

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Pedro Henrique Nascimento de Oliveira

**ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA LDB (1948-1961):
ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DOS GRUPOS DE INTERESSE**

Rio de Janeiro

2019

Pedro Henrique Nascimento de Oliveira

**ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA LDB (1948-1961):
ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DOS GRUPOS DE INTERESSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha

Rio de Janeiro

2019



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

- Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"Ensino Religioso nas escolas públicas na primeira LDB (1948-1961): Estratégias e Táticas dos grupos de interesse."**

Mestrando(a): Pedro Henrique Nascimento de Oliveira

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2019.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha- Presidente

Prof(a). Dr(a). Antônio Jorge Gonçalves Soares

Prof(a). Dr(a). José Antônio Miranda Sepúlveda

CIP - Catalogação na Publicação

O48e Oliveira, Pedro Henrique Nascimento de
Ensino Religioso nas escolas públicas na
primeira LDB (1948-1961): estratégias e táticas dos
grupos de interesse / Pedro Henrique Nascimento de
Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2019.
137 f.

Orientador: Luiz Antônio Constant Rodrigues da
Cunha.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Ensino Religioso. 2. LDB. 3. Estratégias. 4.
Táticas . 5. Grupos de Interesse. I. Cunha, Luiz
Antônio Constant Rodrigues da , orient. II. Título.

À Deira Cristina e Maria Helena, minhas mães que me ensinaram a persistir e lutar sempre, e aos que lutam por uma educação pública, laica e gratuita.

AGRADECIMENTOS

O final de um ciclo como o do mestrado nos estimula a uma atitude de gratidão. Gratidão a tudo e a todos que convergiram a favor de uma boa conclusão desse trabalho. Diante disso, gostaria de utilizar esse espaço, para, de modo especial e particular, agradecer a algumas pessoas que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me deu força, vigor, garra e coragem para vencer mais esse desafio, não só ingressar mas concluir o mestrado. Em seguida, agradeço ao meu pai Sebastião Guaraci que me deu todo apoio e subsídio necessário para que eu pudesse viver integralmente essa nova fase da minha vida, desde auxílios financeiros a incentivos aos projetos, congressos, atividades com as quais me envolvi. À minha irmã também agradeço por me conceder todo auxílio necessário em diferentes aspectos para que eu conseguisse cursar e agora concluir o mestrado.

Passando à esfera acadêmica e institucional, gostaria de agradecer de modo mais que especial ao meu orientador Luiz Antônio Cunha, por ter sido mais do que um excelente professor e orientador, um grande conselheiro, dono de um coração imenso, que possui em si uma compreensão e uma capacidade imensa de nos incentivar, motivar, desafiar, encorajar e nos levar a ir sempre além, sempre devagar se tivermos pressa, como ele faz questão de lembrar em nossos encontros. Tive inúmeros percalços nessa jornada, e esse ser humano magnífico que é o meu orientador foi excepcionalmente solidário e compreensivo comigo, me ajudando a sempre retomar o trabalho e a desenvolvê-lo da melhor forma possível, tudo isso com muitas orientações que ultrapassam o limite acadêmico e servem para a vida. Por tudo isso, agradeço imensamente a felicidade de poder ter sido orientado por Luiz Antônio Cunha, com quem, desde o primeiro momento que submeti meu projeto, desejava realizar o mestrado pela admiração que já possuía e que aumentou ainda mais.

Agradeço também aos professores Antônio Jorge S. Gonçalves e José Antônio M. Sepulveda, pelas significativas e importantes contribuições na minha banca de qualificação que me ajudaram a entender melhor o meu problema de pesquisa e a construir a minha dissertação. Agradeço também aos professores Ana Ivenicky, Thiago Ranieri, Maria da Graça, Daniela Pati e Carlos Frederico que em muito me ajudaram no conhecimento do campo de pesquisa educacional, a partir de suas aulas que foram muito significativas para que eu me situasse nesse novo espaço acadêmico. Agradeço ainda a minha amiga Renata por todas as dúvidas tiradas, todas as conversas revigorantes, e pela força que me deu nessa caminhada. Por isso também agradeço ao Jorge e ao Ricardo, companheiros nessa batalha que foi o mestrado.

Ainda nessa esfera acadêmica, gostaria de agradecer imensamente a minha amiga e revisora Camila Duarte pelo cuidado e pela celeridade com que revisou excelentemente o meu trabalho, a minha amiga Lorena pela contribuição que me deu no abstract e a minha amiga Priscila pelo socorro que me deu com as fontes na Biblioteca Nacional. Agradeço ao PPGE pelo financiamento que me permitiu participar da Reunião Regional da ANPED Sudeste em Campinas, São Paulo, visto que foram muito importantes para essa dissertação os debates e as trocas que tive nesse evento. E por fim, e não menos importante, visto que foi uma das pessoas fundamentais para que hoje eu pudesse estar concluindo o mestrado, agradeço de coração à secretária do PPGE, Solange Melo, pelo profissionalismo, pela atenção, pela dedicação e pela solicitude com que nos atende sempre, sanando nossas dúvidas, nos salvando no desespero e nos tranquilizando nos problemas.

Voltando à esfera pessoal, quero agradecer a algumas pessoas que foram importantes na motivação, na troca e no incentivo para que o resultado alcançado com esse trabalho fosse possível. Começo pelos meus amigos da UFF, Gustavo, Jessica, João Marcos, Luana, Marcus, Mariana e Amanda, que muito me incentivaram desde o processo seletivo, me apoiando e me ajudando a construir meu projeto e a pensar os caminhos que trilharia na minha dissertação. Agradeço também às meninas da “panela”, Raquel, Gabriela Alencar, Gabriela Sousa e Tamires por todo apoio que me deram e pelas energias que emanaram para mim que foram fundamentais sobretudo na reta final. Agradeço à Maninha e ao Tião por sempre provocarem em mim o desejo de ir sempre mais além desde quando pensei em tentar o mestrado.

De modo especial, por fim gostaria de citar duas pessoas que, de formas diferentes, foram imprescindíveis para que eu retomasse o fôlego e o foco e conseguisse terminar essa dissertação: minha comadre Claudia Alencar e minha afilhada Fernanda Alencar.

À Claudia Alencar quero agradecer imensamente pelos puxões de orelha, pelas chamadas de atenção, pelos “empurrões” e pelos “sacodes”, que foram muito importantes para que conseguisse, em meio a uma certa desilusão por conta das turbulências da vida, lembrar que eu tinha um desafio, uma batalha a vencer, e que eu era capaz, mas precisava concentrar minhas forças e me dedicar o máximo possível para conseguir, e assim eu fiz, e aqui estou hoje agradecendo a ela por isso. E à minha afilhada Fernanda Alencar deixo meu agradecimento por ser alguém que pela forma que admira as coisas que faço, as minhas conquistas e me incentiva a lutar a cada dia mais, me leva sempre a ultrapassar todas as minhas barreiras para que eu possa me superar sempre mais.

A todos os demais, que de alguma forma contribuíram (em termos pessoais e/ou acadêmicos) e me apoiaram na elaboração desse trabalho deixo aqui minha eterna gratidão.

“Quem está comprometido com suas ideias e a elas se apegar, fechando-se à inovação, já não tem o que receber nem o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma contribuição quem estiver aberto ao debate.”

(Darcy Ribeiro)

RESUMO

OLIVEIRA, Pedro Henrique Nascimento de. **Ensino Religioso nas escolas públicas na primeira LDB (1948-1961): estratégias e táticas dos grupos de interesse**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta dissertação versa sobre a disciplina Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas durante a produção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de observar as negociações e os posicionamentos dos diferentes grupos político-ideológicos sobre essa disciplina. A pesquisa mostrou como se processaram os acordos em torno desse tema, que estava na tangente das discussões do Congresso Nacional, para que resultasse na versão final da LDB, contendo a cláusula restritiva ao uso de recursos públicos para o ER. A análise incidiu sobre documentos do período de 1948/62, dentre eles, o Diário do Congresso Nacional, jornais, revistas, boletins e manifestos, de modo a perceber os discursos dos diferentes atores/agentes internos e externos, a partir dos conceitos de *grupos de interesse*, *grupos de pressão*, *lobby*, *estratégias* e *táticas*. Este percurso analítico permitiu afirmar que o ER, na primeira LDB, foi fruto de um acordo tático de condição/aceitação, resultante de diferentes estratégias. Por fim, esta dissertação mostra que o ER contou com amplo espaço nas páginas de jornais, revistas, boletins e manifestos do período em questão.

Palavras-Chave: Ensino Religioso; LDB; estratégias e táticas; grupos de interesse.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Pedro Henrique Nascimento de. **Religious Education in public schools in the first LDB (1948-1961): strategies and tactics of interest groups.** Dissertation (Master in Education) – Post-Graduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This dissertation deals with the teaching of religious education (RE) in public schools during the enactment of the first Law of Guidelines and Bases for National Education (LGB), with the objective of observing the negotiations and the positions of the different political-ideological groups on this subject. Thereby, the research shows how were processed the agreements around this theme, which one was central on the National Congress discussions, in order to spawned the final version of the LGB, containing the restrictive clause of the use of public resources for the RE. The analysis included documents from the period 1948/62, among them: the Nacional Congress Diary, newspapers, magazines, newsletters and manifests. So that it became possible to perceive the speeches of the different internal and external actors/agents, from the concepts of *interest groups*, *pressure groups*, *lobby*, *strategies* and *tactics*. This analytical journey allowed us to affirm that the RE, in the first LGB, was the result of a tactical agreement of condition/acceptance, resulting from different strategies. Finally, this dissertation shows that the RE had ample space on the pages of newspapers, magazines, newsletters and manifests of the period under study.

Keywords: Religious Education; LGB; strategies and tactics; interest groups.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Destinatários e instrumentos dos grupos de interesse.....	19
QUADRO 2 – Artigos sobre o ensino religioso (1957-1962)	93
QUADRO 3 – Destinatários e instrumentos dos grupos de interesse contrários ao ensino religioso	95
QUADRO 4 – Destinatários e instrumentos da Igreja Católica: pró-ensino religioso	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEC	Associação de Educação Católica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCN	Diário do Congresso Nacional
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
ER	Disciplina Ensino Religioso
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OESP	O Estado de São Paulo
PDC	Partido Democrata Cristão
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RCRB	Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil
REB	Revista Eclesiástica Brasileira
STF	Supremo Tribunal Federal
UDN	União Democrática Nacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 - DENTRO DO CONGRESSO: AS DIRETRIZES E BASES E O ENSINO RELIGIOSO	29
1.1. - A Constituição de 1946 e as diretrizes e bases.....	29
1.2. - O projeto de 1948	33
1.3. - A longa gestação da LDB.....	40
1.4. - O ensino religioso na LDB	50
Capítulo 2 - FORA DO CONGRESSO: ATORES E AGENTES NO DEBATE.....	55
2.1. - Atores e agentes do Ensino Religioso	55
2.2. - O Ensino Religioso nos periódicos e manifestos: grupos de interesse, grupos de pressão e <i>lobby</i>	68
Capítulo 3 - ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA LDB	97
3.1. - Estratégias convergentes	97
3.2. - Tática de condição/aceitação	115
Considerações Finais	126
Referências Bibliográficas	130

Introdução

A disciplina ensino religioso (ER) nas escolas públicas se encontra no meio da discussão política atual, devido aos desafios enfrentados pelo Estado laico na contemporaneidade decorrentes da estreita relação do Estado com a Igreja Católica herdada de nossa colonização. Essa disciplina adquiriu uma nova relevância nos debates da sociedade civil, sobretudo depois da aprovação, em 2017, pelo Supremo Tribunal Federal, do ER nas escolas públicas, com as aulas sendo ministradas a partir dos ensinamentos de uma religião específica. Essa votação do Supremo resultou da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), proposta pela Procuradoria Geral da República em 2010, logo depois da concordata entre o Brasil e a Santa Sé. Pelo acordo, o ER deveria ser confessional, mas a ADI entendeu que deveria ser de natureza não confessional, para não ferir o princípio da laicidade do Estado. Entretanto, o Supremo votou contrariamente, o que gerou muitos debates.

O ER nas escolas públicas ganhou notoriedade recentemente nas pesquisas e nos trabalhos acadêmicos, o que nos levou a questionar a ausência dessa discussão na bibliografia sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diante disso, levando-se em conta os exaltados embates em torno do ER na Assembleia Constituinte de 1946 e o extenso número de trabalhos que encontramos sobre o ER em debates posteriores à LDB de 1961, notamos um vácuo na bibliografia.

Em virtude dessa percepção e do extenso espaço que a questão do ER tem alcançado na legislação brasileira, bem como nas discussões acadêmicas e nos espaços de luta pela educação na contemporaneidade, buscamos, com esta pesquisa, apresentar que houve discussão sobre o ER durante a LDB. Ao contrário do que se imagina, não foi um debate inexpressivo, muito pelo contrário, contou com candentes conflitos protagonizados por diferentes atores, entre eles clérigos, professores, parlamentares.

Além disso, ainda hoje, o ER é usado como forma de proselitismo religioso implícito ou explícito nas escolas públicas. Na prática, essa disciplina tem sido *facultatória*, isto é, facultativa de direito, mas obrigatória de fato. Isso porque, segundo dados da Prova Brasil de 2013, 70% das escolas públicas de Ensino Fundamental ministravam aulas dessa disciplina, e

dessas, 54% exigiam *presença obrigatória*; e 75% não ofereciam atividades para os alunos que não queriam assistir as aulas de ensino religioso¹.

Pretendemos, a partir dessas questões, retornar ao passado, de modo a contribuir para a compreensão da permanência dessas práticas e de outras, como a presença de crucifixos e imagens de Jesus e Nossa Senhora, as orações católicas ou a leitura de trechos da Bíblia nas escolas públicas nos dias de hoje, à luz de uma reflexão acerca dos embates em torno do ER na LDB. Para isso, observamos a atuação dos interessados, dentre eles, a Igreja Católica, na manutenção dessa disciplina nas escolas públicas na segunda metade do século XX.

Nesta dissertação, a Igreja Católica foi tratada na sua dimensão política, como uma instituição que disputa espaço na arena política da sociedade. Não fizemos, portanto, considerações a respeito de sua doutrina religiosa, mas apenas da sua dimensão temporal, isto é, de sua atuação enquanto instituição religiosa com força política presente no campo educacional brasileiro.

Com esta pesquisa, pretendemos, então, fornecer uma contribuição à bibliografia da política educacional brasileira, a partir da reflexão de que o ensino religioso nas escolas públicas sempre foi objeto de disputa entre grupos político-ideológicos, mesmo na tramitação da LDB, em que ocupou um lugar tangencial à discussão.

¹ Para maiores informações, ver Claudia Masini d'Avila-Levy; Luiz Antônio Cunha (orgs). Embates em torno do Estado Laico., São Paulo: SBPC, 2018, p.196ss.

Um acordo insólito?

A produção da primeira LDB é um dos temas mais explorados na educação brasileira. Ao nos debruçarmos sobre a extensa bibliografia acerca dessa lei, chama-nos atenção o fato de que, embora ela seja objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas, nenhuma delas trata especificamente do ER. Essa afirmação se confirma a partir de dois trabalhos que comentam a referida ausência. O primeiro é o artigo de Carlos Roberto Jamil Cury (1993), intitulado: “Ensino religioso e Escola Pública: o Curso Histórico”, em que o autor percorre a trajetória da disciplina no Brasil, e, quando chega na primeira LDB, diz o seguinte em nota de rodapé:

Embora a experiência histórica haja comprovado essa discussão e se tenha uma previsão do teor geral dos argumentos, falta uma pesquisa sistemática sobre o assunto, de maneira a tomá-lo como objeto específico na tramitação da lei no Congresso. (CURY, 1993, p.29)

É curioso atentar para o fato de que essa omissão tenha ocorrido apesar de ser a presença da religião e da Igreja Católica nas políticas educacionais nas décadas de 1950 e 1960, um tema muito trabalhado na literatura do período. Essa escassez de trabalhos referente a uma temática que ainda hoje se encontra presente no âmbito das discussões sobre o ensino nas legislações brasileiras nos convida a preencher tal lacuna.

Não obstante tenhamos encontrado, na pesquisa de Romualdo Portela de Oliveira (1990), um intenso debate acerca dessa disciplina na Assembleia Constituinte de 1946, marcado pelos expressivos posicionamentos da Liga Eleitoral Católica, do Partido Comunista Brasileiro e da Esquerda Democrática sobre o dispositivo constitucional que versava sobre o ER, notamos um silêncio nas dissertações e teses acerca desse tema, sendo retomado somente nas discussões da Lei 5692/71 e da LDB de 1996.

O segundo trabalho que salienta a ausência em questão é o artigo intitulado “Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB”, de Luiz Antonio Cunha e Vânia Fernandes (2012), em que afirmam:

Para quem esperava encontrar candentes conflitos parlamentares em torno da questão do ensino religioso nas escolas públicas no processo de produção da LDB, o exame da bibliografia e do *Diário do Congresso Nacional* revelou-se uma decepção. Nos 13 anos de tramitação do projeto de lei, as disputas concentraram-se em outras questões, principalmente na centralização dos sistemas de ensino, na transferência de recursos financeiros públicos para o setor privado e na composição dos conselhos de educação. Nem mesmo o deputado Carlos Lacerda, autor de dois extremados projetos privatistas, incendiou essa questão, pois seus projetos de lei sequer mencionavam o ensino religioso nas escolas públicas. (CUNHA; FERNANDES, 2012, p.861-862)

Para além do exposto acima, os autores ainda comentam que a aprovação da emenda que proibia o emprego de recursos públicos nessa disciplina foi silenciosa. Ao chamar de “acordo insólito”, o artigo nos sugeriu um problema de pesquisa: verificar se esse acordo foi realmente incomum. E, mais do que isso, quando os autores afirmaram que “para quem esperava encontrar candentes conflitos parlamentares em torno da questão do ensino religioso nas escolas públicas na LDB, o exame da bibliografia e do *Diário do Congresso Nacional* revelou-se uma decepção”, provocaram-nos o desejo de buscar, em outros espaços, posicionamentos e debates sobre essa disciplina.

Assumindo a questão trazida por Cunha e Fernandes (2012) sobre o acréscimo “sem ônus para os poderes públicos” no último substitutivo, apresentado logo antes da redação final que originou a LDB de 1961, buscamos explorar, a partir das fontes, a hipótese dos autores de que essa cláusula restritiva significou um grande acordo político entre as forças em conflito no processo de construção da lei, visto que atendia: (i) aos interesses da Igreja Católica que desejava manter sua influência moral e filosófica nas escolas públicas e (ii) ao setor da esquerda parlamentar que, embora não tenha conseguido a laicidade desejada, alcançou o impedimento do investimento do Estado Laico no ensino religioso nas escolas públicas. Essas indagações suscitadas pelo trabalho de Cunha e Fernandes (2012) foram aqui assumidas como o grande problema a ser pesquisado.

Teoria, métodos e fontes

O caminho dessa dissertação foi realizado por meio de uma observação minuciosa das fontes, a fim de situar o lugar ocupado pelo ER na LDB. Para tanto, neste trabalho, pesquisamos não somente o Congresso Nacional, mas os instrumentos de difusão dos interesses da sociedade civil, que eram os jornais e revistas, com o intuito de captar esses posicionamentos e debates que Cunha e Fernandes (2012) não encontraram, para que, assim, consigamos ilustrar que, além de ter sido muito discutido mesmo na tangente da LDB, o artigo do ER nessa lei resultou de estratégias e táticas de diferentes atores que tinham interesses na permanência ou exclusão da disciplina.

Para compreender o lugar do artigo do ER na primeira LDB, percorremos a bibliografia pertinente, com o fim de montar um panorama da política educacional nas décadas de 1950 e 1960, período em que tramitou o projeto de Lei no Congresso Nacional. Em seguida, buscamos analisar, a partir de diferentes contribuições teórico-conceituais, o que diz respeito à temática do ER. Para realizar essa tarefa, a presente dissertação aproximou a História e a Sociologia Política, a fim de que fosse possível compreender a produção da LDB como um fenômeno sócio-histórico, que foi fruto de um processo político conflituoso, marcado pela presença de diferentes atores sociais.

Esse percurso de retomada do passado teve como pano de fundo o “método regressivo” de Marc Bloch (2001), em que afirma que os temas do presente condicionam e delimitam o retorno ao passado. Tendo em vista que a “ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p.63), este trabalho se propõe a colocar questões do presente ao passado, no que tange ao ensino religioso. Reconhecendo que a “História não é a ciência do passado, é a ciência dos homens no tempo que busca compreender o passado pelo presente e o presente pelo passado” (BLOCH, 2001), percorremos a temática do ER na LDB, tendo como motivação as questões atuais em torno da laicidade e da própria disciplina do ensino religioso. Assim, pretendemos preencher as lacunas encontradas nesse período da educação brasileira.

Para perceber as posturas das forças políticas e ideológicas quanto ao artigo do ER, sobretudo nos anos finais da tramitação da LDB, realizamos a leitura das fontes, que são: *Diário do Congresso Nacional*, revista *Anhembi*, jornal *O Estado de São Paulo*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Boletim do Grande Oriente do Brasil*, *Revista Vozes*,

Revista Eclesiástica Brasileira, Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil, jornal Tribuna da Imprensa, Editora Vozes, Boletim Servir da Associação de Educação Católica, Revista Síntese Política, Econômica e Social, jornal Correio Paulistano, Jornal do Brasil, além de cartas pessoais.

