurso, pois reivindica seu “direito ao silêncio”, tão fundamental para ele. O mesmo se dá com o sujeito poético de um dos escritos sem título de *Six poèmes*: “o que faria sem este silêncio abismo de murmúrios” (p. 177). Segundo Eni Orlandi, o silêncio mostra-se como “o reduto do múltiplo”, sendo tão polissêmico quanto a palavra, pois pode se associar à resistência, introspecção, contemplação, mensagem escondida nas entrelinhas etc. (Orlandi, 1995, p. 44). Todos esses sentidos aparecem nas obras beckettianas.

Silêncio, verbo, falecimento e vida tomam as torrentes dos versos de *Poesia completa*, obra na qual se constata a dicção especial e portentosa de um artista cosmopolita e multifacetado, que nunca abriu mão da defesa dos direitos humanos e da paz no mundo. Ele só aceitava a luta com as palavras, a mesma do sujeito drummondiano de “O lutador”.

6 Apesar de se referir não à Segunda e sim à Primeira Guerra Mundial, Benjamin, em “O narrador”, mostra que, contribuindo para a dificuldade de se narrar algo naqueles tempos, o triste evento calou muitas vozes: “No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (Benjamin, 1994, p. 198).

REFERÊNCIAS

- BECKETT, S. "Improviso de Ohio" (trad. Leyla Perrone-Moisés), in *Play Beckett: uma pantomima e três dramáticos de Samuel Beckett*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Cobogó, 2022, pp. 82-93.
- BECKETT, S. *Watt*. Londres, Calder, 1981.
- BENJAMIN, W. "O flâneur", in *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo, Brasiliense, 2018, pp. 31-59.
- BENJAMIN, W. "O narrador", in *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. V. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo, Brasiliense, 1994, pp. 197-221.
- GRUTMAN, R. "Beckett: a quintessência da autotradução?" (trad. Bianca Walsh e Simone Vieira Resende). *Tradução em Revista*, n. 16, 2014, pp. 1-11.
- KNOWLSON, J. *Damned to fame: the life of Samuel Beckett*. Nova York, Simon & Schuster, 1996.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.
- PEARSON, N. "Haunt(ing) the Waterfront: place and displacement in Echo's bones and Les Nouvelles", in *Irish cosmopolitanism: location and dislocation in James Joyce, Elizabeth Bowen, and Samuel Beckett*. Flórida, University of Florida, 2015, pp. 102-23.
- PERRONE-MOISÉS, L. "Uma solitária peça de amor", in *Play Beckett: uma pantomima e três dramáticos de Samuel Beckett*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Cobogó, 2022, pp. 95-103.
- VASCONCELOS, C. M. de. *Samuel Beckett e seus duplos: espelhos, abismos e outras vertigens literárias*. São Paulo, Iluminuras, 2017.