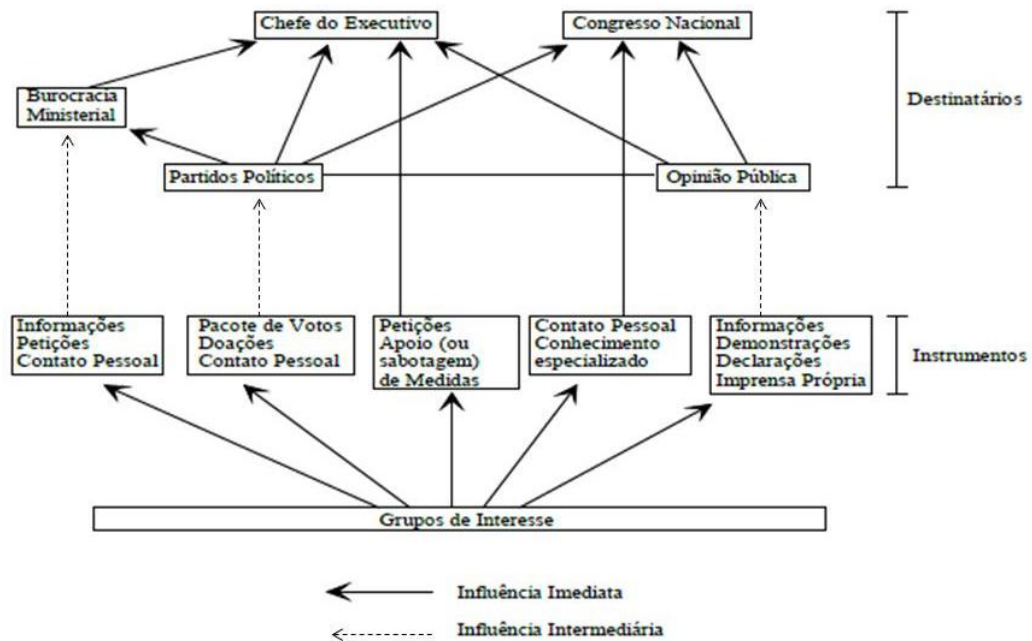
Essas fontes foram interpretadas à luz do conceito de *grupos de interesse* utilizado por Hermílio Santos (2002), que “são organizações apartadas do governo – embora muitas vezes em estreito contato ou parceria com órgãos governamentais –, cujo objetivo é exercer influência sobre políticas públicas” (SANTOS, 2002, p.197). Esse conceito contribuiu na análise dos personagens envolvidos na tramitação da LDB, no que diz respeito ao ER, e, sobretudo, às relações existentes entre os diferentes posicionamentos encontrados dentro e fora do Congresso Nacional.

Outros aspectos interessantes do conceito de Santos (2002, p. 197), que colaboraram para a investigação, foram (i) a “pressão”, empregada quando os canais de acesso para um grupo estão obstruídos ou quando é ínfima a possibilidade do grupo ter seus interesses levados em consideração pelos tomadores de decisão; (ii) a diferenciação entre os grupos de interesse e os partidos políticos, mormente, pelo fato de os primeiros não terem a pretensão de administrar diretamente o aparelho estatal e (iii) a variação da classificação dos grupos de interesse, como, por exemplo, pelo tipo de interesse representado, a intensidade de organização do grupo e o campo de ação prioritário. Além de todos esses aspectos que contribuíram na percepção das estratégias adotadas pelos atores envolvidos nas mudanças e transformações do artigo do ER na tramitação da LDB, as noções de “destinatários” e “instrumentos” dos grupos de interesse em muito auxiliaram a leitura dos acordos e negociações que marcaram a construção da redação final do artigo do ER.

Segundo Santos (2002), destinatários são os possíveis interlocutores de um grupo de interesse, e instrumentos são os artifícios utilizados para alcançar um ou mais destinatários. Um grupo de interesse pode tentar ganhar os mais importantes destinatários, como o Congresso, o chefe do Executivo, a burocracia estatal, os partidos políticos e a opinião pública, como podemos observar no quadro 1 a seguir. Nem todos os interlocutores têm, entretanto, a mesma importância para um mesmo grupo. A relevância de um destinatário depende de muitos fatores, como, por exemplo, do tipo de grupo de interesse, da estrutura e do papel do destinatário em um sistema político determinado e os objetivos gerais e específicos perseguidos pelo grupo.

QUADRO 1

Destinatários e instrumentos dos grupos de interesse



Juntamente ao conceito de *grupos de interesse*, temos os conceitos de *grupo de pressão* e *lobby*, que nos permitem perceber o jogo político dos grupos em disputa na LDB, bem como nos levam a entender as estratégias em torno do artigo do ensino religioso. O conhecimento desses conceitos foi facilitado pela revisão de literatura realizada por Alexandre José Pierini em “Grupos de interesses, de pressão e *lobbying* – Revisitando os Conceitos”. A partir dos diferentes autores, que trazem distintas definições desses conceitos que nos interessam, realizamos uma interpretação da atuação dos atores e agentes favoráveis ou contrários ao ER, atentando para os grupos de interesse em cena no que tange ao ER na tramitação da LDB, bem como para suas redes de influência, pressão e *lobby*.

A começar por Santos (2002), notamos que, entre os cientistas políticos, não há consenso em torno da definição de *grupos de interesse*. Ao definir tais atores sociais, são empregadas diferentes expressões para caracterizar as mesmas organizações, como *grupos de pressão* e *lobby*. Mais que uma simples incompatibilidade de conceitos, trata-se ou de uma apreensão diferenciada de um fenômeno sócio-político ou de uma má compreensão do problema investigado.

Segundo Santos (2002), o conceito de “pressão” é empregado quando os canais de acesso para um grupo estão obstruídos ou quando for ínfima a possibilidade do grupo ter seus

interesses levados em consideração pelos tomadores de decisão. O termo em inglês *lobby* é uma metáfora do vestíbulo da sala de reunião dos parlamentares e refere-se a uma atividade particular dos grupos de interesse, a tentativa de influenciar a deliberação de novas leis. “Pressão” e *lobby* indicam, portanto, possíveis técnicas de influência que podem ser empregadas pelos grupos, não possuindo propriamente uma definição.

Apesar de alguns autores concederem aos partidos políticos o mesmo *status* dos grupos de interesse, há diferenças entre ambos. Os grupos de interesse se diferenciam dos partidos, principalmente pelo fato dos primeiros não terem a pretensão de administrar diretamente o aparelho estatal. O grupo de interesse conta com possíveis interlocutores, que são os destinatários. Um grupo pode tentar ganhar os mais importantes destinatários como interlocutores, como o Congresso, o Chefe do Executivo, a burocracia estatal, os partidos e a opinião pública. Nem todos os interlocutores têm, entretanto, a mesma importância para um mesmo grupo. A relevância de um destinatário depende de muitos fatores, como, por exemplo, do tipo de grupo de interesse, da estrutura e do papel do destinatário em um sistema político determinado e os objetivos gerais e específicos perseguidos pelo grupo.

Para Hermílio Santos (2002), os termos grupos de interesses e grupos de pressão apresentam semelhanças entre si. Muito embora as denominações possam variar, os conceitos apresentam semelhanças, o que proporciona o entendimento de que o problema se caracteriza apenas como semântico. O conceito relacionado ao *lobbying* se distingue dos outros dois por se tratar de um processo utilizado para a obtenção dos resultados desejados, ou seja, o *lobbying* se caracteriza como sendo uma ação.

Junto do conceito de *grupos de interesse*, temos o de *grupos de pressão*, que, segundo Toledo (1985, p.3), “constituem-se em organizações ou entidades que procuram influenciar no processo de decisão de órgãos estatais, visando ao atendimento de seus objetivos específicos”. Os grupos de pressão são genericamente derivados dos grupos de interesses. Isso significa que, em primeiro lugar, existem os grupos de interesse, e que, posteriormente eles poderão ou não se transformar em grupos de pressão. De acordo com Meyer-Pflug (2009, p. 16):

A diferença entre os dois grupos pode ser transitória. Pode ocorrer uma mudança de postura dos grupos de interesses, passando a atuar ativamente e politicamente em defesa de suas idéias. E a partir desse momento deixam de ser grupos de interesses e passam a ser de pressão, em virtude dessa possibilidade de mudança de atitude é que se consideram os grupos de interesses potenciais grupos de pressão.

Lobbying, no trabalho de Pasquino (1991, p.564), “é o processo por meio do qual os representantes de grupos de interesses, agindo como intermediários, levam ao conhecimento dos legisladores ou dos *decision-makers* os desejos de seus grupos”. Por conseguinte, o conceito de Pasquino converge com o conceito exposto por Andrea Oliveira (2004) para quem *lobby* é o processo pelo qual os grupos de pressão buscam participar do processo estatal de tomada de decisões, contribuindo para a elaboração das políticas públicas de cada país. No entanto, esse processo de convergência está relacionado com a influência nas políticas públicas. É nesse contexto em que o *lobby* atua, ou seja, influenciando as decisões políticas no âmbito do Estado.

Meyer-Pflug (2009, p. 20) operacionaliza os conceitos de grupos de interesses, grupos de pressão e *lobby* e estabelece que:

- i) os grupos latentes ou potenciais são os mais abrangentes, enquanto configuram-se como interesses difundidos na sociedade não organizados formalmente;
- ii) os grupos de interesses constituem-se como desdobramento daqueles, quando passam a se organizar formalmente;
- iii) os grupos de pressão são uma derivação dos grupos de interesses, a partir do momento em que exercem pressão;
- iv) o *lobby* são grupos de atuação mais restritos, derivam dos grupos de pressão, à medida que instrumentalizam recursos de poder em busca de influência.

O termo grupo de pressão se caracteriza como um processo mais enfático de atuação junto a determinados órgãos públicos. Os vocábulos interesse e pressão se caracterizam como antagônicos, ou seja, o primeiro é mais sutil, enquanto o segundo se caracteriza como uma palavra forte e que esboça uma determinada reação ou não por parte de quem sofre o intento.

Isso posto, vemos que os grupos de pressão são os grupos de interesse agindo com finalidades políticas, ou seja, atuando junto ao Estado para conquistar os seus interesses com uma visão de longo prazo e, de uma forma mais permanente, atuando na elaboração de determinadas políticas, ou, muitas vezes, aplicando-as (PIERINI, 2010, p.190).

Os grupos de pressão não agem somente através dos partidos políticos, não que houvesse ou haja uma receita para a atuação de um determinado grupo de pressão, cada grupo delinea a sua própria forma de atuar, seja junto ao Executivo de forma direta, seja sobre o Poder Legislativo ou sobre o Poder Judiciário. O principal questionamento dos grupos de pressão é sobre o local da tomada de decisão. A partir da localização do núcleo de poder, elabora-se um plano de ação que será alvo das pressões para a conquista de um determinado intento. O grupo de pressão pode atuar de várias formas quanto à abordagem do objetivo a ser

alcançado. Pode lutar para a inclusão de seus membros na Assembleia Legislativa e, através deles, apresentar propostas que lhe beneficiem de forma direta, ou mesmo financiando campanhas de deputados ou vereadores que compartilham o mesmo ideal (PIERINI, 2010, p.191).

Um das formas de atuação do grupo de pressão é a influência. O conceito de influência, para Wooton (1969, p. 134), se desenha da seguinte forma: uma relação entre atores em que um ator induz outros atores a agirem de algum modo que, em outras circunstâncias, não agiriam. Segundo Wooton (1969, p. 139), são quatro as medidas possíveis de influência dos grupos de pressão:

- I – Quantos alvos esse grupo de pressão pode influenciar?
- II – Até que ponto o alvo específico teve de mudar de posição sob o impulso do grupo de pressão?
- III – O que a mudança em II custou ao alvo em termos de compromisso normativo?
- IV – Em quantos campos de ação (ou, em que extensão total) pode um grupo de pressão agir?

Wooton (1969, p.135) classifica os grupos de pressão da seguinte forma:

- Grupo de pressão econômico: fábrica, usinas, minas, escritórios, fazendas, ou as entidades jurídicas (firmas comerciais, sociedades anônimas);
- Grupos de pressão integrados: instituições jurídicas;
- Grupo de pressão cultural (sentido amplo): famílias, igrejas, escolas.

Nessa classificação, o que precisa ser salientado é que, independentemente da característica, o grupo de pressão irá atuar tendo como alvo uma determinada instituição pública para a obtenção dos seus objetivos. E o que interessa para esta dissertação é o grupo de interesse cultural, visto que diz respeito às Igrejas e às escolas.

Como vimos, os grupos de interesse podem tornar-se grupos de pressão quando passam a atuar ativamente e politicamente em defesa de suas ideias. Os instrumentos de pressão, dos quais, teses aprovadas em reuniões do grupo, são também *lobbying*, representam a ação do grupo com a finalidade de alcançar um objetivo, o meio pelo qual os membros do grupo levam ao conhecimento dos legisladores seus desejos, intenções e interesses. Esses conceitos permitiram à presente pesquisa apontar as influências exercidas e os acordos realizados entre os atores interessados no ER na LDB. Além dos conceitos de *grupos de interesse*, *grupo de pressão* e *lobby*, a leitura e a análise das fontes também serão realizadas à luz dos conceitos de *atores* e *agentes* (individuais ou institucionais) e de *estratégias* e *táticas*, que nos auxiliaram na interpretação do lugar do ER na LDB a partir da atuação e da agência dos atores em defesa ou contra a disciplina.

Para definir os conceitos de *atores* e *agentes*, a partir dos quais interpretamos os sujeitos em atuação na sociedade civil em torno do tema dessa pesquisa, utilizamos quatro autores: Claude Dubar, Dina Ferreira, Paulo Otavio Mussi Augusto e João Marcelo Crubellate. Esses autores em muito nos auxiliaram na análise dos indivíduos em questão, enquanto atores e/ou agentes individuais ou institucionais.

Dentre esses autores, Claude Dubar (2004) e Dina Ferreira (2017) demonstram que as prerrogativas das ciências sociais estão imbricadas nos estudos da linguagem no sentido de conceituação de ator e agente. Os estudiosos apontam que os termos agente e ator condensam modalidades de se considerar o indivíduo e o social. Esses trabalhos trazem ferramentas analíticas que nos ajudam a refletir sobre o lugar do sujeito e sua ação na estrutura social. Juntamente com essa perspectiva de análise, os artigos de Paulo Otavio Mussi Augusto e João Marcelo Crubellate contribuíram na compreensão do ator/agente institucional, uma vez que discutem o lugar da agência, a partir da interpretação do poder que os atores sociais têm dentro dos processos estratégicos em que se engajam, permitindo, assim, reconhecer as ações de um indivíduo ligado a uma determinada instituição e interpretar as relações entre esse sujeito e a instituição à qual está vinculado.

Claude Dubar (2004), ao refletir os conceitos de ator e agente, mostra que eles devem ser analisados de forma conjunta, visto que os atores se tornam, na teoria, agentes, por serem indivíduos que, ao imergirem numa ação, agem por necessidade, para atender seus interesses. O estudioso comenta ainda que o ator é um indivíduo com capacidade de calcular e manipular as situações e que se adapta em função das circunstâncias e dos movimentos da estrutura social em que está inserido. Trata-se de um constructo humano capaz de aproveitar as oportunidades, isto é, de desenvolver estratégias. Portanto, o ator estratégico, segundo Dubar (2004), é definido por sua situação e pela estrutura de jogos na qual está imerso, ou seja, pelo contexto vivido que o situa como um ator participante de um coletivo. É deste cenário, de sua leitura das oportunidades que ele conclui, que o ator tira os seus recursos: *é a ocasião que faz o ladrão*.

Para detectar essa ação estratégica dos indivíduos, é necessário interpretar as formas de atuação desses sujeitos, sabendo que a criatividade, a inventividade, a iniciativa estratégica são consideradas como uma dimensão da subjetividade dos atores. Não são nunca características puramente individuais, biográficas e pessoais, mas percepções partilhadas em um sistema social concreto. Não é a adaptação individual às regras do jogo que faz o ator, mas

o conjunto das iniciativas coletivas que ele antecipa e implementa, com outros, para tentar modificá-las em seu proveito.

Para Dubar (2004), a palavra dos atores é considerada como uma fonte de conhecimento, não tanto do ator enquanto indivíduo singular, mas do ator estratégico de um sistema com outros, quer dizer, de um personagem social engajado em uma ação estratégica e identificado com um sócio coletivo (a direção, tal sindicato, tal categoria, tal associação etc). Essa perspectiva atende a forma como analisamos os atores, já que o nosso objeto é a ação e não o indivíduo, a ação coletiva – não os comportamentos individuais –, que faz do indivíduo um ator componente ativo de um sistema.

Dina Ferreira (2017), em seu artigo “Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem”, acrescenta à abordagem de Dubar (2004), ao apontar que, ainda que ator não seja a mesma coisa que agente (ator está ligado à função e agente à ação), este ator não deixa de ser um sujeito agente de ação concreta.

É preciso atentar ao fato de que essa posição particular não é de cunho apenas biográfico, pois sua ação individual está ligada intrinsecamente aos riscos do coletivo social. Sua atuação estratégica no sistema de poder não ocorre apenas na relação de dominação, mas também na de influência, de cooperação e de aliança. Para detectar o *status* de um sujeito ator-agente, a linguagem passa a ser considerada transparente, não apenas de palavras, mas de ação. E, neste patamar da argumentação, o sujeito ator é um agente performativo na e da linguagem (FERREIRA, 2017, p.624).

Ferreira (2017), em seu trabalho, aborda o sujeito com possibilidades de ser um ator que age e reage, logo, agente. E, como agente, é um ator cuja ação pode ter efeitos sociais. Diante disso, a grande questão está em delimitar o que é agência do sujeito na linguagem, o que distingue um ator de um agente. Ator e agente podem ser considerados aspectos diferentes de uma mesma pessoa, até porque vários tipos de agência são frequentemente inseparáveis na prática.

O agente-ator está no *tatame* das relações de poder, mesmo que, em alguns momentos, não possa lutar contra, não deixa de ter intenção de mudança. Ferreira (2017, p.631) nos mostra que o *tatame* onde o sujeito agente atua é o do jogo de poder, que está em toda parte; não porque ele abraça tudo, mas porque vem de toda parte. E não há poder que seja exercido

sem uma série de intenções e objetivos, mas isso não significa que ele resulta da escolha ou da decisão de um indivíduo, visto que o poder está diretamente associado à relação entre os sujeitos e a estrutura em que se disputa o poder, o sistema de ação.

Em muito contribui com o percurso analítico desta dissertação, os trabalhos de Dubar (2004) e Ferreira (2017), marcados pelo entrelace de duas linhas conceituais (uma da área de ciências sociais e outra dos estudos da linguagem) que partem do sujeito individual e chegam ao ator – o sujeito que assume uma função social a qual deve e quer desempenhar –, e que, por tal função, age, e cuja agência permite que adquira a propriedade de agente. Notamos, a partir desses trabalhos, que ator e agente são conceituados em conjunto, uma vez que, no bojo das relações de disputa e conflito, o ator se torna um agente, um estrategista de um jogo institucional, que se coloca no sistema de ação em busca de seus interesses.

Para analisarmos a vinculação dos atores/agentes às instituições, contamos ainda com a contribuição dos trabalhos de Paulo Otavio Mussi Augusto (2007) e de João Marcelo Crubellate (2007), que nos auxiliaram a entender o quanto as relações estabelecidas entre a instituição e os atores/agentes se refletem nas suas ações. Paulo Augusto (2007), que trata, em seu texto, do poder de agência que os atores sociais têm dentro do campo organizacional, aponta que agentes agem e a agência é a capacidade, o poder, de ser o originador das ações.

Desta forma, os agentes são os sujeitos da ação. Não existem, portanto, agentes concretos; o que existe são atores com orientações “agênticas”. Ao tomarmos as perspectivas mais coletivistas da agência, como, por exemplo, o novo institucionalismo, notamos que a estrutura determina a própria natureza da consciência individual, portanto, as ações individuais são meras manifestações de uma realidade institucional (AUGUSTO, 2007, p.3-4).

João Marcelo Crubellate, em “Três Contribuições Conceituais Neofuncionalistas à Teoria Institucional em Organizações”, já no início de sua abordagem, afirma ser válido o entendimento de que ações individuais são determinadas por estruturas normativas do ambiente, que tem por pressuposto a ideia de que a internalização dos valores sociais ocorre de modo tão profundo, que os indivíduos agem como se tais valores fossem seus, ou seja, sem consciência de sua procedência social. Portanto, o sujeito passa de ator/agente individual a institucional.

Segundo Crubellate (2007), o processo institucional deveria ser entendido sob dois aspectos. O primeiro corresponderia a quais elementos sociais estão institucionalizando-se. Por exemplo, quais aspectos de uma nova lei ou política governamental ou, ainda, de um plano organizacional, estão recebendo que tipo de respostas dos agentes e sistemas a que se destinam e que suposta ou pretensamente devem regular. De modo particular, essa perspectiva analítica contribui com este trabalho, porque são justamente as respostas dadas pelos agentes à regulação do artigo do ER na tramitação da LDB que observamos nesta dissertação.

O segundo corresponderia ao plano social em que o processo institucional adquire estabilidade, visto que a ideia de institucionalização aqui implica tanto expectativas no plano macrossocial quanto expectativas de expectativas, no plano microssocial. Uma lei pode existir e nunca afetar o comportamento de alguns sistemas ou agentes sociais, ou pode afetá-lo de modo diferente do que inicialmente poderia estar contido no texto da lei como expectativa, e isso se dá graças ao próprio processo de sua institucionalização, o mesmo acontece com valores, crenças ou tipificações socialmente generalizados.

Dito isso, passemos aos dois últimos conceitos a serem trabalhados nesta pesquisa, os de *estratégia* e *tática*. Estratégia é um termo de origem militar, que trata da arte de coordenar a ação das forças militares, políticas, econômicas e morais implicadas na condução de um conflito ou na preparação da defesa de uma nação ou comunidade de nações. Pode ser também a parte da arte militar que trata das operações e movimentos de um exército, até chegar, em condições vantajosas, à presença do inimigo.

Para Michel de Certeau (1994, p.46), a estratégia é o cálculo das relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Complementa ainda que as estratégias escondem, sob o cálculo de objetivos, a sua relação com o poder que as sustenta, guardada pela instituição: uma linguagem, uma vez falada, implica pontos de referência, fontes, uma história, ou seja, uma articulação de autoridade (CERTEAU, 1995, p.34). Dito isso, podemos definir estratégia como uma espécie de planejamento, guia para atingir um objetivo final, isto é, ela mostra a posição atual e permite traçar a melhor trajetória para se chegar a outra determinada posição. Por meio da estratégia, podemos saber aonde queremos chegar e o caminho para alcançar esse lugar.

A tática também é um termo militar, que significa uma parte da arte da guerra que trata de como proceder durante um combate ou batalha. A tática é a arte de dispor e manobrar

as tropas no campo de batalha para conseguir o máximo de eficácia durante um combate. Pode ser ainda uma ação concreta baseada na descoberta da melhor postura a tomar de imediato. Segundo Certeau (1995, p.34), tática é um cálculo que não pode contar com um lugar próprio, pois só tem por lugar o do outro; enquanto a estratégia é um cálculo de relações de força, que postula um lugar capaz de ser circunscrito como um lugar próprio.

Com o auxílio desses conceitos, realizamos uma leitura analítica das fontes que nos permitiu mais do que perceber e interpretar os argumentos dos atores/agentes sobre o ER nas escolas públicas na LDB, captar as motivações que os levaram a assumir determinados posicionamentos.

Dissertação em três capítulos

O primeiro capítulo “Dentro do Congresso: a tramitação do projeto da LDB e o artigo do Ensino Religioso” aborda a contextualização do período de 1948/61, chegando na construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Realizamos uma breve descrição do projeto, com a composição e as características gerais da Comissão de Clemente Mariani, apresentando o momento em que foi enviado ao presidente em 1948, passando brevemente pela longa gestação da LDB, com a apresentação dos atores de dentro do Congresso. Por fim, apresentamos o artigo do ER na LDB, as alterações sofridas e os comentários acerca dos atores que atuaram nas modificações no texto.

No segundo capítulo, “Fora do Congresso: atores e agentes no debate”, são descritos os interessados no ER que atuavam na sociedade civil. Em seguida, apresentamos a discussão protagonizada pelos atores e agentes nos espaços de difusão de interesses na sociedade: as revistas, os boletins, os jornais e os manifestos. A abordagem se encerra com a apresentação dos quadros sinóticos dos grupos de interesse que disputavam o ensino religioso.

O terceiro capítulo “Estratégias e táticas na LDB” trata da atuação dos grupos de interesse em torno do tema em questão, estabelecendo relações entre os atores de dentro e de fora do Congresso Nacional, enfocando as articulações em torno das temáticas da LDB em disputa. Posteriormente, é abordada a questão tática de condição/aceitação em torno do artigo do ensino religioso, caminhando para a percepção de que essa disciplina, mesmo na tangente, foi alvo de grandes debates.

Capítulo 1

DENTRO DO CONGRESSO: AS DIRETRIZES E BASES E O ENSINO RELIGIOSO

A tramitação da primeira LDB foi marcada por candentes conflitos que pautaram as discussões acerca da importância da educação para o desenvolvimento brasileiro. Esse processo sofreu influência de diversos grupos sociais e ideológicos, além de vários outros segmentos da sociedade, que, a partir de seus interlocutores dentro do Congresso Nacional, conseguiam atender aos seus interesses na redação da LDB.

Neste primeiro capítulo, percorremos o contexto no qual se situa a tramitação da primeira LDB. Para tanto, recorremos aos trabalhos que versam sobre essa lei, especialmente o de Otaíza Romanelli e o de Demerval Saviani, em que se baseia grande parte da abordagem realizada no presente trabalho. Perpassando desde a Constituição de 1946 até a promulgação da LDB em 1961, nosso objetivo foi o de apresentar um breve panorama do contexto sociopolítico da educação nacional, apontando os principais conflitos que marcaram o debate das diretrizes e bases.

Seguindo esse percurso, após tratarmos dos antecedentes e dos debates que marcaram a tramitação da LDB, chegamos, ao final deste capítulo, na identificação do lugar do ER entre os temas discutidos na gestação da LDB. Para percebermos o espaço ocupado por essa disciplina, apresentamos as mudanças sofridas pelo artigo do ER ao longo das discussões dos projetos e substitutivos, bem como os atores e agentes individuais presentes no Congresso Nacional, que, em suas ações e/ou posturas, foram configurando a versão final do lugar do ER na primeira LDB.

1.1. A Constituição de 1946 e as diretrizes e bases

Com a queda do Estado Novo² em 1945, a volta à normalidade democrática revelava certo grau de abertura em relação ao ensino nacional, sobretudo através das mudanças nas leis orgânicas do ensino. Todavia, por ausência de diretrizes centrais, a administração do ensino encontrava-se completamente desorganizada, já que cada estado organizava-a de acordo com a sua própria política (ROMANELLI, 1983, p.159-160). Diante desse cenário de reconfiguração das leis orgânicas do ensino, somado à adoção de uma nova constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados, as atenções do governo

² Regime ditatorial de Getúlio Vargas que durou de 1937 a 1945.

central voltaram-se para a visualização do sistema educacional como um todo, que, para isso, deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os níveis de ensino.

O tempo do pós-guerra e do fim do Estado Novo apresentava uma nova ordem e velhos problemas, era tempo de fazer e refazer (FREITAS; BICCAS, 2009, p.129). Com a Segunda Guerra Mundial, o Brasil percebeu-se mais claramente como parte do mundo, e, por conta disso, assumiu o desejo de superação do mundo arcaico em direção ao mundo moderno sob a perspectiva do desenvolvimento. Para tanto, era necessário superar um isolamento não só entre regiões e estados, mas, principalmente, entre pessoas e estratos sociais. Dos caminhos encontrados para o alcance do desenvolvimento no Brasil, em meados do século XX, destacam-se as mudanças substanciais na educação e na economia.

Da noite escura do Estado Novo já saía um dia claro e o mundo do pós 1945 não somente fazia circular novas metáforas do ativismo político, como também as do terceiro mundo³, por exemplo. Circulavam também palavras-chave impregnadas da distância entre pessoas que o Brasil carregava desde o século XIX. Entre essas, a palavra democracia talvez tenha sido aquela que mais constantemente foi tratada com desdém.

Era tempo de reescrever a Constituição para anular o que a Carta de 1937 fizera. Se a Carta do Estado Novo formalizava a renúncia do Estado diante do direito à educação, a Constituição de 1946 retomou os princípios da Carta de 1934 e reafirmou o Estado como responsável maior pela educação pública. Essa Constituição tinha também dispositivos legais que davam à União responsabilidades mais definidas para estabelecer as diretrizes para a educação nacional.

Conforme apresenta Laerte Ramos de Carvalho (1960), com a restauração das liberdades democráticas, logo se fez sentir a necessidade de uma reforma do sistema da educação nacional. As preocupações centralizadoras, que se manifestaram a partir de 1930 e que foram atenuadas no intervalo constitucional de 1934 a 1937, ganharam vigoroso impulso no regime autoritário instituído nesse último ano. O desenvolvimento do sistema escolar passou, desde então, a ser orientado nos moldes ideológicos do Estado Nacional, com suas caricatas tendências centralizadoras: uma escola rígida, com programas rigorosos calcados em padrões federais a serem concretizados sem nenhuma flexibilidade adaptativa, em todas as regiões do país (CARVALHO, 1960, p.204).

³ A expressão “Terceiro Mundo” surgiu na época da Guerra Fria, denominando os países que não estavam nem do lado dos EUA nem do lado da URSS, os chamados “não – alinhados”.

Em contraposição a essa uniformidade, veio, na Assembleia Constituinte de 1946, o ideal federativo consagrado pela tradição republicana. Na nova estrutura constitucional, a organização dos sistemas de ensino distribuía-se entre a União e os estados (Arts. 170 e 171), respeitados os princípios gerais fixados no Capítulo II da Constituição, nos seus artigos 166 a 175. Restava, contudo, como competência precípua da União, a fixação das diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, XV, d) e o estabelecimento das condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais (Art. 5º, XV, p). No caso específico das diretrizes e bases, todavia, ficava assegurada, aos estados, uma legislação supletiva ou complementar (Art. 6º) (*ibidem*).

No que tangia à educação, a Constituição de 1946 distanciava-se da Constituição de 1937, visto que o direito à educação não estava mencionado nesta. Na verdade, a Constituição de 1946 se aproximava, nesse sentido, da Constituição de 1934, inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros⁴. É dessa forma, portanto, que o espírito dominante na luta encetada pelos educadores, no princípio da década de 1930, voltava agora a inspirar as determinações da nossa Carta Magna. Percebemos, na Constituição de 1946, esse retorno à inspiração ideológica dos educadores até na exigência de concurso de títulos e provas para preenchimento de cargo no Magistério (art. 168, item VI) e na forma como propunha a organização do sistema educacional, descentralizando-o administrativa e pedagogicamente, de forma equilibrada, sem que a União deixasse de assumir o seu papel quanto à proposição das linhas gerais pelas quais deveria organizar a educação nacional. (art. 5º item XV, letra “d”, e art. 170 e 171) (ROMANELLI, 1983, p.170).

Outro cuidado presente nessa Constituição é a previsão dos recursos mínimos destinados à educação, a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado. Dessa maneira, foi estipulado no artigo 169: “anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Mesmo sabendo que esses recursos não eram suficientes para efetivar o direito à educação assinalado nos dispositivos constitucionais, a estipulação, em lei, da obrigatoriedade do poder público de reservar um

⁴ Pioneiros são os signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, entre outros, por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e Almeida Júnior. Esse manifesto se originou de um congresso da Associação Brasileira de Educação, com o objetivo de apresentar ao governo sugestões relativas às mudanças que deveriam ser introduzidas para solucionar os problemas educacionais do país.

mínimo de recursos para esse fim, já mostrava, da parte dele, certo grau de preocupação em estabelecer condições mínimas para que fosse assegurado aquele direito (ibidem, p.171).

Está fora dos limites deste trabalho o exame da discussão sobre a educação nacional na Assembleia Constituinte de 1946. Para isso, remetemos aos trabalhos de Romualdo Portela de Oliveira (1990) e Sergio de Sousa Montalvão (2011). Vale ressaltar que a Constituição de 1946 foi um documento de inspiração ideológica liberal-democrática, resultante da coalizão de diversas forças, inclusive, entre grupos socialistas, comunistas e liberais. Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais e inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das relações sociais do século XX. Nisso, ela se distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas elites brasileiras durante os anos do Império (ibidem).

Em linhas gerais, percebemos que o capítulo referente à Educação e à Cultura, bem como outras disposições afins, na Carta de 1946, mantiveram o espírito que norteou a Constituição de 1934. No entanto, assuntos relativos à competência dos poderes públicos, à forma de aplicação dos recursos destinados à educação e à natureza das funções do Estado na difusão do ensino, por conta da divergência das interpretações, que naquele contexto consultavam diferentes interesses, ficaram na dependência da futura LDB, que, segundo João Eduardo Rodrigues Villalobos (1969, p.21), era uma lei para a qual estaria reservada uma longa e acidentada rota no Congresso Nacional, como veremos adiante.

No período em que foi promulgada a Carta de 1946, o Governo Dutra passava por uma acentuação do conservadorismo no espectro político. Por conta disso, em 1947, abriu caminho para que quadros da União Democrática Nacional (UDN) assumissem vários ministérios, entre eles, o da educação. No mesmo movimento, os parlamentares comunistas tiveram seus mandatos cassados e postos na clandestinidade, o que os impediu de repetir, na gestação da LDB, o protagonismo da Constituinte, especialmente a aliança com os liberais. Foi nesse contexto que o udenista baiano Clemente Mariani assumiu o Ministério da Educação. A escolha do político baiano decorreu da independência mantida por ele na Assembleia Constituinte, quando votou com a base governista em diversas ocasiões e de sua notoriedade em função da emenda nº 3158, que proibia o funcionamento de partidos

seguidores de ideologias antidemocráticas, pois a sua aprovação teria agradado ao presidente Dutra, um anticomunista ferrenho⁵.

Quando obtive o comando do Ministério da Educação, a UDN estava em condição de rever um dos principais legados da Era Vargas: a reforma educacional de Gustavo Capanema (MONTALVÃO, 2011, p.80). Foi, pois, baseado na doutrina elaborada pela Carta de 1946, que Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores com o intuito de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Entre esses educadores, estavam liberais como Anísio Teixeira, entre tantos outros a serem comentados no texto a seguir, que contribuíram para que o projeto de lei exposto em novembro de 1948 resultasse da força elaboradora dos renovadores da educação.

Surgido de um momento político conservador, em um ministério administrado por um político que se perfilava a uma vertente conservadora do liberalismo⁶, o anteprojeto de LDB da Comissão Mariani foi visto pelos que defendiam as diretrizes e bases, a partir de uma posição liberal, como um documento que procurou rever os alicerces antidemocráticos da educação nascidos nos tempos de Capanema (ibidem). A seguir, apresentamos a composição da Comissão e a construção do anteprojeto que foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948.

1.2. O projeto de 1948

Quando apresentei ao Exmo. Sr. Presidente da República o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não pretendi impor idéias, que eram menos minhas do que do maior número e dos mais autorizados dos educadores brasileiros, mas apenas ensejar ao Congresso, mediante amplo debate em que me preparei para participar, a elaboração de uma lei que, assegurando, desde logo, a todos os brasileiros, a possibilidade de subir, até o último degrau, o que os anglosaxões chamam “a escada educacional”, constituísse, ao mesmo tempo, um conjunto de princípios flexíveis, susceptível de progressivo desenvolvimento, livrando-nos da necessidade de reformas espasmódicas, ou de soluções arbitrárias. (MARIANI, 1953 apud MONTALVÃO, 2011, p.83).

Em abril de 1947, dando cumprimento ao dispositivo constitucional, o Ministro da Educação constituiu uma comissão integrada por educadores e especialistas de indiscutível projeção, sob a presidência de Manuel Bergstron Lourenço Filho, então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. Ela procurou reunir, como ele disse na carta acima, os mais autorizados educadores brasileiros do seu tempo. Estiveram, neste grupo, educadores

⁵ Sobre a entrada de Clemente Mariani no Ministério da Educação, ver Daniela Moreau (1992, p.33ss).

⁶ Essa vertente conservadora do liberalismo seria a combinação de atitudes sociais conservadoras com uma perspectiva economicamente liberal.

católicos (Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca) e renovadores (Antônio de Almeida Júnior, Carneiro Leão, Celso Kelly, Fernando de Azevedo, Joaquim Faria Góis Filho, Levi Carneiro, Manoel Lourenço Filho, Mario Augusto Teixeira de Freitas e Mário Paulo de Brito). Foram convocadas, além desses nomes, figuras representativas do setor público-estatal da educação: os reitores da Universidade do Brasil (Pedro Calmon) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Arthur Filho), um professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro (Cel. Agrícola Bethlem) e uma técnica do Ministério da Educação e da Saúde (Maria Junqueira Schmidt).

Anísio Teixeira, que, nesse momento, ocupava o cargo de Secretário de Educação da Bahia, foi convidado sucessivas vezes a participar do grupo. Entretanto, declinou do convite feito pelo conterrâneo Clemente Mariani, enviando-lhe um telegrama com a seguinte negativa:

Muito grato afetuosa intenção seu empenho minha participação comissão mas peço-lhe deixar-me fora seus quadros devido enormidade tarefa aqui e também possibilidade melhor colaborar com você no exame plano venha elaborar comissão pt Alguns de nós devem ficar em posição suficiente independência para apreciar obra comissão apertado abraço Anísio. (TEIXEIRA, 1946)

Dos grupos de orientação político-pedagógica que participaram da comissão, os renovadores foram a maioria, como se observa na descrição precedente, destacando-se no controle hierárquico da equipe. A relatoria-geral e a presidência da subcomissão de ensino primário ficaram com Almeida Júnior⁷. A presidência da subcomissão de ensino médio ficou com Fernando de Azevedo, que acabou não assumindo⁸, tendo sido substituído pelo professor Agrícola Bethlem⁹. A maioria renovadora, bastante visível na subcomissão de ensino primário (4/5 do total), no entanto, não iria se repetir com tanta clareza nas demais subcomissões. As principais lideranças católicas, Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca, participaram das subcomissões de ensino secundário e superior.

⁷ Antônio Ferreira de Almeida Júnior foi um personagem importante na história da LDB. Ele assinou o relatório geral da comissão Mariani, além de ter presidido a subcomissão do ensino primário. Nascido em Joanópolis (SP), em 8 de junho de 1892, foi professor primário, médico e professor catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (a partir de 1941). Atuou no ensino particular, com destaque para o período em que dirigiu o Instituto Porto Seguro (antiga Escola Alemã), de 1942 a 1944. Participou ativamente da resistência acadêmica ao Estado Novo na Faculdade de Direito da USP, tendo se filiado à UDN em 1945. Fez parte do grupo que assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo as suas posições pedagógicas influenciadas pela ideia de reconstrução educacional do Brasil, que marcou o texto de 1932.

⁸ No entanto, o próprio ministro Clemente Mariani fez questão de afirmar que Fernando de Azevedo “contribuiu valiosamente com o esboço inicial do projeto organizado em colaboração com o professor Almeida Júnior” (CARVALHO, 1960, p. 205).

⁹ Agrícola da Câmara Lobo Bethlem foi um militar e professor de matemática de escolas militares dotado de uma postura política conservadora, que defendeu os interesses militares nesse contexto de produção da LDB.

Os membros da comissão do anteprojeto, considerando a ocupação profissional no momento em que foram convidados a participar dela, dividiram-se em professores do ensino superior (cinco), técnicos/especialistas em educação (quatro), reitores universitários (três) e professores do ensino secundário e normal (três). Fora dessas funções, diretamente ligadas à educação, também participou um jurista, que já havia lecionado no ensino superior.

A escolha dos membros da comissão Mariani representou um momento de redefinição do campo político-pedagógico. A maioria renovadora aponta neste sentido. Com efeito, como disse Demerval Saviani, o ano de 1947 abriu uma nova fase na história da educação brasileira. Passava-se do equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova para predominância da pedagogia nova. Vale citá-lo:

Vê-se que a supremacia dos renovadores na composição da comissão geral foi flagrante. De seus 16 membros, a grande maioria integrava essa tendência pedagógica. E apenas dois, Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca, representavam claramente a corrente dos educadores católicos. Essa supremacia refletiu-se, obviamente, no projeto que resultou dos trabalhos da Comissão. Do ponto de vista da organização da educação nacional a concepção dos renovadores era claramente descentralizadora. No anteprojeto da comissão, o sentido descentralizador foi incorporado de forma moderada à vista do estabelecido na Constituição e das particularidades da situação brasileira. Assim, o foco foi posto nos sistemas estaduais de educação, admitindo-se porém, o sistema federal com caráter supletivo. Idéia também cara aos renovadores era a consideração da educação como uma questão precipuamente de caráter técnico-científico. Daí a proposta de um Conselho Nacional de Educação como um órgão decisivo com amplas atribuições não só consultivas, mas também deliberativas. Essa determinação contida no anteprojeto da Comissão foi atenuada pelas modificações introduzidas pelo ministro no projeto original, reforçando o papel de sua pasta ao reduzir o Conselho a um órgão coadjuvante do Ministério. (SAVIANI, 2007, p.282)

Os trabalhos sobre a comissão Mariani ressaltam, entretanto, o equilíbrio de forças políticas e concepções pedagógicas em jogo naquele momento e já demonstram o caminho de conciliação para o qual a LDB se conduzirá. Sobre a questão, Villalobos (1969, p.23) ressalta que o texto final procurou “alcançar o equilíbrio entre as diversas tendências que se fizeram representar durante os trabalhos”. Luiz Antônio Cunha (1983, p.111), por sua vez, notou a conciliação do anteprojeto nos dispositivos associados ao ensino médio, afirmando que esses dispositivos conservaram os aspectos estruturais do legado Capanema (divisão entre ramo secundário e ramos técnicos; os ciclos: ginásial, com quatro séries anuais de estudos, e colegial, com três), enquanto visavam à modernização curricular (por exemplo, tornando o latim uma das disciplinas facultativas do ensino secundário).

O objetivo das mudanças curriculares era a diminuição das barreiras entre estudos acadêmicos e estudos profissionais, conforme a reforma de Anísio Teixeira no Distrito

Federal em 1932, o que se completava com a articulação entre vários ramos do ensino médio, possibilitando aos concluintes de qualquer curso técnico de 1º ciclo a passagem para o 2º ciclo do curso secundário (ibidem, p.112). Ao aspecto democratizante da articulação sugerida no anteprojeto, acrescentava-se o Exame de Estado como uma das exigências mínimas para a matrícula na primeira série do ciclo ginásial e na primeira série do ciclo colegial. Dessa forma, Cunha (1983, p.111), citando a Exposição de Motivos do ministro Mariani, afirma que se esperava fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que, pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país.

Dos trabalhos das subcomissões e da comissão geral, resultou o anteprojeto que, com as alterações propostas pelo ministro Clemente Mariani, se transformou no Projeto que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal projeto acompanhado por exposição de motivos, pelo anteprojeto da comissão designada pelo governo e por dois relatórios, sendo um da comissão e outro da subcomissão do ensino médio, foi encaminhado sob a forma de mensagem, que recebeu o nº. 605, pelo presidente da República à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o aniversário da queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo (SAVIANI, 2015, p.35).

Para se compreender as vicissitudes pelas quais passou o projeto em questão no Congresso Nacional, é necessário levar em conta as vinculações políticas dos principais atores envolvidos no processo de tramitação do mesmo projeto.

Vale ressaltar que Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde, era membro da (UDN). Eis por que, dirigindo-se ao presidente Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD), em sua Exposição de Motivos, assim se manifestou o ministro:

Porque considero que as alterações por mim introduzidas no anteprojeto [...] mantiveram-se estritamente dentro dos princípios gerais que nortearam os trabalhos da comissão e que são os mendigos esposados por Vossa Excelência na sua plataforma de governo, bem como pelo candidato do meu partido, no desenrolar da grande campanha democrática em que foi seu leal e valoroso antagonista. (MARIANI, Diário do Congresso Nacional, 12/02/1957, p.8)

E, mais adiante, já próximo do final de sua Exposição de Motivos, o ministro afirma:

O regime instituído no projeto é portanto como eu o anunciava, sob este e muitos outros aspectos, menos uma reforma do que uma revolução. Mas uma revolução que não integra nas fortes e vivas tradições de que fomos arrancados pela melancólica experiência da ditadura. Uma revolução por cujos ideais propugnaram Vossa Excelência e o Brigadeiro Eduardo Gomes, simultaneamente inscrevendo nas suas

plataformas de governo os princípios que se consubstanciariam nos dispositivos constitucionais. (MARIANI, Diário do Congresso Nacional, 12/02/1957, p.9)

A referência acima é importante porque aponta na direção de um dos principais motivos que levaram o Deputado Gustavo Capanema¹⁰, do PSD, a insurgir-se contra o projeto das Diretrizes e Bases da Educação. Isso porque o referido projeto foi visto por Capanema como produto e expressão da posição política antigetulista, como atestam suas palavras:

Não se iniciou ela (a proposta da lei) com intenções pedagógicas, como era tão natural que a nação desejasse esperar. É infeliz o projeto, porque nele não se contém apenas matéria de educação mas uma atitude política. Foi lançado num certo dia de 29 de outubro quando então ministro de Educação, o eminente, o ilustre Clemente Mariani reuniu, no Palácio do Catete, os festejos do Governo Federal, com os aparelhos da propaganda, com ruídos do civismo e da política de então, para comemorar, com a apresentação deste projeto, a queda do presidente Getúlio Vargas. (CAPANEMA, Diário do Congresso Nacional, 12/02/1957, p.128)

E, mais adiante, acrescenta que o projeto não nasceu “com intenções educacionais, pedagógicas, frias e serenas, mas com atitude política” (ibidem). Segundo o deputado, o projeto reuniu, no Palácio do Catete, “a fina-flor dos inimigos da ditadura que para lá foram sob os holofotes dos fotógrafos e dos DIPs” (ibidem). Insistindo nessa tecla, Capanema relaciona a orientação pedagógica do projeto com a intenção política de difamar a ditadura do Estado Novo. Essas falas de Gustavo Capanema, transcritas acima, foram pronunciadas no discurso em que, como líder da maioria, contrastava o requerimento de urgência para o projeto das diretrizes e bases da educação, encaminhado por Prado Kelly, da UDN, na sessão de 2 de agosto de 1956.

Com isso, podemos notar como o aspecto político-partidário foi decisivo no posicionamento tomado pelos deputados diante do projeto. Assim, além de Prado Kelly, líder do bloco de oposição e autor do requerimento de urgência, que encaminhou a votação, manifestaram-se também, interrompendo o discurso de Capanema e outras intervenções, Aduino Cardoso, Nestor Duarte, Ruy Santos, Aliomar Baleeiro, Herbert Levy e Coelho de Souza, todos da UDN (SAVIANI, 2015, p.37-38).

¹⁰ Gustavo Capanema Filho iniciou sua vida política como secretário interior de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, um dos líderes da Revolução de 1930. Após a eleição de Vargas em 1934, Capanema foi nomeado Ministro da Educação e Saúde (MES), quando empreendeu uma série de mudanças, dentre elas, as leis orgânicas do ensino, também conhecidas como Reforma Capanema, que permaneceram em vigor até a aprovação da LDB, em 1961. Tendo deixado o MES em consequência da queda de Vargas, Capanema elegeu-se deputado por Minas Gerais na legenda do Partido Social Democrático, partido do então presidente eleito Dutra. Nesse período, no que tange à educação, Capanema fez oposição aos novos projetos de política educacional que desejavam superar a educação do governo varguista, enquanto foi Ministro da Educação e Saúde.

Percebemos, portanto, que o PSD e a UDN se posicionaram, respectivamente, e de modo claro, contra e a favor do regime de urgência. E o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que, mediante coligação com PSD, integrava o governo, tendeu a utilizar a medida como instrumento de negociação, condicionando o seu apoio à aprovação de propostas de interesse direto do partido. Conforme apresenta Romanelli (1983, p.171), a partir dessa ilustração da disputa político-partidária que marcou o início da tramitação das diretrizes e bases, vemos que começava uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iria resultar na lei 4.024, promulgada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois.

Em síntese, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948, quando foi distribuído às comissões de Educação e Cultura e de Finanças. Em 8 de dezembro, foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, na qual foi indicado relator o deputado Gustavo Capanema.

Em longo e erudito parecer emitido em 14 de julho de 1949, o ex-ministro da Educação do Estado Novo, após discorrer sobre: o sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional, os sistemas de ensino locais, a tendência centralizadora das federações, o caráter nacional da educação e a dispersão da ordem pedagógica, concluiu que o projeto deveria ser refundido ou emendado. À luz desse parecer, diversas emendas foram apresentadas na Comissão Mista de Leis Complementares. Porém, a consequência do Parecer Capanema foi o arquivamento do projeto.

Em 17 de julho de 1951, a Câmara solicitou o desarquivamento da mensagem nº. 605. Como o Senado respondeu que o processo havia sido extraviado, determinou a sua reconstituição. Desarquivada a mensagem, o processo tramitou na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio. Em 28 de junho de 1955, o deputado Carlos Lacerda apresentou um projeto de LDB, entretanto o debate não foi retomado nesse momento. O deputado Antunes de Oliveira também apresentou um substitutivo, que não foi aceito. Somente na reunião de 14 de novembro de 1956, com a apresentação do relatório da subcomissão encarregada de estudar o projeto das diretrizes e bases, cujo redator foi o deputado Lauro Cruz, os debates retornaram. E, finalmente, na sessão do dia 29 de maio de 1957, iniciou-se, no plenário da Câmara, a discussão do projeto que recebeu o nº. 2.222/57.

Como podemos notar, desde sua entrada no Congresso, o projeto original da LDB esbarrou na correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias. Esse conflito político-partidário, que perpassou todo o primeiro momento da discussão, se evidencia desde a composição da comissão constituída por Clemente Mariani. Isso porque, nas palavras de Saviani (2015), o projeto de 1948 enfrentou as críticas do bloco majoritário no Congresso por ser oriundo de uma comissão cujo relator geral, Almeida Júnior, era filiado à UDN e por ter sido encaminhado ao Congresso por um ministro também desse partido. Foi assim que o líder do PSD, com apoio de sua bancada, que era majoritária, fulminou o projeto, tachando-o de infeliz, inconstitucional e incorrigível, enquanto os deputados da UDN se empenharam na defesa do mesmo, acusando Capanema de boicotar a proposta (SAVIANI, op.cit, p.41).

A partir desses embates, é interessante observar os deslocamentos que a discussão do projeto de LDB sofreu durante a tramitação, pois eles nos ajudam a reconhecer a ordem das pautas discutidas no Congresso Nacional e, mais do que isso, os interesses imbricados nelas e as possíveis conciliações ou dissensões resultantes das disputas políticas e/ou ideológicas. Nesse sentido, merece destaque o enfrentamento vivido, já no início da gestação do projeto de LDB, entre: (i) o desejo renovador de Clemente Mariani, que vislumbrava modernizar o sistema educacional frente aos anseios desenvolvimentistas do pós-guerra, e também por sua aproximação com os educadores liberais democratas, visando descentralizar e estabelecer diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis do ensino; e (ii) a postura conservadora de Gustavo Capanema, que, tendo realizado uma reforma no ensino nos anos do Estado Novo com as leis orgânicas, pretendia manter o antigo regime centralizado, marcado por uma educação dualista que destinava o ensino profissional às camadas populares e mantinha o ensino secundário e superior restrito às elites.

Esse acirramento dos enfrentamentos entre distintas vertentes políticas e/ou ideológicas continuou durante a longa tramitação do projeto de LDB. Embora o presente trabalho não tenha a pretensão de revisar toda a literatura sobre a primeira LDB, retomaremos brevemente a discussão, com o fito de entender os significados políticos e ideológicos dados às emendas e às discussões a respeito do projeto.

1.3. A longa gestação da LDB

O primeiro momento de discussão do projeto de LDB, desde 1948 até 1956, girou em torno de interpretações do texto constitucional nas quais se defrontaram duas concepções antagônicas: a centralizadora, herdeira da letra e do espírito da legislação do regime imposto pela Carta de 10 de novembro de 1937, representada pelo PSD, mais precisamente por Gustavo Capanema que desejava manter a política educacional varguista; e a federativo-descentralizadora, que trazia os liberais democratas de volta à arena política, e se apoiou na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946.

Depois de quase 10 anos de hibernação, o projeto cuja discussão se iniciou no plenário da Câmara no final de maio de 1957 já não era o mesmo que deu entrada naquela Casa em 29 de outubro de 1948. Na verdade, o projeto original, agora identificado pelo nº. 2.222/57, chegava ao Plenário consideravelmente emendado. De fato, consistia numa nova versão decorrente das modificações previamente aprovadas pela Comissão de Educação e Cultura. Àquela altura, o primeiro projeto já havia perdido muito de sua organicidade e coerências iniciais.

O discurso de Coelho de Souza proferido na sessão de 4 de junho de 1957 comprova essa constatação. Ele historiou o problema, explicando por que o projeto ficou tanto tempo na Comissão de Educação e Cultura e mostrou que o mesmo, como estava, não poderia ser aprovado, devendo voltar à Comissão para ser reformulado. Além disso, denunciou as contradições em que a Comissão foi obrigada a cair em função dos obstáculos políticos surgidos com o boicote do líder da maioria: Gustavo Capanema (Diário do Congresso Nacional, 06/06/1957, p.3617).

A demora na aprovação da lei expõe a lentidão das duas casas legislativas em decidir sobre temas de maior importância e complexidade, como no caso das leis complementares, que se destinam a regulamentar matéria a elas reservada pela Constituição. Relatos como o de Hermes Lima¹¹, indicam a raiz deste problema nos acordos feitos para sustentar o Executivo. O primeiro deles, lembra o ex-deputado socialista, foi o acordo interpartidário que aproximou

¹¹ Hermes Lima, em 1945, com a desagregação do Estado Novo, participou da fundação da União Democrática Nacional (UDN) e da Esquerda Democrática (ED), tendo sido eleito deputado por essa legenda. Em 1947, participou da fundação do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Em 1950, candidatou-se, na legenda socialista, à Câmara Federal pelo Distrito Federal, conseguindo apenas uma suplência. Em 1953, ingressou no PTB. Foi diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil entre 1957 e 1959 e, ao longo da década de 1950, representou o Brasil em diversos eventos internacionais.

o PSD e a UDN na sustentação do governo Dutra e, como consequência, veio criar uma prática de “mediocre rendimento do trabalho legislativo”, fazendo com que os parlamentares atuassem “como se o essencial fosse adiar as tomadas de posição para não irritar ou desgostar o presidente” (LIMA, 1974 apud MONTALVÃO, 2010).

Após uma série de sessões em que se discutiram as divergências de interpretação do texto constitucional no que tangia aos “sistemas de ensino” (artigos 170 e 172 e artigo 5º, inciso XV, letra *d*), o deputado Carlos Lacerda¹² apresentou o projeto nº. 419-55, no qual reproduziu o projeto primitivo de diretrizes e bases, com o intuito de realizar uma oposição parlamentar pelo andamento rápido da proposição. Em seguida, o Deputado Lauro Cruz apresentou indicações para melhorar o andamento do projeto na Comissão de Educação e Cultura, solicitando que fosse estabelecido o prazo de um mês para a apresentação de emendas por parte dos membros da Comissão e que fosse nomeada uma subcomissão de três membros para elaborar o Parecer sobre o Projeto e emendas.

Isso posto, foi constituída, no dia 11 de maio, a comissão composta pelos deputados Nestor Jost, Coelho de Sousa e Lauro Cruz, que aceleraram o processo, até então vagaroso, elaboraram parecer e reuniram 14 documentos de estudo. O parecer foi aprovado, com as emendas apresentadas, na reunião realizada pela Comissão de Educação e Cultura no dia 14 de novembro de 1956. Com isso, o projeto de 1948, acompanhado do parecer e das emendas da comissão e de mais 14 documentos, foi publicado no Diário do Congresso de 12 de fevereiro de 1957, quando se encerrou a demorada tramitação do projeto na Comissão de Educação e Cultura e se iniciou a acirrada e tormentosa discussão no Congresso Nacional.

Finalmente, na sessão de 29 de maio de 1957, deu-se início à discussão em plenário. O projeto que entrou em discussão não era mais o mesmo que dera entrada na Câmara em 1948. Na verdade, estava totalmente modificado. Aqui, se faz importante salientar que, nessa época, começava a surgir, no cenário político e econômico brasileiro, o pensamento que ligava as ideias de planejamento e desenvolvimento. O Brasil procurava no planejamento “um

¹² Carlos Frederico Werneck de Lacerda participou da Aliança Nacional Libertadora (ANL) em 1935, após abandonar a Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Rompeu com os comunistas em 1939. Em 1947, foi eleito vereador pelo Distrito Federal, pela UDN. No ano seguinte, o antes ateu Lacerda se converteu ao catolicismo, após sua aproximação com a Igreja Católica dentro da UDN, por fazer parte de um grupo chamado Movimento Renovador, que incluía nomes como Gustavo Corção e Alceu Amoroso Lima. Em meados de 1956, transferiu-se para Lisboa, e, no dia 11 de novembro do mesmo ano, retornou ao Brasil e reassumiu o mandato de deputado federal e a direção da *Tribuna da Imprensa*, dando início, de imediato, aos ataques ao governo Kubitschek. Sempre teve estreita relação com quadros católicos e empresários do ensino, sendo um anticomunista convicto e um liberal no sentido econômico.

instrumento eficaz para encurtar o caminho para uma posição de nação moderna e poderosa, com um elevado padrão de vida” (DALAND, 1969, p. 11). Isso importava à questão da educação, porque foi a partir de 1956 que a educação apareceu, pela primeira vez, como meta setorial específica no plano governamental (KAPUZINIAK, 2001, p.6).

Dependendo de como a questão era encarada, via-se a necessidade ou não de um planejamento integral da Educação, articulado com o planejamento econômico social global. Essa perspectiva foi desenvolvida, principalmente, entre o grupo de intelectuais ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Buscando uma ideologia do desenvolvimento nacional, os estudiosos do ISEB não demoraram a perceber o papel desempenhado pela Educação enquanto instrumento de difusão desta ideologia, assim como elemento capital na dialética do processo de desenvolvimento. Para Álvaro Vieira Pinto, entre educação e desenvolvimento não se podia colocar uma hierarquia, pois um acompanhava o outro contemporaneamente. Segundo o mesmo autor (PINTO, 1960, p. 118), havia, entre ambos, uma tensão dialética que os condicionava mutuamente. Para ele, o momento vivido era de maturidade da consciência nacional.

Contudo, no Congresso, as reações ao projeto estavam mais ligadas aos embates partidários. Tal projeto fora encaminhado por um ministro da UDN, sendo o relator geral (Almeida Júnior) e os deputados que o defendiam, do mesmo partido ao passo que os membros do PSD, partido de Capanema, que era bancada majoritária, o fustigavam como infeliz e inconstitucional.

Na reunião de 26 de novembro de 1958 da Comissão de Educação e Cultura, o deputado Perilo Teixeira¹³ encaminhou à subcomissão relatora um substitutivo ao projeto. Este ficou conhecido com a denominação de “substitutivo Lacerda”. Na verdade, ele remontava ao III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em janeiro de 1948.

O substitutivo teve, como grande bandeira, a “liberdade de ensino”, a qual poderíamos considerar como a roupagem encontrada por Lacerda e pelos quadros do lado dos empresários

¹³ Antônio Perilo de Sousa Teixeira concorreu a uma vaga na Assembleia Legislativa do Ceará pela UDN. Eleito, assumiu em fevereiro do ano seguinte. Reeleito no pleito seguinte, outubro de 1950, iniciou novo mandato em fevereiro de 1951. No pleito de outubro de 1954, elegeu-se deputado federal pelo Ceará pelo mesmo partido, assumindo o mandato em fevereiro de 1955, após ter concluído seu mandato na Assembleia do Ceará. Deixou a Câmara em janeiro de 1959, ao final da legislatura.

do ensino e da Igreja Católica para combater a secularização¹⁴ e a expansão do ensino público na discussão das Diretrizes e Bases, além de captar recursos públicos para o ensino privado, que desejava manter-se longe da fiscalização do Estado.

Sobre a “liberdade de ensino” trazida pelo substitutivo, Roque Spencer Maciel de Barros (1960) comenta que foi interpretada, pelo projeto de lei, como a faculdade indiscriminada de abrir escolas praticamente sem ingerência do Estado¹⁵. Além disso, o mesmo substitutivo garantia de forma privilegiada o financiamento do poder público para as escolas particulares, leigas e confessionais. Isto é, os defensores da escola privada liderados pela Igreja Católica exigiam que, em vez de o Estado fundar escolas, deveria financiar as escolas privadas para que as mesmas se tornassem gratuitas, dando a oportunidade aos pais de escolherem escolas para seus filhos. Ao Estado, caberia a tarefa de reconhecer os estudos realizados pela população em estabelecimentos particulares.

Segundo Maciel de Barros (1960), a Igreja Católica justificava a provisão dos recursos públicos por meio da afirmação de que todos os cidadãos pagavam impostos, mas os católicos não se beneficiavam deles, porque só podiam frequentar escolas católicas. Entretanto, esses argumentos não possuíam qualquer fundamento, pois não era o Estado que impedia o cidadão católico de desfrutar dos benefícios da escola pública, era o católico, que, por suas convicções, não se interessava pela comunidade sócio-política, se recusando a servir-se de um benefício oferecido a todos os cidadãos.

Os militantes da escola pública, por outro lado, defendiam a intervenção do Estado em assuntos educacionais e o direcionamento das verbas públicas às escolas públicas, como uma forma de democratizar o acesso ao ensino às camadas populares e resolver o atraso educacional brasileiro. Conforme aponta Maciel de Barros (1960), a escola estatal deve ser a escola comum destinada a receber todos sem qualquer discriminação de classe, raça, política ou religião; esse seria o melhor instrumento de iniciação social e de cultura democrática. O autor complementa que não há como continuar a confiar às famílias a responsabilidade de

¹⁴ O termo secularização refere-se ao processo gradual de abandono dos preceitos culturais que se apoiam na religiosidade. Em outras palavras, está relacionado com o surgimento de um modo de vida que não mais está estruturado em torno de uma visão firmada em hábitos ligados à religiosidade.

¹⁵ Para Maciel de Barros, o conceito de liberdade de ensino deveria ser entendido como liberdade de pensamento e de cátedra para os que ensinam e a independência de opinião, para os que aprendem em todos os assuntos sujeitos a controvérsias. A “liberdade de ensino” concede ao professor liberdade de opinião, isto é, a liberdade de ideologia, pois o Estado não pergunta se o professor é protestante, ateu ou católico, mas se é capaz, e a Constituição assegura-lhe a liberdade de cátedra, essa conquista inapreciável da civilização moderna (BARROS, 1960, p. 312).

promover por si a educação dos filhos ou a organização de escolas que preparem, para gerações futuras, uma população rarefeita, pobre e atrasada.

De acordo com Barros (1960a), a distinção entre a escola confessional e a escola privada reside no fato de que a confessional tem pelo menos um motivo de ordem doutrinária que baseia suas reivindicações, ao passo que esse motivo falta à escola privada leiga. Para esta, o projeto de LDB é apenas um alto e rendoso negócio, disfarçando seus reais motivos atrás do discurso doutrinário que apenas à escola confessional cabe invocar. Deste modo, a escola particular aumenta as forças da escola confessional, porque seus interesses se casam perfeitamente com os dela. Em outras palavras, “esta união faz parte da tática de assalto aos recursos públicos” (BARROS, 1960, p.268). Essa união circunstancial que ocorreu entre escola confessional e escola leiga não significa que ambas partilham as mesmas aspirações e os mesmos objetivos. Enquanto a Igreja Católica reivindicava o monopólio da educação, as escolas privadas leigas interessavam-se pelo lucro.

A crítica de Barros (1960a) ao projeto de Lacerda está relacionada ao fato deste reconhecer a prioridade da Igreja Católica e subordinar a família ao clericalismo, camuflado pelo discurso da “liberdade de ensino”. Para o autor, tanto a família quanto o Estado, enquanto entidades civis, têm o direito de promover a educação, não para moldar o indivíduo segundo um padrão heterônomo, mas para criar condições adequadas ao desenvolvimento autônomo da personalidade. Sendo assim, ambos devem trabalhar juntos para promover a educação do indivíduo. No entanto, o autor acreditava que a educação mais adequada para livrar o país do atraso educacional era a educação ofertada pelo Estado, pois esta haveria de assegurar as mesmas chances educativas para todos os brasileiros, e, portanto, para o progresso do país.

Como apresentou Maciel de Barros (1960a), os setores privados e católicos se aliaram e encontraram espaço no substitutivo de Lacerda, pois o mesmo defendia a igualdade entre os ensinos público e privado no que dizia respeito aos recursos e à representação em Conselhos de Educação, e, mais ainda, desejava uma política de bolsas de estudos para os alunos de baixa renda. Essa política interessava muito à Igreja Católica, que enfrentava uma crise em seus estabelecimentos de ensino por conta do empobrecimento da classe média no país e da nascente preferência do proletariado urbano pelo ensino técnico profissional, conforme aponta J. Roberto Moreira (1960, p.289).

Durante a tramitação do projeto, registram-se sugestões da Associação Brasileira de Educação (ABE) encaminhadas à Comissão de Educação e Cultura no sentido de fazer valer o interesse das escolas particulares. Podemos perceber a pressão que a comissão sofreu. Contudo, é a partir do final de 1956 que os defensores da escola privada, tendo a Igreja Católica à frente, decidem agir utilizando todo o seu potencial e procuram tornar hegemônicos seus interesses no texto da LDB. É importante atentar para o fato de que a participação da Igreja tinha o objetivo de minimizar a perda da influência junto ao Estado e à sociedade civil, sobretudo no que dizia respeito à manutenção de suas escolas.

O substitutivo Lacerda deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o “monopólio estatal” e em favor das instituições privadas de ensino. Inaugurou-se uma nova fase das discussões do projeto de diretrizes e bases, em que, com a entrada da Igreja e dos empresários do ensino – representantes de parte da sociedade civil¹⁶ – no debate, a temática deslocou-se do binário centralização x descentralização, configurado até o presente momento pela disputa político-partidária, mormente entre UDN e PSD, para privado x público.

Esse deslocamento provocará, inclusive, uma reconfiguração do cenário da disputa, haja vista que, com a aproximação de quadros desses partidos, ambos aliados à Igreja e aos dirigentes dos estabelecimentos particulares de ensino, haverá embates com um terceiro grupo de atores que, a partir de agora, protagonizará mais fortemente essa disputa, que são os renovadores da educação, os educadores defensores da escola pública, que serão duramente combatidos pelo bloco dos empresários do ensino de 1958 até o final da tramitação da LDB.

Vale observar que o interesse de Lacerda no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1955, que já fora citado neste trabalho, se deu inicialmente por motivação tipicamente partidária, uma vez que os deputados da UDN, partido ao qual ele pertencia, reivindicavam a agilização do andamento do projeto, como membros da oposição, contra aquilo que consideravam medidas protelatórias tomadas pelos representantes da situação.

É nesse contexto que Lacerda reconstrói o projeto original em 2 de maio de 1955. Sua postura evidencia que ele via, no projeto de LDB, um bom instrumento da oposição para provocar as posições do bloco no poder. E, conforme assinala Villalobos, cerca de três anos e meio depois, Carlos Lacerda apresentava o seu substitutivo e se tornava o principal porta-voz,

¹⁶ Aqui trabalho com o conceito de sociedade civil baseado na perspectiva de Gramsci do Estado Ampliado, tendo por objetivo, nesta dissertação, diferenciá-la da sociedade política presente no Congresso Nacional.

no Congresso, dos interesses das escolas particulares, diferindo-se muito do projeto nº 419-55:

mal poderia suspeitar então, o combativo deputado, que o projeto pelo qual se empenhava – não tivera ele como principais responsáveis homens do seu partido? – traduzia uma filosofia política e pedagógica inteiramente diversa daquela que, num futuro já não muito distante, iria tê-lo como grande defensor na Câmara. (VILLALOBOS, 1969, p.69)

Vale salientar que, desde o final de 1956, os empresários do ensino, à testa da Igreja Católica, estavam decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura LDB. Uma ilustração disso é o discurso do deputado padre Fonseca e Silva¹⁷, na sessão de 5 de novembro de 1956, em que ele se insurge contra a orientação filosófica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que era dirigido por Anísio Teixeira, além de atacar também o I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado neste mesmo ano e presidido por Almeida Júnior (Diário do Congresso Nacional, 06/11/1956 e 07/11/1956).

Fonseca e Silva reitera essas críticas nas sessões de 27 de novembro, 8 e 14 de dezembro de 1956, quando acusa Anísio Teixeira de comunista e aproxima o pragmatismo de Dewey do marxismo (Diário do Congresso Nacional 28/11/1956, 08/12/1956 e 15/12/1956). Com isso, desencadeia-se o conflito entre escola pública e escola particular que polarizou a opinião pública do país até 1961, tendo como um dos signatários do lado privatista, no Congresso, o deputado Carlos Lacerda a partir de 1958, conforme apresentamos acima.

A mudança de rumos da tramitação das Diretrizes e Bases manifestou-se fortemente não só no Congresso Nacional, mas também nos espaços de discussão fora dele. Isso porque, a partir desse momento, entram em cena importantes grupos ideológicos, tais como a Igreja Católica e a imprensa, além de associações dos mais diferentes matizes, as quais empreenderam uma luta ideológica que envolveu amplamente a sociedade civil a partir de revistas e jornais como a *Vozes*, o *Boletim Servir* da Associação de Educação Católica, o *Correio Paulistano*, de São Paulo, e a *Tribuna da Imprensa*, do Rio de Janeiro, que se posicionam ao lado da Igreja Católica e dos empresários do ensino; e a revista *Anhembi*, o

¹⁷ José Trindade da Fonseca e Silva ordenou-se padre em 1930 no Seminário de Mariana (MG). Iniciou sua vida política nas eleições de outubro de 1950, quando se candidatou a deputado federal pelo seu estado, pelo PSD. Tendo obtido apenas a segunda suplência, assumiu uma cadeira na Câmara dos Deputados em maio de 1954, em consequência da renúncia de Paulo Fleury. Em outubro de 1954, conseguiu eleger-se deputado na mesma legenda, permanecendo na Câmara até janeiro de 1959, ao encerrar-se a legislatura. Foi ferrenho defensor da educação católica e forte combatente do comunismo e do marxismo, que enxergava nos renovadores liberais da educação, tais como Anísio Teixeira e Almeida Júnior.

Estado de S. Paulo, a Tribuna de Santos, a Folha da Manhã (Folha de S. Paulo), o Jornal do Brasil e o Correio da Manhã, que engrossam a campanha da escola pública.

O endereço dos manifestos, moções e sugestões dos órgãos de imprensa acima referidos era o Congresso Nacional. Todavia, a mobilização não se restringiu aos organismos até agora mencionados. Diferentes agrupamentos da sociedade civil fizeram-se presentes na discussão das Diretrizes e Bases da Educação, dentre os quais destacamos o Manifesto *Mais uma vez Convocados*, de 1959, expressão coletiva dos intelectuais, no anúncio da defesa do ensino público, publicado na edição de abril/junho de 1959 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Seus signatários determinaram que o documento consistia num marco de uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional. Em suas premissas, realçava-se a defesa por um ensino essencialmente público, com bases numa educação integral, liberal, democrática, universal, laica, obrigatória e gratuita. Uma expressiva quantidade de educadores assinou o documento, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, César Lattes, Paschoal Lemme, Florestan Fernandes, entre outros.

Esse posicionamento ocorreu porque o conteúdo expresso no Substitutivo Lacerda contrariava os discursos dos escolanovistas que se reuniram em torno do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, exigindo maior participação do Estado na difusão da escola. A realidade nacional agrária e pouco industrializada com altos índices de analfabetismo exigia medidas urgentes no campo educacional, contudo, essa ideia não era compartilhada por todos os setores (MACHADO; MELO, 2012, p.5). Na sociedade, houve os que passaram a defender os princípios estabelecidos pelo Substitutivo Lacerda para a definição da Lei de Diretrizes e Bases e os que se contrapuseram aos ideais de liberdade de ensino instituído no projeto.

O Substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o veem como o risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo.

Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apoiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja (SAVIANI, 2007, p.288).

Em meio a esse clima de pressões, a Câmara dos Deputados inicia a discussão do substitutivo final. Animados debates foram travados pelos mais expressivos representantes

dos diferentes partidos que estiveram presentes nas sessões consecutivas a de 11 de dezembro de 1958, em que se iniciava a discussão única do projeto nº. 2.222. Na referida sessão, Carlos Lacerda endereçou, ao substitutivo em discussão, críticas contundentes e concluiu seu discurso depositando suas esperanças no Senado, que poderia reconstituí-lo, atribuindo-lhe o sentido fundamental de lei básica e dando consequência às próprias premissas nas quais ele alegava alicerçar-se: liberdade de ensino e descentralização, conforme aponta Villalobos (1969, p.116).

Entretanto, após avaliar melhor a correlação de forças do Senado, Lacerda resolveu retirar o projeto da ordem do dia por 48 horas: tratava-se de um expediente para ganhar tempo. Com efeito, como salientou Nestor Jost, pretendia-se, na verdade, protelar a discussão por mais alguns meses, uma vez que, dentro do prazo requerido, ocorreria a última sessão ordinária daquela legislatura (SAVIANI, 2015, p.50). O projeto não foi votado ao término das 48 horas, e surgiu um novo substitutivo, que levou o projeto a voltar a ser discutido somente em maio-junho de 1959. E a votação propriamente dita só veio a ocorrer em janeiro de 1960.

Em 29 de setembro de 1959, a subcomissão relatora apresentou o substitutivo cuja redação final veio à luz em 10 de dezembro do mesmo ano. O texto era acompanhado de parecer e relatório e fora assinado por Aderbal Jurema, Carlos Lacerda, Dirceu Cardoso, Manuel de Almeida, Paulo Freire de Araújo, San Tiago Dantas e pelo relator geral, deputado Lauro Cruz. Já a redação final, aprovada em 10 de dezembro, é assinada por Coelho de Souza, presidente da Comissão de Educação e Cultura, Lauro Cruz e Aderbal Jurema, encarregado da revisão geral.

Nesse texto, embora tenha sido mantida a estrutura do projeto original, foi acrescentado um conteúdo que contrariava a orientação de fundo que presidira a sua formulação. O texto em questão foi o que a Câmara aprovou na sessão realizada em 22 de janeiro de 1960, com a rejeição de apenas o parágrafo 3º do artigo 10, relativo à composição dos Conselhos Estaduais de Educação¹⁸. O projeto, finalmente aprovado pela Câmara dos Deputados, foi encaminhado ao Senado através do ofício nº. 293, de 25 de fevereiro de 1960.

Os debates travados entre os educadores no ano de 1960, durante a tramitação do projeto no Senado, estavam concentrados basicamente em duas questões: os recursos públicos e a composição do Conselho Federal de Educação. Sobre a primeira questão, os defensores da

¹⁸ O parágrafo 3º do artigo 10, rejeitado, assegurava a escolha dos representantes para compor os Conselhos Estaduais de Educação em proporções iguais para os estabelecimentos públicos e privados.

escola pública advogavam a favor da ideia da incompatibilidade entre o planejamento e a utilização dos recursos públicos para apoio à iniciativa particular. O que realmente lhes preocupava era impedir que recursos públicos destinados à educação fossem drenados para o ensino particular.

A questão da composição do Conselho Federal de Educação (CFE) está ligada à primeira, pois seria de sua competência a distribuição dos recursos públicos. O debate estava na representatividade do ensino público e particular do mesmo conselho. Florestan Fernandes afirma que “a luta pela criação e pelo controle do CFE não é meramente política. Ela é também uma luta econômica” (FERNANDES, 1960, apud BARROS, 1960, p. 282).

Mesmo com a campanha nas ruas, no Congresso, já estava adiantado o processo de conciliação que levou à aprovação do texto final. Segundo Saviani (2015), a “abertura democrática” era uma experiência de democracia distante das massas populares, estava restrita às elites. A primeira estratégia acionada pelas elites após a derrubada do regime de Vargas foi aquilo que Saviani aponta como “liberalismo”, entretanto, dentro da “democracia restrita”, essa estratégia revelou-se ambígua, uma vez que seu ideário acena para uma democracia plena, que é vista pela elite como uma ameaça. Por conta desses limites da estratégia do liberalismo, acabou-se por acionar o pacto das elites (conciliação pelo alto) na leitura de Saviani, de modo que foi possível preservar os interesses dos grupos privilegiados econômica, social e culturalmente, adiando-se, para um futuro indefinido, a realização das aspirações das massas populares.

Na campanha em defesa da escola pública, desencadeada na fase final da tramitação do projeto, a hegemonia esteve nas mãos dos liberais. Por ironia, embora a liderança principal dessa campanha tenha sido de Florestan Fernandes, um socialista, não eram suas as ideias que defendia, e sim do liberalismo. Segundo ele, o Brasil ainda não chegara aos ideais da Revolução Francesa.

A lei aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República em 20 de dezembro de 1961, com número 4.024, apesar de ser o resultado da conciliação das forças políticas presentes no Congresso não satisfizes plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi simplesmente uma solução resultante de concessões mútuas. Anísio Teixeira chegou a dizer que se tratava de uma “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962, p. 222).

Por sua vez, Carlos Lacerda, que se colocou em posição diametralmente oposta à de Anísio Teixeira, interrogado a respeito do resultado obtido, respondeu: “Foi a lei a que pudemos chegar” (FONTOURA, 1968, p.11). Diante disso, nota-se que o texto da LDB aprovado não correspondeu às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, ao fim e ao cabo, resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, como bem aborda Saviani (2015), a estratégia de conciliação. Por esse motivo, houve quem considerasse a lei aprovada como inócua. A melhor ilustração dessa percepção está nas palavras de Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual” (PINTO apud FONTOURA, op.cit, p.16).

1.4. O ensino religioso na LDB

Muito mais do que entender quais foram os objetos centrais em disputa na LDB, o que nos interessa, nesse breve histórico, é atentar para o fato de que muitas mudanças foram sofridas pelos inúmeros projetos e substitutivos apresentados durante a gestação da LDB. E nisso, reside a questão crucial da presente pesquisa, visto que, diante das incontáveis emendas e substituições que ocorreram durante a tormentosa tramitação da LDB no Congresso Nacional, sobretudo a partir de 1952 até a produção da redação final em 1960, quase não se discutiu e pouco se alterou o artigo do ER, que fora tão caro aos católicos na Constituinte de 1946. Vale citar que, apesar da Igreja Católica ter garantido plena hegemonia na Constituição de 1946 a partir do apoio ativo ou tácito de diversos partidos, enfrentou intensos debates acerca dessa matéria, conforme apresenta Romualdo Portela (1990), saindo vitoriosa porque a correlação de forças era favorável ao catolicismo. Podemos citar como exemplo o então deputado Gustavo Capanema – principal redator do capítulo sobre a Educação na nova Carta –, que se posicionou a favor dos católicos.

Embora o ensino religioso tenha sido uma questão presente nas discussões da Constituinte de 1946, durante a gestação da LDB, o artigo que trata da disciplina foi reproduzido *ad litteram* do dispositivo constitucional e posto nas disposições gerais e transitórias por Clemente Mariani em seu projeto de 1948, passando por poucas alterações, permanecendo até a versão final do projeto, sofrendo apenas alguns acréscimos na redação e chegando até a lei promulgada em 1961. Justamente esse caminho percorrido pelo artigo do ER é que ocupa o centro desta pesquisa, sobretudo por nos permitir identificar o lugar em que esteve essa questão durante a tramitação da LDB, e, além disso, nos mostrar que, mesmo sendo uma temática paralela, não passou incólume por essa longa e tormentosa tramitação.

O ensino religioso constava no projeto de lei elaborado pela comissão de educadores convocados por Clemente Mariani, no artigo 58 do Título XII nas Disposições Gerais e Transitórias, espaço com pouco valor simbólico e de menor visibilidade, mas que oferecia eficácia legal como qualquer outro e reproduzia o texto da Constituição de 1946. Interessante apontar que compunham a comissão dois significativos representantes dos interesses católicos, o Padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, que, certamente, contribuíram para a manutenção do dispositivo constitucional.

Ao texto do ER da Constituição de 1946, foi acrescentado um parágrafo único indicando que o registro de professores deveria ser realizado diante da autoridade religiosa respectiva. Com isso, a Comissão de Educação e Cultura, no seu Relatório, enfatizou que, a responsabilidade pela ortodoxia do ensino e pela idoneidade moral dos professores recairia sobre a autoridade religiosa respectiva. Um fator importante a ser observado é que, apesar desse comentário da comissão, nota-se, com a reprodução do dispositivo constitucional, que o ER não estava entre os principais pontos de discussão da comissão de educadores que elaborou as Diretrizes e Bases do projeto lei, visto que nem constava na exposição de motivos de Clemente Mariani.

O parecer de Capanema e a resposta de Almeida Junior também não trazem a questão do ER, o que acentua o fato de que as atenções estavam voltadas para outros temas, sendo eles, naquele momento, a centralização e a descentralização do ensino, pontos marcadamente presentes no discurso de Capanema, por exemplo.

Com o retorno da discussão do projeto de LDB por volta de 1953, o texto do ER apareceu inalterado, idêntico ao original, inclusive no parecer e sugestões do Deputado André Vidal de Araújo. A proposta da ABE, encaminhada à Câmara dos Deputados em 12 de maio de 1955, favorecia o controle dos professores da disciplina pela Igreja Católica, já que, no esboço elaborado por ocasião da X Conferência Nacional de Educação (1950), propôs o seguinte: “Ministrarão o ensino religioso em estabelecimentos oficiais pessoas autorizadas pelos representantes autorizados das respectivas confissões religiosas” (Diário do Congresso Nacional, 12/02/1957, p.20).

Num único parágrafo, a ABE especificou que essas pessoas poderiam ser docentes, e a indicação poderia recair em professores públicos, desde que aceitassem o encargo e tivessem sua indicação aprovada pela administração à qual o estabelecimento de ensino fosse

dependente. Vale salientar que o texto da entidade admitia, implicitamente, o uso de recursos públicos no ensino religioso, pois o tempo dos professores do magistério oficial era remunerado.

No dia 28 de Junho de 1955, o deputado Carlos Lacerda apresentou o projeto de lei nº 419 que era idêntico ao projeto primitivo de 1948, portanto, sem nenhuma alteração no dispositivo do ER. Cumpre destacar a postura de Lacerda, que, ao apresentar um projeto de lei igual ao projeto primitivo de Clemente Mariani, com o objetivo de pressionar a oposição parlamentar pelo andamento rápido da proposição, apresentou o artigo do ER sem nenhuma alteração, porém, mais à frente, essa situação vai se modificar. Essa atitude inicial de Lacerda acena para sua transição política durante a tramitação do projeto de LDB e enfatiza o fato de que as atenções estavam voltadas para a superação do legado da reforma Capanema, e talvez, por isso, Lacerda reproduziu o projeto que deu início ao processo de tramitação da LDB.

No ano seguinte, 1956, o deputado evangélico Antunes de Oliveira (PTB-AM)¹⁹ propôs a mais expressiva modificação no artigo que tratava do ER, ou, da ética e da educação religiosa, como ele chamou o Título XII, no qual está situado o artigo do ER:

Título XII

Da ética e da educação religiosa

Art. 52. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a modalidade de livre escolha do aluno, se for capaz ou de seu responsável.

§1.º O registro dos professores será realizado perante as respectivas autoridades religiosas, às quais compete igualmente a elaboração dos programas, cujos temas deverão ser ministrados sem ataque a outros credos.

§2.º É lícito nos estabelecimentos que assim preferirem, ouvidos igualmente os alunos ou seus responsáveis, optar pelo estudo, imparcial, de história das religiões e noções de religiões comparadas, particularmente sob o aspecto ético. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 07/06/1957, p.3671)

Como se pode notar em seu substitutivo, Antunes aumentou a responsabilidade das autoridades religiosas. Além de registrar professores, a elas caberia a elaboração de um estudo imparcial de história das religiões e noções de religiões comparadas. Em sua exposição de motivos, ainda apontava para o caráter efetivamente facultativo dessa disciplina, pois oferecia alternativas não confessionais à escola e ao aluno. Essa proposta era de grande alcance na época e mantém-se atual, pois corresponde às orientações adotadas pelos currículos das escolas públicas de alguns países da Europa.

¹⁹ Alberico Antunes de Oliveira era pastor batista e ligado a atividades educacionais, tanto como professor do Colégio Estadual do Amazonas, quanto como dirigente da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos.

Essa seria a maior alteração sofrida pelo artigo do ER em toda tramitação da LDB. Embora não tenha sido aceita, mostra uma antiga precaução evangélica contra a discriminação que sofria pelo clero católico e pelos adeptos da religião majoritária. Certamente, a subcomissão relatora preferiu ignorá-la na reconstituição do projeto de LDB, em 1957, por dois motivos. O primeiro está relacionado à vinculação política e profissional com a Igreja Católica que os deputados Lauro Cruz (UDN-SP) e Alfredo Palermo (PDC-SP) possuíam; e o segundo, ao excesso de trabalho com a revisão de emendas que vinha crescendo desde que a comissão foi montada para acelerar o andamento do projeto nº. 2.222/57.

Depois disso, nos anos de 1957 e 1958, poucas alterações marcaram esse artigo, sendo uma delas a inclusão de um parágrafo no substitutivo de Lauro Cruz, Nestor Jost e Alfredo Palermo, que determinou que as classes dessa disciplina não dependeriam do número de alunos. Conforme comentamos acima, a inclinação de dois dos relatores certamente favoreceu essa inclusão, uma vez que o mencionado parágrafo só adquire sentido diante dos temores dos efeitos inerciais do decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que fixava em vinte o número de alunos para que uma classe fosse instalada. Em seguida, ao final de 1958 e no início de 1959, nos dois substitutivos apresentados por Carlos Lacerda, que reproduziam os interesses dos estabelecimentos de ensino privados e transferiram a centralidade das discussões para a disputa entre a escola pública e privada, não constou artigo sobre o ER.

Esse silenciamento da questão por Lacerda é surpreendente, principalmente após ele ter apresentado o artigo do ER no seu projeto de 1955, e levando em conta a sua aproximação com notórios quadros católicos. Embora tenha sido omitido por Lacerda, o artigo do ER permaneceu no projeto em tramitação. Em seguida, uma emenda vedando o emprego de recursos financeiros governamentais no ER nas escolas públicas foi apresentada pelo deputado Aurélio Vianna²⁰, o qual inseriu uma condição na forma de oração intercalada no *caput* do artigo correspondente – sem ônus para os poderes públicos –, que foi aprovada pela Comissão de Educação e Cultura, em 25 de novembro de 1959. Vale ressaltar que o deputado Aliomar Baleeiro²¹ já havia tentado, sem sucesso, inserir essa emenda no artigo do ER durante a Assembleia Constituinte de 1946²².

²⁰ Aurélio Vianna da Cunha Lima começou sua carreira política na Esquerda Democrática, partido do qual foi dirigente em Alagoas. Com a formação do PSB, em agosto de 1947, ele se transferiu para este, pelo qual se elegeu deputado constituinte estadual.

²¹ Aliomar de Andrade Baleeiro começou sua carreira política no PSD. Durante o Estado Novo, se tornou professor catedrático de ciências das finanças da Faculdade de Direito da atual Universidade Federal da Bahia.

Percorrer o caminho do artigo do ER na LDB nos leva a perceber que, embora o mesmo não tenha logrado espaço central nas suas discussões, essa disciplina esteve dentro dos pontos debatidos, como vimos com as alterações sofridas pelo seu artigo. Além disso, também é importante atentarmos para o fato de que, dentro dos eixos centrais das Diretrizes e Bases, o ER figurava na disputa confessionalismo *versus* laicidade, representando, para os defensores da escola pública, laica e gratuita, uma ameaça à secularização do âmbito educacional e, para a Igreja Católica, um forte instrumento de manutenção de sua influência no sistema educacional brasileiro.

Com o lançamento da UDN, fundou esse partido em 1945, na Bahia, e se elegeu para a Constituinte, ocupando o cargo de Deputado Federal pela Bahia até 1951.

²² Para maiores detalhes, ver o trabalho de Romualdo Portela Oliveira (1990).

Capítulo 2

FORA DO CONGRESSO: ATORES E AGENTES NO DEBATE

Embora tenham sido poucas as discussões em torno do ER dentro do Congresso Nacional, essa disciplina ocupou um lugar significativo no debate fora dele, protagonizado por diferentes grupos de interesse, que disputavam a hegemonia da organização sociopolítica do campo educacional no Brasil.

Neste capítulo, são descritos os interessados no ER que atuavam na sociedade civil. Em seguida, apresentamos a discussão protagonizada pelos atores e agentes nos espaços de difusão de interesses na sociedade: as revistas, os boletins, os jornais e os manifestos. Dessa maneira, podemos identificar os interesses e as ingerências dos diferentes atores que utilizavam os seus artigos nos periódicos como instrumentos de pressão e de influência sobre o Congresso Nacional.

A abordagem se encerra com a apresentação dos quadros sinóticos dos grupos de interesse que disputavam o ER, ilustrando a aplicação dos conceitos de *grupos de interesse*, *grupos de pressão* e *lobby*. Em síntese, neste capítulo mostramos que a discussão do ER encontrou uma arena de debates nas revistas e jornais do período.

2.1. Atores e agentes do Ensino Religioso

No contexto da primeira LDB, embora o ER não tenha ocupado lugar central nas discussões dentro do Congresso Nacional, contou com algumas alterações em seu artigo, produzidas por diferentes sujeitos da esfera política. Esses atores representavam as demandas dos distintos grupos de interesse que, nesse contexto, desejavam: (i) manter suas influências; (ii) combater as hegemonias adversárias no campo educacional brasileiro e/ou (iii) expandir suas ideologias sobre o sistema de educação que estava sendo construído com a primeira LDB.

Os grupos que disputavam espaço nas diretrizes da educação brasileira eram variados, visto que, com a LDB, desejava-se, mais do que reformar o ensino, definir uma filosofia educacional para o Brasil. E muitas eram as vertentes filosóficas e ideológicas que concorriam para estabelecer os caminhos da educação. Entre elas, estavam: a dos representantes da Igreja

Católica, forte instituição nesse cenário; a dos educadores escolanovistas²³, como Anísio Teixeira e Almeida Júnior, partidários de uma educação democrática, liberal (baseada nos princípios de John Dewey), laica, universal e gratuita e a dos donos dos estabelecimentos particulares de ensino, defensores da “liberdade de ensino”, contrários ao que chamavam de “monopólio estatal do ensino”²⁴.

Notamos que as demandas pretendidas pelas distintas correntes de pensamento educacional que configuravam o embate da LDB eram diametralmente opostas, gerando inúmeros conflitos que levaram a debates calorosos e alterações significativas no texto das Diretrizes e Bases, bem como a apresentação de substitutivos ao projeto de lei no Congresso Nacional.

A posição teórico-analítica deste trabalho nos convida a observar essas disputas no que tange ao artigo do ER presente na maioria das redações dos substitutivos apresentados para a aprovação na Câmara. Ao focarmos nosso olhar no ER dentro do mosaico de conteúdos da primeira LDB, observamos que, dentro do Congresso, foram poucos os debates que marcaram a definição do lugar dessa disciplina.

A imprensa era um grande instrumento utilizado por esses grupos para difundir suas perspectivas e seus apontamentos sobre os rumos da educação, que estavam sendo debatidos durante a LDB. Diversos atores e agentes, que representavam diferentes lados desse momento de embates acerca dos caminhos a serem percorridos pelo sistema educacional brasileiro, utilizaram as revistas, os jornais e os manifestos como meios de expressarem seus posicionamentos e exercerem suas ingerências nas pautas em voga no Congresso Nacional, como, por exemplo, questões em torno da LDB, dentre elas, o ER.

²³ “O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil, e nela o aluno assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. Essas preocupações educacionais da década de 20 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro e baseado em ideários educacionais de outros países como DEWEY e FERRER”. **PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA**. Verbete elaborado por Ana Cristina Pereira Lage. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm Acesso em 10 fev. 2019.

²⁴ Expressão assumida pelos privatistas representados, no Congresso Nacional, por Carlos Lacerda, que dizia ser o controle pelo Estado das Diretrizes e Bases da Educação uma ameaça ao direito paterno de prover, com prioridade absoluta a educação dos filhos e o dos particulares comunicarem aos outros os seus conhecimentos. Discurso do deputado Carlos Lacerda na sessão de 03 de novembro de 1958. In. *Diário do Congresso Nacional*, 04/11/1958, p. 6457.

É importante atentarmos para o quanto esses instrumentos (revistas, jornais, manifestos) viabilizavam a moldagem da estrutura da LDB às demandas de seus interlocutores (Igreja Católica, empresários do ensino, educadores liberais) por meio da influência que exerciam sobre a opinião pública e os deputados. Esse sistema adotado pelos grupos de interesse para atingir seus destinatários – o Congresso Nacional e a própria LDB – possibilitou a percepção de que é tão importante analisar o lugar ocupado por um tema nos veículos de informação da sociedade civil quanto nos debates dentro do Congresso Nacional. Isso por conta da rede de influências imediatas ou intermediárias estabelecida entre ambos os espaços, que permite a participação direta e indireta de todos esses atores (civis e políticos) na configuração do tema em disputa.

Para melhor analisarmos a presença do ER nos instrumentos (revistas, jornais, manifestos) dos distintos grupos de interesse em ação no contexto da LDB, é preciso antes fazermos uma abordagem acerca e descrever os atores e agentes que compunham esses grupos, de modo que, ao interpretarmos as opiniões sobre o ER expressas nos artigos das revistas, dos jornais e dos manifestos, possamos perceber os interesses imbricados nos discursos encontrados e as possíveis implicações diretas ou indiretas desses posicionamentos nas alterações sofridas pelo artigo do ER na tramitação da LDB.

Tomando os sujeitos atuantes no debate do ER na primeira LDB fora do Congresso como atores/agentes individuais ou institucionais, vamos, neste espaço da dissertação, trabalhar as suas motivações, os seus protagonismos, as suas formas de participação e as suas intencionalidades, a fim de interpretarmos suas atuações naquele momento político, bem como suas associações e alianças em torno de determinados interesses.

Dito isso, passemos ao conhecimento desses atores/agentes que marcaram a discussão sobre o ER fora do Congresso utilizando-se dos instrumentos de difusão de seus interesses – os jornais, as revistas e os manifestos – os quais compuseram uma grande arena de disputas entre as forças políticas e ideológicas que disputavam o controle da educação nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil.

Para melhor apresentarmos esses atores/agentes, escolhemos dividi-los entre personagens contra e a favor do ER nas escolas públicas, sobretudo no período em que tramitava, no Congresso, o projeto de LDB, isto é, o período compreendido entre 1957, quando se reinicia no plenário da Câmara a discussão do projeto que recebeu o n.2.222, até

1961, quando foi promulgada, pelo então presidente João Goulart, a lei que recebeu o n.4024. Vale lembrar que não se trata de todos os atores que, de alguma forma, se pronunciaram sobre o ER durante a tramitação da LDB, mas os sujeitos que esta pesquisa conseguiu captar durante o processo de mapeamento investigativo e cujo papel julgamos ter sido relevante nas discussões acerca dessa disciplina.

Entre os atores individuais que se posicionaram contra o ER nas escolas públicas dentro da sociedade civil, por meio de seus textos publicados nas revistas e nos jornais pesquisados, encontramos Antônio Ferreira de Almeida Júnior, o qual falou diretamente sobre o ER, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Gutenberg de Campos e Sabatini Lalli, que, ao escreverem sobre a educação religiosa, de um modo geral, acabaram se posicionando contra a disciplina.

Dentre esses, podemos dizer que Almeida Júnior e Jayme Abreu são também agentes sociais no combate contra o ER nas escolas públicas, porque, além de manifestarem seus posicionamentos, articularam-se ao grupo dos defensores da Escola Pública, que publicou o Manifesto dos Educadores “Mais uma vez convocados”. Nesse sentido, podemos entender que Almeida Júnior e Jayme Abreu assumem um papel de agentes desse cenário contrário ao ER, além de serem atores que compõem um agente institucional, que é o grupo dos educadores que defendem a escola pública nesse contexto.

Antônio Ferreira de Almeida Júnior formou-se em Medicina, atuou como professor no ensino primário, na Escola Normal e no ensino superior, participou da Comissão constituída, em 1947, pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, como relator e presidente da Subcomissão de ensino primário, para elaborar o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁵.

Jayme Abreu também se formou em Medicina, foi Inspetor Federal da Educação e Saúde para o ensino secundário, assessor de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação da Bahia, Superintendente do Ensino Médio e coordenador dos projetos do ensino médio da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar). Além

²⁵ Esta breve biografia tomou como referência o trabalho de MELO, Cristiane Silva. A universalização do Ensino Primário no Brasil na perspectiva de Almeida Júnior (1948-1960). In: X Anped Sul, 10, 2014, Florianópolis. Anais da X ANPED SUL. Florianópolis: ANPED SUL, 2014, p.1-6.

disso, foi um signatário do Manifesto dos Educadores “Mais uma vez convocados” em 1959²⁶.

Anísio Espínola Teixeira diplomou-se em ciências jurídicas, fez pós-graduação na Universidade de Columbia nos Estados Unidos, onde conheceu a filosofia educacional de John Dewey, que inspirou o movimento Escola Nova, liderado por ele, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Foi um grande administrador do sistema escolar no Brasil, atuando em diversos cargos e funções do campo educacional. Embora nomeado, não participou da comissão de Clemente Mariani para elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, mas respondeu às consultas dos demais membros.

Na década de 50, Anísio teve importante papel na CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), tendo sido o grande paladino da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e, por conta disso, recebeu manifestações de hostilidade por parte dos setores conservadores da sociedade e da Igreja Católica. Em 1959, esteve novamente com Fernando de Azevedo e outros 188 intelectuais como signatário do Manifesto dos educadores “Mais uma vez convocados”, que teve grande repercussão no contexto em que se definia o papel do Estado na educação brasileira²⁷.

Diferentemente dos educadores, Sabatini Lalli foi pastor presbiteriano em Londrina, editor e tradutor de livros cristãos, como a própria Bíblia, e educador da fé protestante dentro dos quadros presbiterianos no Brasil²⁸. Assim como Sabatini Lalli, Gutenberg de Campos também foi pastor presbiteriano. Foi ainda professor secundário e advogado²⁹.

Em suma, esses atores individuais contrários ao ER são: três educadores renovadores, isto é, alinhados com os princípios do Movimento Escola Nova, que via a necessidade de uma educação democrática, livre de preconceitos e confissões religiosas, administrada e financiada pelo Estado, para o progresso da sociedade no país e dois pastores presbiterianos, que

²⁶ Breve biografia baseada no estudo de FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Dicionário de Educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais. UFRJ/Fundação Universitária José Bonifácio. MEC/INEP, 1999.

²⁷ Cf. COUTINHO, Amélia. TEIXEIRA, Anísio. In: ABREU, Alzira Alves de *et al* (coords.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

²⁸ Essas informações foram encontradas em sites como o da Igreja Presbiteriana Central de Londrina: <<http://igrejacentral.com.br/historia/>> e do Centenário do Presbiterianismo no Brasil:

<http://historiologiaprotestante.blogspot.com/2017/06/o-centenario-do-presbiterianismo-no-brasil.html> Acesso em 05 mar. 2019

²⁹ Informações baseadas na publicação da carta de Gutenberg de Campos enviada para a Revista Anhembi em julho de 1960.

representavam um segmento religioso mais liberal em sua concepção de educação, como poderemos ver mais a frente nos seus discursos, e, mais do que isso, que falavam em nome de uma confissão religiosa que se sentia ameaçada pelo que Sabatini Lalli (1960) chamava de “monopólio confessional de ensino”: imperava, nas escolas particulares e públicas, o direito da maioria católica apostólica romana de ensinar sob o rótulo de “direito da família” (LALLI, 1960, p.271).

Somam-se, aos discursos desses atores, outros textos publicados na revista *Anhembi* sem assinatura, que retratavam a força e o alinhamento dos redatores também contrários ao ER nas escolas públicas. Esse posicionamento é notório em função do espaço dado pela revista a esses atores. Embora tenhamos encontrado poucos personagens expondo suas opiniões contrárias ao ER, não podemos deixar de considerar a ressonância de suas falas sobre a agenda de debates do Congresso Nacional e sobre os agentes favoráveis ao ER, que conheceremos a seguir. Esse baixo número de atores devia-se também ao fato de que os discursos mais incendiários estavam muito voltados ao papel do Estado no sistema educacional, na organização dos diferentes segmentos e níveis administrativos do ensino e, sobretudo, na “liberdade de ensino”, isto é, no direito da família e da Igreja de educar.

Além disso, também é importante observar que esses atores, de modo especial, ao terem realizado suas exposições contrárias ao ER, foram levados por suas demandas individuais atreladas às suas ações, que diziam respeito ao sistema educacional, e às instituições com as quais estavam vinculados. A título de ilustração, os pastores se levantavam contra o ER porque viam nele uma ameaça aos alunos protestantes, visto que a Igreja Católica detinha o que chamavam de “monopólio” dessa disciplina. Os educadores Almeida Júnior e Jayme Abreu, que comentavam em suas falas, direta ou indiretamente, sobre o ER, se pronunciavam contrariamente à disciplina, pois, ao estruturarem a organização do ensino, nos níveis primário e secundário, respectivamente, percebiam o impacto da disciplina sobre essa estruturação e sobre as demais, principalmente por conta do controle moral e filosófico exercido pela Igreja Católica por meio de sua penetração, a partir do ER, nas escolas públicas.

Com isso, notamos que, por terem sido atores individuais, os sujeitos apresentados até agora foram também agentes institucionais, que assumiram determinada reação estratégica (CRUBELLATE, 2007) de forma intencional, mas sem deixar claro ou atentar para o fato de que estavam utilizando suas autonomias enquanto atores “agênticos” (AUGUSTO, 2007) de

um debate para defender aspectos que interessassem às suas instituições: a Campanha em Defesa da Escola Pública, no caso dos educadores, e a Igreja Protestante, no caso dos pastores.

Dito isso, passemos aos atores individuais e/ou institucionais defensores do ER nas escolas públicas. Entre esses atores, temos clérigos, leigos, professores, advogados, jornalistas, dentre outros. Esses personagens com posicionamentos direta ou indiretamente favoráveis a essa disciplina nas escolas públicas eram, em sua maioria, padres e bispos da Igreja Católica. Os demais estavam alinhados com a Igreja Católica, por suas convicções religiosas, e ligados às suas instituições, como centros de estudos, universidades, entre outros espaços de difusão dos valores defendidos pelo segmento católico na sociedade brasileira.

Vale salientar que, além de termos encontrado, nos jornais e revistas pesquisados, muito mais posições a favor do ER nas escolas públicas do que contra, os dezesseis atores, que, a seguir, vamos descrever, representavam a Igreja Católica. Isso mostra não só a força dessa instituição político-ideológica nesse contexto e o seu desejo de manter sua rede de influência no sistema educacional brasileiro, como também denota que a manutenção do ER e a garantia de sua presença na LDB em construção foi uma luta empreendida pela Igreja Católica, revestida da bandeira “liberdade de ensino”, que seria como expressavam os protestantes acima descritos, uma batalha pelo monopólio católico de ensino.

Mais do que o quantitativo de atores da sociedade civil envolvidos nessa conjuntura em nome da Igreja Católica, conseguimos captar também as agências desses atores, isto é, suas formas de atuação e pressão sobre aqueles que estavam moldando os caminhos da educação nacional no Congresso. Isso porque, como veremos posteriormente, os representantes da Igreja Católica não publicavam nas revistas e/ou nos jornais somente seus posicionamentos sobre a discussão da LDB, também encontramos cartas enviadas a deputados comentando substitutivos ao projeto de lei que tramitava no Congresso.

Dos dezesseis atores favoráveis ao ER, seis eram leigos³⁰ e dez eram clérigos (padres, bispos, freis e monsenhores). Os primeiros eram atores individuais, pois, embora estivessem ligados estreitamente à Igreja Católica, e, até mesmo, defendessem os seus interesses, quando

³⁰ Segundo o Concílio Vaticano II realizado pela Igreja Católica na década de 1960, todo membro da Igreja que não é do clero deve ser chamado de leigo: "Pelo nome de leigos aqui são compreendidos todos os cristãos, exceto os membros de ordem sacra e do estado religioso aprovado na Igreja." (*Lumen Gentium*, 31, Documento do Concílio Vaticano II)

falavam, se pronunciavam em nome de suas próprias aspirações e convicções. Quanto aos dez clérigos, os mesmos eram atores institucionais, porque demandavam claramente, em seus posicionamentos, a defesa dos interesses da instituição à qual estavam vinculados, que era a Igreja Católica.

Além desses, encontramos outros que também utilizavam os jornais e revistas para expor suas opiniões sobre a LDB, entretanto, o recorte desta pesquisa se limitou aos dezesseis porque foram os que trataram direta ou indiretamente do ER nas escolas públicas.

Os leigos favoráveis ao ER eram Alceu Amoroso Lima, Gustavo Corção, Henrique Euclides da Silva, Abelardo Ramos, João Camilo Torres e C. Junqueira. Entre esses atores, Henrique Euclides da Silva e João Camilo Torres eram agentes individuais, visto que expressavam em seus textos uma reação estratégica e direta à redação da LDB ao comentarem suas interpretações sobre a forma como a questão do ER nas escolas públicas estava sendo tratada na referida lei.

Os demais atores se inseriram nesse debate indiretamente por meio de questões mais amplas da LDB, nas quais o ER estava incluso. Isso posto, vamos conhecer um pouco desses atores, a fim de que possamos, mais à frente, entender suas falas e posicionamentos. Vale mencionar que, infelizmente, não foi possível encontrar os dados biográficos de todos os atores mencionados em nossa pesquisa.

Alceu Amoroso Lima bacharelou-se pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e adotou o pseudônimo de Tristão de Ataíde. Foi crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico. Como professor, opôs-se aos procedimentos da corrente renovadora do ensino aglutinada no movimento da Escola Nova. Tornou-se um líder da renovação católica no Brasil, e foi presidente do Centro Dom Vital, importante núcleo de debate e difusão do catolicismo. Em 1941, participou da fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), onde foi professor de literatura brasileira até a sua aposentadoria em 1963. Também foi reitor da primeira Universidade do Distrito Federal e membro do Conselho Nacional de Educação (PASINATO, 2014).

Gustavo Corção Braga foi professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e da Escola Técnica do Exército, atual Instituto Militar de Engenharia (IME). Com a morte de sua mulher, Diva Paiva, em 1936, passou por uma crise existencial que resultou na sua conversão ao catolicismo. Foi amigo de Alceu Amoroso Lima, que o influenciou à vida religiosa. Com

isso, estudou teologia e tornou-se oblato. A conversão despertou sua vocação literária. Foi jornalista e colaborou com revistas católicas. Foi amigo de Carlos Lacerda, sendo responsável, junto com Alceu Amoroso Lima, por sua conversão ao catolicismo. Liderou o centro Dom Vital, colaborou com *O Estado de São Paulo* e ficou conhecido como um apóstolo do tradicionalismo e um crítico ferrenho do socialismo, do liberalismo e das mudanças sociais e culturais do seu tempo³¹.

João Camilo de Oliveira Torres diplomou-se em Filosofia pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Começou a escrever para jornais em 1937. Cinco anos depois, se tornou professor de Filosofia Moral da Universidade Federal de Minas Gerais e de História do Brasil da Faculdade Santa Maria, também de Belo Horizonte. Pertenceu à Academia Mineira de Letras, ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/MG. Escreveu muitas obras, dentre elas *Educação e liberdade*, publicada em 1958, em que comenta sobre o ER³².

Abelardo Ramos foi um incansável defensor da escola privada nas décadas de 1950 e 1960 e um importante articulista da *Revista Vozes*, o que se pode notar pela quantidade de artigos publicados por ele (PASINATO, 2014). Henrique Euclides da Silva foi professor e colaborador da *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, e C. Junqueira foi catedrático de Filosofia da Educação e colaborador da *Revista Síntese Política, Econômica e Social* da PUC/RJ³³.

A seguir, temos os dez clérigos que foram atores institucionais: Pe. Alonso Frias, Monsenhor José Locks, Frei Paulo Evaristo Arns, Monsenhor Lafayette, Pe. Irineu Leopoldino de Sousa, Frei Inocêncio de Recife, Pe. Huberto Rademakers, Frei Aurélio Stulzer, D. Jaime de Barros Câmara e Pe. José Candido de Castro. Esses atores são categorizados como institucionais por possuírem títulos concedidos pela instituição a que pertencem, a Igreja Católica. Essas titulações fazem com que a internalização dos valores sociais ocorra de modo tão profundo, que os indivíduos agem como se tais valores fossem seus, ou seja, sem consciência de sua procedência social. Portanto, o sujeito passa de ator/agente individual a institucional (CRUBELLATE, 2007).

³¹ Cf. FERREIRA, Marieta de Moraes. Gustavo Corção. In: ABREU, Alzira Alves de *et al* (coords.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

³² Biografia baseada no perfil dos sócios brasileiros falecidos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Disponível em <<https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/JCOTorres.html>>. Acesso em 10 fev. 2019.

³³ Não foi possível encontrar dados biográficos destes atores: Abelardo Ramos, Henrique Euclides da Silva e C. Junqueira.

Podemos caracterizar Frei Paulo Evaristo Arns e D. Jaime Cardeal Câmara, como atores/agentes protagonistas desse embate, visto que suas exposições ocupam a centralidade deste trabalho, por nos permitirem atentar para a repercussão fora do Congresso Nacional das mudanças sofridas pelo artigo do ER na tramitação da LDB e para a influência exercida pela Igreja Católica (grupo de interesse em que estavam inseridos esses atores/agentes), sobre os parlamentares em atuação durante a produção da LDB.

Junto deles, outros atores como os Monsenhores José Locks e Lafayette, os Padres Irineu Leopoldino, Huberto Rademakers, José Candido e o Frei Aurélio Stulzer também foram atores “agênticos” (AUGUSTO, 2007), isto é, agentes institucionais no que diz respeito ao ER, uma vez que, em seus posicionamentos, muito além de trazer esse tema, procuraram exercer uma certa pressão sobre o Congresso Nacional a partir de críticas às posturas de alguns parlamentares e de ataques à “liberdade de ensino”, defendida pelo segmento católico.

Padre Artur Alonso Frias, também conhecido pelo pseudônimo religioso Mariano da Cruz, foi um grande educador jesuíta. Embora não tenha comentado a questão do ER especificamente, teve atuação importante no processo de promulgação da LDB de 1961. Em 1945, foi nomeado Provincial dos Jesuítas do Brasil Central. No Congresso Interamericano de Educação Católica organizado nesse ano, trabalhou pela fundação da Associação de Escolas Católicas (AEC), na qual desempenhou por vinte anos o cargo de presidente. A AEC teve importante papel na definição da legislação sobre o ensino no Brasil. Em 1966, publicou uma obra de grande relevância para o estudo da educação brasileira. A publicação, intitulada *Vinte anos a serviço da educação*, foi escrita sob o pseudônimo religioso de Mariano da Cruz, que Frias adotou em livros e folhetos da Companhia de Jesus ou da AEC. Escrita num período de grandes modificações para a educação brasileira, a obra contém chaves para o entendimento dos problemas e dos posicionamentos adotados pela educação católica, num momento crucial da História da Educação brasileira. Padre Alonso foi catedrático de Filosofia e reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi também Vice-Presidente da Federação Internacional das Universidades Católicas, e Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro até 1967³⁴.

Monsenhor José Locks foi professor e diretor espiritual do Seminário de Azambuja, em Florianópolis. No seu trabalho, se dedicou muito à catequese. Para ele, através dela,

³⁴ RAMAL, Arthur C. Artur Alonso Frias. In: FÁVERO, Maria L.; BRITTO, Jader M. Dicionário de educadores no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MEC – Inep, 1999, p. 99-103.

enxertava-se, na criança, a Igreja e a prática dos Dez Mandamentos. Conhecido por seu extremo rigor, Monsenhor Locks elaborou e publicou um cuidadoso Catecismo, e suas passagens pelo Seminário de Azambuja não foram pacíficas, mas marcadas por sua rigidez e solidez³⁵.

Frei Paulo Evaristo Arns foi um frade franciscano, sacerdote católico brasileiro, de grande atuação política pela Igreja Católica. Foi professor da Universidade Católica de Petrópolis. Depois disso, foi para a França para cursar Letras na Universidade de Sorbonne, onde concluiu o doutorado em 1952. Retornando ao Brasil, foi professor nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Agudos e Bauru. Por intermédio da *Revista Vozes*, foi um dos intelectuais católicos que mais publicou artigos entre o final da década de 1950 e início da década de 1960 em defesa da escola privada e dos interesses da Igreja na educação. Em 1966, foi o quinto Arcebispo de São Paulo e teve importante papel na luta contra a ditadura militar (ASSIS, 2008).

Monsenhor José Lafayette Ferreira Álvares foi ordenado padre na Arquidiocese de São Paulo. Foi professor do Seminário Central do Ipiranga, em São Paulo, e Reitor do Seminário Arquidiocesano de Belo Horizonte, Minas Gerais. Foi pároco e capelão de várias paróquias, irmandades, hospitais e mosteiros em São Paulo. Em 1965, aos 61 anos, foi ordenado bispo e nomeado bispo auxiliar de São Paulo³⁶.

Padre Irineu Leopoldino de Sousa era da ordem dos Salesianos de Dom Bosco. Era dotado de grande talento e espírito empreendedor. Ocupou o cargo de Procurador na Inspeção Salesiana de São João Bosco, tendo importante papel na difusão dos Colégios e Faculdades Salesianos. Também foi professor em vários Colégios Salesianos e Secretário Geral da Conferência Nacional dos Religiosos do Brasil³⁷.

Frei Inocêncio de Recife nasceu em Santa Catarina e ordenou-se em 1907. Foi da ordem dos frades menores, professor de diversas disciplinas em Curitiba e em Petrópolis,

³⁵ Informações encontradas na descrição do Monsenhor José Locks feita pelo Pe. José Artulino Besen. Disponível em <<https://pebesen.wordpress.com/padres-da-igreja-catolica-em-santa-catarina/monsenhor-jose-locks/>>. Acesso em 10 fev. 2019.

³⁶ Biografia baseada nas informações do Centro Social Leão XIII. Disponível em: <http://www.jurassicos.com.br/leao_XIII/depoimentos/biografia/m_lafayette_f.html>. Acesso em 10 fev. 2019.

³⁷ FREITAS, Maria Carmelita de. *Uma opção renovadora: a Igreja e o planejamento pastoral – estudo genético – interpretativo*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

diretor espiritual de algumas Associações e Definidor da Província Franciscana. Também foi bispo de Campanha, Minas Gerais, de 1935 a 1960, quando veio a falecer³⁸.

Frei Aurélio Stulzer também era da ordem dos frades menores. Nasceu em Jaraguá do Sul, Santa Catarina, notabilizou-se pelo trabalho pastoral, nas obras sociais e nas letras. Passou por cidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. De 1956 a 1965, dirigiu e foi redator da *Revista Vozes* de Petrópolis (ASSIS, 2008).

Dom Jaime de Barros Câmara fez seus estudos eclesiásticos no Seminário de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Foi bispo no Rio Grande do Norte, no Pará e no Rio de Janeiro. Foi cardeal em 1946 e participou da Primeira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada no Rio de Janeiro, em 1955. Foi presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no período de 1958 a 1963. Defendeu a escola privada na década de 1950 e 1960. Em sua carta ao Deputado Carlos Lacerda, demonstrou claramente o quanto interessava à Igreja Católica a aprovação da LDB de 1961, nos moldes do substitutivo apresentado pelo deputado. O discurso de D. Jaime Câmara revelava o esforço da Igreja em manter o domínio e a unidade política, ambos explicitados na definição do homem público ideal, ou seja, aquele que intercede a favor dos direitos da Igreja (PASQUINI, 2010).³⁹

Além dos atores apresentados acima, devemos considerar a força e o alinhamento dos autores dos textos publicados nas revistas da Igreja Católica sem assinatura, também favoráveis ao ER nas escolas públicas.

Após essa breve descrição, temos ainda que apresentar os Manifestos (Congressos, Convenções, Circulares, Boletins) que foram grandes instrumentos de ação dos grupos de atores contrários ao ER. Esses espaços de discussão, difusão de interesses e influências são também agentes institucionais. Isso porque, a partir do momento em que diversos atores, associados anteriormente ou não, congregam suas intencionalidades, instrumentalizando-as num mesmo documento, o objetivo institucional se sobrepõe às convicções e demandas próprias dos atores individuais.

³⁸ Biografia extraída da Descrição de DOM INOCÊNCIO ENGELKE, OFM (2º BISPO DIOCESANO 1935 A 1960). Disponível em: <<http://www.diocesedacampanha.org.br/portal/index.php/diocese/antigos-bispos-e-administradores/30-conteudo-estatico-portal/antigos-bispos-e-administradores/83-dom-inocencio-engelke-ofm-2-bispo-diocesano-1935-a-1960>>. Acesso em 10 fev. 2019

³⁹ Não encontramos dados biográficos dos padres José Candido de Castro e Huberto Rademakers.

Dentre esses agentes institucionais, que são os manifestos coletivos de atores que figuraram no contexto da LDB, selecionamos os seguintes: o IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; a Circular nº14/60 do Boletim do Grande Oriente do Brasil e a I Convenção Espírita de Defesa da Escola Pública. A escolha desses manifestos levou em conta que, neste trabalho, nos interessam os instrumentos que trataram especificamente do ER. Vale salientar que, durante a LDB, muitos outros manifestos foram produzidos, a citar o Manifesto dos Educadores “Mais uma vez convocados” de 1959 e a Campanha em Defesa da Escola Pública, que contaram com a participação de alguns dos atores aqui descritos, mas que não abordaram diretamente o tema em questão.

O IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que resultou da reunião dos professores paulistas de nível médio e superior em 1957, foi o primeiro posicionamento em defesa da laicidade nas escolas públicas. Dentre as demandas dessa manifestação pró-ensino laico, estavam a reprovação dos subsídios públicos às escolas privadas e do ER nas escolas oficiais e o apoio aos educadores defensores do ensino público, particularmente os que eram alvo de calúnias de membros da Igreja Católica e de empresários do ensino.

A Circular nº14/60 do Boletim do Grande Oriente do Brasil foi uma segunda manifestação maçônica, visto que, ainda em 1959, o boletim já havia trazido uma crítica ao projeto de LDB, a partir de uma defesa do papel insubstituível do Estado na oferta de educação, sem impedir a iniciativa privada, que deveria ser estimulada. No que diz respeito ao tema deste trabalho, a Circular de maio de 1960, assinada pelo Grão-Mestre Ciro Werneck de Souza e Silva, muito nos interessa porque condenou o projeto de LDB e apresentou elementos inéditos naquela conjuntura, particularmente a defesa da laicidade do Estado e da educação.

Por último, entre os manifestos escolhidos como agentes institucionais contrários ao ER, temos a I Convenção Espírita em Defesa da Escola Pública, que aprovou, em 16 de julho de 1960, uma declaração denominada “Os espíritas e a escola pública”, publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Essa manifestação era uma plataforma, sem dúvida, radical, que expressava a defesa do ensino laico (dito leigo) nas escolas públicas e nas privadas e criticava as ações discriminatórias decorrentes “das influências e da coação religiosa imperantes na maioria das escolas e até mesmo na escola pública atual, minada pela

excrescência legal do ensino religioso facultativo” (I CONVENÇÃO ESPÍRITA DE DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1960, p. 163).

Esses manifestos contribuem na observação das opiniões do professorado paulista nesse período e nos permitem captar a postura de outras entidades religiosas frente à LDB e aos dispositivos educacionais que estavam alinhados aos interesses da Igreja Católica.

Interessante observar que nesse tipo de agência, isto é, a produção de documentos com a finalidade de expressar posicionamentos coletivos – institucionais, portanto – só conseguimos encontrar o lado contrário ao ER, como relatamos acima. Isso se deve ao fato de que as instituições e os atores que compuseram os grupos que se articularam para produzir esses instrumentos de ação não possuíam instrumentos e espaços de discussão próprios como revistas e/ou jornais, como a Igreja Católica.

Essa instituição tinha suas próprias revistas, a citar: *Revista de Cultura Vozes de Petrópolis*, *Revista Eclesiástica Brasileira*, *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, *Revista Síntese Política, Econômica e Social* e *Boletim Servir* da Associação de Educação Católica. Elas eram espaços de discussão, difusão de seus interesses e de influência.

Para apreendermos os diversos posicionamentos que marcaram a discussão sobre o ER fora do Congresso Nacional, utilizaremos, a seguir, as revistas citadas acima, entre outros periódicos que traziam os discursos dos atores/agentes que acabamos de descrever.

2.2. O Ensino Religioso nos periódicos e manifestos: grupos de interesse, grupos de pressão e *lobby*

O ER nas escolas públicas ocupou muitas páginas dos espaços de discussão e difusão de interesses, que eram os jornais, revistas, boletins e manifestos. Esse dado investigado, que será apresentado a seguir, nos permite considerar que, apesar de não ter protagonizado as disputas da primeira LDB entre os deputados, o ER nas escolas públicas estava no horizonte de preocupação de diferentes grupos de interesse da sociedade civil.

Esses grupos, favoráveis ou contrários à disciplina, utilizaram variados veículos de informação presentes naquele contexto como instrumento de pressão e agência de seus interesses, a fim de atingir a opinião pública, de modo a forjar uma mobilização da sociedade civil, visando chegar aos destinatários, que eram os parlamentares em atuação na redação da LDB.

A imprensa, por ser o grande lugar de agitação da opinião pública por meio de seus interlocutores, foi muito importante para que os grupos ideológicos entrassem em cena e mobilizassem todos os seus quadros na defesa de determinada posição. Portanto, esses espaços de discussão contaram com alguns órgãos a favor e outros contra o ER nas escolas públicas. Dentre tantos jornais, boletins, manifestos e revistas existentes no período, selecionamos os que dedicaram páginas à discussão da LDB e trouxeram a temática do ER em seus artigos.

Nesta pesquisa, encontramos, como protagonistas desse cenário político educacional, as revistas *Vozes* e *Anhembi*, que em muitos artigos defendiam, respectivamente, a escola privada e a escola pública, debate que foi central na LDB. Além dessas, destacamos ainda os jornais *O Estado de São Paulo* e *Tribuna da Imprensa*, que também reservaram muitas páginas à tramitação da LDB. A *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, a *Revista Eclesiástica Brasileira*, o *Boletim Servir* da AEC, a *Revista Síntese Política, Econômica e Social*, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o *Boletim do Grande Oriente do Brasil*, um livro da Editora *Vozes* e uma correspondência também compõem o quadro das obras consultadas para detectar a discussão sobre o ER nas escolas públicas fora do Congresso Nacional.

A leitura desse material compreendeu o período de 1948 a 1962, que corresponde ao tempo de gestação da LDB desde o projeto de Clemente Mariani até a promulgação da Lei 4.024/61. Todavia, os artigos que nos interessam neste trabalho, presentes nas revistas apresentadas acima, estão situados entre os anos 1957 (ano em que o projeto de LDB voltou à tramitação) e 1962 (ano seguinte à aprovação da lei).

Dentre as fontes selecionadas, é importante salientar que a maioria defendia os interesses da Igreja Católica, representante do segmento favorável ao ER nas escolas públicas a citar, a *Revista Vozes*, a *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, a *Revista Eclesiástica Brasileira*, o *Boletim Servir* da AEC, a *Revista Síntese Política, Econômica e Social* e a Editora *Vozes*.

As demais fontes possuíam orientações variadas, representando o interesse de diferentes grupos, em sua maioria, contrários ao ER. De modo particular, o jornal *O Estado de São Paulo* permitia que ambos os lados se posicionassem em suas páginas. Por exemplo, encontramos nele alguns artigos de Gustavo Corção (representante da Igreja Católica) e as

teses aprovadas no IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, reunião contrária ao ER.

Para sistematizar a apresentação dos artigos selecionados, montamos o quadro 2, que se encontra ao final deste capítulo, organizado por datas, por autor, por documento e por título do texto. Nele, também pode ser observado se o texto é favorável ou contrário ao ER e se trata direta ou indiretamente dessa disciplina nas escolas públicas, no que diz respeito à LDB em tramitação.

Nesta pesquisa, escolhemos apresentá-los seguindo a ordem cronológica, independentemente do posicionamento contrário ou favorável ao ER, a fim de percorrermos os discursos sobre a temática em questão de acordo com o andamento da LDB dentro do Congresso Nacional, viabilizando a percepção das disputas entre os diferentes lados evidentes em alguns dos artigos a serem abordados.

A leitura e interpretação das fontes nos permite compreender mais do que os interesses das forças ideológicas em questão, visto que, ao analisarmos as agências desses atores, que, direta ou indiretamente, tratam do ER, conseguimos captar as suas formas de atuação, de pressão e de influência utilizadas nesses espaços de discussão (revistas, jornais, boletins), que são instrumentos de difusão dos seus interesses aos destinatários: a opinião pública e o Congresso Nacional. Antes de passarmos à análise das fontes, segue um panorama do que encontramos em nossa pesquisa.

Quanto aos artigos contrários ao ER, observamos que alguns títulos fazem menção diretamente à disciplina e outros a temas que são próximos ou que dialogam com ela. De uma forma ou de outra, todos os autores analisados, inclusive os textos sem assinatura, que trazem a força dos editores e o posicionamento da própria revista, a partir de suas opiniões de como veem a educação naquele momento, nos fornecem importantes dados sobre as disputas em torno do ER, que veremos posteriormente neste capítulo.

Chegamos a esses artigos após uma seleção baseada no critério de contribuição para a análise da discussão do ER fora do Congresso Nacional, isto é, encontramos outros artigos que tratavam da LDB e da educação nacional de uma forma geral, no entanto, esses colaboram mais especificamente com o presente trabalho.

Embora os artigos contrários ao ER pareçam poucos, se pensarmos que essa disciplina não estava entre as principais pautas discutidas durante a tramitação da primeira LDB, podemos considerar doze artigos um número significativo, principalmente ao notarmos que eles estão distribuídos entre os três anos em que se trabalhou muito com as Diretrizes e Bases, desde a apresentação do substitutivo que retomou a discussão no Congresso em 1957 até a apreciação no Senado, em 1960, que encaminhou o projeto de lei para ser sancionado e promulgado ao final de 1961.

Dentre os doze artigos contrários, nove são da revista *Anhembi*, o que mostra o espaço que esse periódico dedicou a temática da educação nacional, sobretudo no que tange ao ER nas escolas públicas. Desses, encontramos três artigos sem assinatura, o que nos mostra o posicionamento contrário da redação da revista. Com base nesses dados, podemos afirmar que a revista *Anhembi*, alinhada com a luta em defesa da escola pública, foi a grande arena dos atores/agentes contrários ao ER.

Os demais artigos que não estão na revista *Anhembi* são manifestos individuais ou coletivos, tais como a carta de Anísio e as proposições elaboradas em grupo, que trazem direta ou indiretamente a questão do ER, permitindo-nos observar o envolvimento e a preocupação das entidades, associações e diferentes denominações religiosas não só com o ER em si, mas com os rumos da escola pública no Brasil.

Os artigos favoráveis ao ER nas escolas públicas, que estão em maior quantidade, são majoritariamente de padres, bispos e freis, o que já nos conduz à percepção de que a luta pela manutenção do ER nas escolas públicas foi assumida por um grupo de interesse muito bem definido, o qual possuía uma rede extensa de atores e agentes dispostos a brigar pela garantia de sua hegemonia no sistema educacional brasileiro, dentro de sua estrutura, que era a Igreja Católica.

Esses artigos favoráveis, como veremos adiante, ilustram bem o combate assumido pela Igreja Católica acerca do ER nas escolas públicas durante a LDB, porém com uma característica diferente da luta empreendida durante a Constituição de 1946, que contou com a presença de notórios quadros católicos dentro do Congresso por meio da Liga Eleitoral Católica, como vemos no trabalho de Romualdo Portela de Oliveira (1990). Dessa vez, embora as atenções estivessem voltadas para a “liberdade de ensino”, que se tratava do direito de existirem escolas confessionais particulares e do sistema educacional possuir uma

orientação cristã em sua organização, a Igreja Católica não deixou de se lembrar do ER, que era um importante instrumento de penetração da instituição nas escolas públicas.

Os artigos favoráveis contribuem para afirmarmos que a disputa pelo ER nas escolas públicas não parou na Constituição de 1946, pois permaneceu na pauta da Igreja Católica. O que aconteceu foi que, com o advento do projeto de LDB, outras questões adquiriram maior relevância para a instituição, por exemplo, o combate ao que chamavam de “monopólio estatal do ensino”, que representava uma ameaça presumida aos estabelecimentos de ensino mantidos pela Igreja Católica.

Para isso, a Igreja Católica aliou-se aos interesses empresariais – que assumiram a defesa da “liberdade de ensino”, ou seja, “do direito das famílias de escolher o tipo de educação que deveria ser dado a seus filhos e do direito dos particulares de ensinar”⁴⁰ – e voltou-se obstinadamente para a manutenção de suas escolas e para a destinação dos recursos públicos da educação nacional, que a Igreja desejava receber para assegurar o ensino daqueles que não tinham condições de pagar.

Embora a centralidade do debate da LDB tenha sido em torno das questões acima descritas, o número de artigos favoráveis encontrados nos mostra que o ER nas escolas públicas não foi esquecido, e mais do que isso, ilustra que a Igreja Católica estava tão atenta ao crescimento das escolas oficiais, que desejava manter-se presente nelas para continuar distribuindo os valores cristãos por meio da educação pública. Isso fica notório na quantidade de artigos publicados que versam sobre a educação religiosa, os quais não listamos por escaparem do recorte e do espaço desta pesquisa.

Entre os artigos favoráveis selecionados, que são vinte e dois, dois não tem assinatura, dez foram assinados por professores e escritores católicos e os outros dez por atores institucionais católicos, que são padres, freis e bispos. Esse número de clérigos marca a frente assumida pela Igreja Católica na disputa pelo ER nas páginas dos espaços de discussão.

Diferentemente dos artigos contrários, os favoráveis não se concentravam em um periódico, estavam distribuídos entre as diferentes revistas e/ou jornais, a citar, *Revista Vozes*, *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, *Revista Eclesiástica Brasileira*, *Boletim*

⁴⁰ Substitutivo ao projeto Nº 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. In. Diário do Congresso Nacional, 29/11/1958, p. 7622. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=29/11/1958>. Acesso em 10 fev. 2019.

Servir da AEC, Revista Síntese Política, Econômica e Social, jornal O Estado de São Paulo e jornal Tribuna da Imprensa.

Como podemos notar, excetuando-se os jornais, todos os demais periódicos pertencem à Igreja Católica, o que representa quinze dos vinte e dois artigos selecionados. Esse dado nos permite afirmar que, por conta dos objetos em disputa no Congresso serem de grande importância para a Igreja Católica, a instituição utilizava os seus instrumentos de difusão como lugar de discussão em torno do ER nas escolas públicas, respondendo aos atores contrários e influenciando a opinião pública sobre a temática.

Ao visualizarmos conjuntamente os artigos favoráveis e contrários em ordem cronológica no quadro 2 que se encontra ao final deste capítulo, observamos que muitos deles foram escritos na mesma temporalidade, denotando, assim, a atenção de ambos os lados aos posicionamentos dos adversários.

Mais ainda: ao tomarmos em conjunto os artigos analisados, que totalizam trinta e quatro, atentando para os enfrentamentos entre os opositores, confirmamos que, ainda que o ER estivesse na tangente do Congresso Nacional, na sociedade civil o mesmo esteve entre os temas centrais discutidos no contexto da LDB, o que se nota pelo quantitativo de artigos encontrados que tratavam direta ou indiretamente dessa temática.

A partir de agora, seguindo a ordem cronológica dos artigos, abordaremos brevemente o que nos interessa neles para que possamos ver um pouco mais de perto o horizonte de disputas em torno do ER e tenhamos a dimensão das formas de atuação por meio da escrita dos atores e agentes contrários ou favoráveis à disciplina.

O primeiro posicionamento partiu dos professores paulistas de nível médio e superior. Em 1957, foi realizado o IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que reprovou os subsídios públicos às escolas privadas e o ensino religioso nas escolas oficiais e apoiou os educadores defensores do ensino público, particularmente os que eram alvo de calúnias. Depois de dez *consideranda*, assim concluiu e propôs a tese aprovada:

I – Que o IV Congresso dos Antigos Alunos e a Diretoria a ser eleita, por todas as considerações apresentadas, e fiéis às tradições culturais e democráticas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP, se manifestem contrários ao ensino religioso nas escolas públicas;

II – Que se manifestem contra a subvenção, pelo Estado, das escolas religiosas, a não ser as que se dediquem realmente ao ensino gratuito de alunos pobres, sem qualquer discriminação religiosa;

III – Que o IV Congresso dos Antigos Alunos aprove uma moção de desagravo aos ilustres educadores Fernando de Azevedo, A. Almeida Junior e Anísio Teixeira, que por ocasião do I Congresso Estadual de Educação, foram injuriados por um setor mal informado e sectário da imprensa de Ribeirão Preto (IV CONGRESSO DOS ANTIGOS ALUNOS DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP, 1957, p.24).

Comentando a tese acima, a revista *Vozes*, no artigo sem assinatura, da edição de março de 1957, intitulado “Outra vez o Ensino Religioso”, na seção Ideias e Fatos, pedia que não se descuidassem os intelectuais católicos, porque a Igreja Católica não havia enfrentado tamanho número de forças com consciência anticristã como naquele momento. Após citar as proposições do IV Congresso dos Antigos Alunos da USP, comentava que “estão dentro do ventre dessa proposição as teses maçônicas do ensino leigo e a não-subvenção às escolas religiosas, teses que são tanto maçônicas como comunistas” (*Vozes*, 1957, p. 227).

Acrescentava que a Constituição Federal e as Estaduais estavam a favor da Igreja Católica e que a meta a ser atingida era manter o ER como matéria facultativa; se um determinado número de alunos a pedisse, esta devia ser ministrada, com professor remunerado pelo estabelecimento. Nesse momento, tramitava no Senado Federal a Lei do Ensino Secundário, e, assim como no projeto da LDB, a Igreja Católica também buscava manter a disciplina.

Ainda nessa edição da revista *Vozes* encontramos o artigo do Monsenhor Lafayette sob o título de “Iniciativa Perigosa”, que versava também sobre a tese contrária ao ER nas escolas do IV Congresso dos Alunos da USP. Nesse artigo, encontramos informações que ilustram as motivações e a disposição da Igreja Católica para lutar pela manutenção dessa disciplina nas escolas públicas:

[...] E esta questão da liberdade de ensino, também nas escolas governamentais, onde se encontram, em absoluta maioria, crianças sobre as quais adquiriu a Igreja direitos sagrados desde o dia do batismo, é para Ela das mais importantes. Essa conquista tem de ser defendida a todo risco. [...] Não se poderia conformar a Igreja no Brasil em abandonar aos seus adversários, aos inimigos de Deus, da religião, da moralidade, milhares e milhares de crianças matriculadas nas escolas governamentais. [...] Escola sem religião quer dizer, para nós, escola de indiferentismo, de irreligião, de impiedade, de ateísmo prático e militante. Talvez seja isso mesmo que aspiram os autores da famosa tese e os que pensam como eles. Encontrarão forçosamente nossa repulsa. (LAFAYETTE, 1957, p. 229)

Nesse mesmo mês, a revista *Anhembi*, conhecida por defender a escola pública, publicou o artigo sem assinatura “Ensino de religião nas escolas oficiais”, em que sustentava a

tese dos alunos da USP e rebatia uma série de críticas e violentos ataques que a proposição recebeu. Em suma, a *Anhembi* apresentava o que levou o Congresso a se colocar contra o ER nas escolas públicas, que foi o desejo expresso no I Congresso de Educação de Rio Preto, em 1956, de que o Estado pagasse as aulas de religião.

Essa pretensão virou o artigo 21 do anteprojeto que regulamentava o ensino nas escolas públicas do Estado de São Paulo e que exigia, como condição indispensável à organização de classes de ER, que as turmas fossem constituídas, no mínimo, por 20 alunos de cada confissão religiosa. Segundo a *Anhembi*, isso revoltou os antigos alunos, que aprovaram a tese contrária ao ER nas escolas secundárias oficiais, referindo-se à coação contra as minorias religiosas.

Em abril daquele ano, o Frei Aurélio Stulzer publicou, na *Vozes*, o artigo “Ensino Religioso, Disciplina Remunerada”, em que retomava tanto a tese dos alunos da USP quanto a publicação da *Anhembi*, tratando da questão da remuneração do ER, proposta vetada pelo Governador de São Paulo. Para isso, afirmava ser o Estado mero administrador do dinheiro público e não dono e que, ao pagar os professores de religião, prestava um benefício à população com o dinheiro que é dela.

Esse artigo ainda tecia uma série de críticas à *Anhembi* e ao congresso da USP e, por fim, apresentava a firme posição da Igreja em advogar dentro da lei do ensino secundário que estava tramitando no Senado – a remuneração dos professores de religião –, com o intuito de que nascesse a carreira de professor de religião, como em muitos outros Estados civilizados.

Na edição de maio de 1957, a *Anhembi*, em resposta ao artigo “Iniciativa Perigosa” da *Vozes*, publicou o artigo “Ensino Religioso”, em que sintetizava que os argumentos da Igreja Católica frente às teses contrárias ao ER do congresso da USP mostravam que “a Igreja, infelizmente, desaprendeu a viver sem privilégios” (*Anhembi*, 1957,p.564).

Ao dizer isso, a *Anhembi* complementou afirmando que, no caso do ER nas escolas do governo, ninguém era contra a Igreja como tal, mas contra os seus privilégios. Propunha, ainda, que os redatores da *Vozes* não concordariam em que o protestantismo ou o islamismo também fossem ensinados nas escolas do governo, porque à Igreja não interessava o ensino religioso, mas o ensino da religião católica em bases de privilégio, “que lhe dá tanta eficácia no mister de modelar as gerações” (*Anhembi*, 1957, p. 564).

Os artigos citados até aqui não tratavam propriamente da tramitação da primeira LDB, que ainda estava em fase de recomeço dos trabalhos no Congresso. Entretanto, são importantes contribuições por trazerem o interesse da Igreja em defender a todo custo o ER nas escolas públicas.

Seguindo a nossa análise, chegamos aos textos de Gustavo Corção, importante articulista católico, que, embora não seja um ator institucional da Igreja Católica, já que não compõe o clero, era responsável por promover os interesses da instituição fora dos espaços que lhe eram próprios – as revistas –, como o jornal *O Estado de São Paulo*. Em “A liberdade de ensino”, publicada em 19/01/1958, Corção defendeu a tese de que a origem dos “desatinos” estava na centralização do ensino, que ele dizia ser sinônimo de estatização. Em reação, ele convocou os católicos para lutarem contra o monopólio do ensino pelo Estado e a não aceitarem compensações insuficientes: “pode ser que muitos católicos tenham ficado contentíssimos com o prato de lentilhas, o famoso ensino religioso nas escolas, com que se negociou a humana dignidade” (CORÇÃO, 1958a, p. 88).

Em “A quem compete educar?”, publicado na semana seguinte, o jornalista prosseguiu na crítica aos católicos. Começou evocando a encíclica de Pio XI, *Divini illius Magistri*, que dizia terem a família e a Igreja primazia sobre o Estado na educação. Perguntou-se por que os católicos brasileiros omitiam-se diante da reivindicação dessa diretriz na política educacional, respondendo que, talvez, por terem se contentado com a obrigatoriedade do Latim nas escolas secundárias e com o ensino religioso nas escolas públicas. Ou, então, por inexperiência política. Advertia, ainda, para o fato de que esse privilégio poderia ser retirado, como Perón havia feito na Argentina, haja visto que ele teria começado por apoiar o ensino religioso nas escolas oficiais: “Protegeu-o até cansar-se, e então passou a perseguir. A história é monótona” (CORÇÃO, 1958b, p. 4).

No terceiro artigo da série, “Uma afronta pessoal”, publicado na semana seguinte, o jornalista repudiou a obrigatoriedade curricular do Ministério da Educação, que retirou dos pais e dos diretores de colégios o direito de escolher a educação a ministrar aos filhos/alunos. Sua ojeriza pelo currículo prefixado era tanta que até mesmo o Latim, segundo ele, deveria ser facultativo, apesar de considerar seu estudo essencial para a formação intelectual e humanista dos jovens (CORÇÃO, 1958c, p. 68). Essa posição foi retomada no artigo “Ainda a liberdade de ensino”, publicado em 16/02/1958 no mesmo jornal, na página 54. Sua argumentação foi refinada com a afirmação seguinte: “Meu ideal não é o da liberdade pura e simples como um

fim. É o da liberdade de exercício das mais legítimas autoridades: a do pai, a da família e a dos reitores dos colégios.” (CORÇÃO, 1958d, p.54).

Anísio Teixeira também se manifestou sobre a laicidade no ensino público, mas em carta pessoal enviada ao célebre jornalista católico conservador Gustavo Corção em 23/02/1958. Vítima da campanha privatista-clerical, que o taxava de marxista, ateu e estatista, ele preferiu manter o perfil baixo e expor suas posições. Nessa missiva, o presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criticou, genericamente, os quatro artigos publicados por Corção em *O Estado de São Paulo*, em janeiro-fevereiro de 1958, citados acima.

Na carta em questão, Anísio Teixeira comentou os artigos de Gustavo Corção e expôs suas ideias acerca da educação religiosa, destacando a importância de uma escola pública imparcial para atender aos que têm e aos que não têm religião. Em defesa da escola imparcial, o educador baiano argumentou que, assim como Corção, ele defendia a liberdade de ensino, considerando que a educação privada e a pública não deveriam estar sujeitas ao Estado, mas, sim, à sociedade. Sugeriu que fossem criados conselhos de pais para dirigirem a escola pública e fez questionamentos ao jornalista católico que merecem destaque, como o seguinte:

Não seria possível aceitar a idéia dos pais organizados também dirigindo o ensino público? Essa idéia que é mais espantosa do que a sua ainda encontrou nenhum apoio católico. Será que os católicos não acham que vão ser a maioria nos conselhos? Ou na realidade não têm confiança nos pais, mas nos padres? Defenderá o Sr. realmente, como defendo a liberdade de ensino ou a sua transferência a outro senhor, à Igreja? Havendo os pais conquistados a liberdade de crença, não deveriam eles ter logicamente a liberdade de escolha? Essa liberdade só existirá com uma escola imparcial entre as religiões. Essa imparcialidade não é irreligião, mas simplesmente tolerância entre as religiões (TEIXEIRA, CPDOC/FGV, 1958).

Lamentavelmente, não encontramos registro de resposta de Gustavo Corção à carta de Anísio Teixeira. Corção, representante da Igreja Católica, ao convocar os católicos a não se acomodarem nos ganhos conseguidos até então, a citar, o latim nas escolas secundárias e o ensino religioso nas escolas públicas e Anísio Teixeira, defensor da escola pública, ao expressar sua opinião acerca de um ensino que não sirva aos interesses da Igreja, mas da sociedade como um todo marcada pela liberdade de crença – em muito contribuem para a compreensão do debate que se seguirá, visto que a Igreja Católica, a partir de seus atores individuais e institucionais, tentou influenciar os parlamentares e a opinião assumindo o discurso de “perseguida” e “ameaçada” pelos educadores renovadores e representantes das demais confissões religiosas. E os atores contrários ao ER nas escolas públicas empreenderam um combate ao que chamam de “monopólio confessional do ensino” (LALLI, 1960, p. 271).

No mês de setembro de 1958, a *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil* publicou o artigo “Educação segundo Anísio Teixeira, a filosofia e a Igreja”, em que abordava a opinião do educador sobre o ER nas escolas públicas dentro do Estado laico, extraída do livro *Educação para a Democracia*. Segundo o artigo, Anísio dizia que podia haver o ER, entretanto não o julgava prudente, nem eficaz, porque levava para a escola a distinção de credos e isso não contribuía para tornar a escola no grande lar comum de todos os brasileiros, onde não deveria entrar as divisões ainda existentes na própria sociedade.

Em contraponto a esse olhar de Anísio, no livro de João Camilo Torres, citado na carta de D. Jaime Câmara dirigida a Carlos Lacerda (que abordaremos no próximo capítulo), encontramos o texto “O Estado e a Educação Religiosa”. Nele, João Camilo enfatizou que o ER é um bem para o Estado e se destina a curar-lhe as misérias. Acrescentou ainda que a Igreja tem o dever de cumprir a sua missão de estabelecer o reinado de Cristo no mundo, pois para isso existe; e a sociedade precisa da influência da Igreja. Por fim, criticou a colaboração irrisória que o poder público concede à Igreja para que seja ministrado o ensino e a hostilidade com o ER nas escolas, previsto pela Constituição.

Seguido a isso, em 09/12/1958, o Padre Alonso Frias publicou no jornal *Tribuna da Imprensa* um texto de apoio ao que chamou de revolução no ensino, que tratava do substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda. Embora tal substitutivo não citasse o ensino religioso, o Padre declarou ser esse um dos seus pontos principais, uma vez que o respeito às convicções filosóficas e religiosas do cidadão e o direito de todos de constituir associações para viverem coletivamente sua filosofia de vida são fundamentos básicos de um autêntico regime democrático.

Provavelmente, esse ensino religioso ao qual o Padre Alonso se referia não era a disciplina, mas a educação religiosa como um todo. Interessante atentar para esse fato, visto que, ainda que não contemplasse o artigo da disciplina ER, o substitutivo de Lacerda atendia ao interesse da Igreja de manter-se no sistema educacional brasileiro, e o pronunciamento do Padre Alonso, então presidente da Associação de Educação Católica do Brasil, comprovou isso.

No início de 1959, período de candentes discussões no Congresso Nacional acerca da LDB, atores protagonizaram o debate na sociedade civil em páginas de periódicos. Monsenhor José Locks, no mês de março, escreveu, para a *Revista Eclesiástica Brasileira*, o

texto “A necessidade da Escola Pública Religiosa”. De forma muito direta, inicialmente apresentou os motivos pelos quais o Brasil precisava do ER nas escolas públicas e comentou que, se essa questão fosse decidida em plebiscito, a massa do povo se revelaria em sua maioria esmagadora a favor da rigorosa obrigatoriedade da disciplina na escola pública.

Em seguida, criticou a postura dos deputados, mesmo os católicos, que abrem mão de suas convicções sociais, políticas e religiosas por conta da paixão dominante e imperiosa pela reeleição e, por fim, convocou o clero a se empenhar na deflagração de uma campanha pró-ensino religioso, afirmando que “se o clero conhecesse a força que tem sobre seu eleitorado, ele o organizaria e, em matéria de legislação, obteria tudo quanto quisesse.” (LOCKS, 1959, p.27).

Frei Inocêncio de Recife, ainda em março de 1959, na *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, em “Estatização do Ensino?”, ao apontar uma série de péssimas consequências trazidas pelo “monopólio estatal do ensino”, citou que a preocupação última da tese da estatização do ensino era a educação laica e atea e ilustrou essa afirmação a partir de um fragmento da fala de Anísio Teixeira apresentada em outro artigo já analisado: “Se indagarmos aos corifeus da estatização, se o Estado pode permitir o ensino religioso nas escolas do governo, eles nos responderão: ‘Poder, pode. Não julgo, entretanto, nem prudente, nem eficaz’.” (RECIFE, 1959, p. 137).

No mês seguinte, Alceu Amoroso Lima, em seu artigo “O Estado e a Educação” no Boletim *Servir* da AEC do Brasil, desenvolveu a doutrina da complementaridade hierárquica das autoridades responsáveis pela educação de um povo: o homem, o Estado, a família e a Igreja. Nesse texto, desejava fornecer ao leitor os princípios básicos para uma tomada de posição pessoal ante o intervencionismo estatal em matéria de educação. Na parte em que dissertou sobre o poder da Igreja, disse ser o laicismo uma mutilação do homem, além de afirmar ser primacial o papel da Igreja na tarefa educacional. Com isso, embora não tenha citado diretamente o ER, expressou seu posicionamento favorável sobre a presença da Igreja Católica nas escolas oficiais.

Jayme Abreu, em “A luta contra a escola pública brasileira”, publicado na revista *Anhembi*, em abril de 1959, expressou o desejo do privatismo, que tradicionalmente dominava a vida brasileira, de pôr o Estado como guardião de seus interesses e de investir contra ele na medida em que esses privilégios fossem considerados insuficientemente garantidos. Tratou

ainda da ameaça que a escola pública representava para o livre empreendimento privado. Por fim, criticou a manutenção dos estabelecimentos particulares de ensino que discriminavam os discentes por motivos econômicos, sociais, de cor, de convicção política ou religiosa, expressando que a educação pública e laica era uma ameaça a esses empresários do ensino porque pretendia, por definição, acolher a todos sem distinção.

Em agosto de 1959, no Jornal *Tribuna da Imprensa*, João Camilo Torres, em “O ‘pacto escolar’ belga”, instigou os que são contrários ao ER nas escolas públicas, defendendo não só a manutenção da disciplina, como também a subvenção das escolas particulares com recurso público. O autor traz a seguinte pergunta:

Sendo o Brasil um país de maioria católica, e podendo ocorrer a hipótese de haver um governo que expresse a vontade do povo (será demasiado desejar isto?), a escola pública única pode tornar-se incômoda às minorias não católicas (protestantes, israelitas, ateus etc.). Que seria dos atuais adversários da liberdade de ensino, se amanhã o Ministério da Educação determinasse o ensino religioso obrigatório nas escolas públicas, e somente houvesse escolas públicas? (TORRES, 1959, p. 4).

Ao final, afirmou, ainda, que os católicos, ao defenderem a liberdade de ensino, não estão defendendo somente as suas escolas, mas muitas outras, porque protestantes, israelitas e outras comunidades religiosas também abriam escolas para ensinar a sua religião.

No mês seguinte, a *Anhembi* publicou o artigo, sem assinatura, “Defesa, não da Educação: de alguns em detrimento de todos”, em que derrubava o argumento dos defensores do substitutivo Lacerda que falavam que os não católicos queriam uma “escola sem Deus”. Para isso, apresentava que, em matéria de religião, o Estado respeitava, como devia, qualquer igreja e ia além: dispunha salas e horários das suas escolas ao serviço de quaisquer religiões, visto que isso era assegurado pela Constituição. E complementava dizendo que, se houvesse no Brasil qualquer “escola sem Deus”, seria porque nenhuma Igreja se lembrou de conduzi-lo até lá, ou então que nenhuma família se preocupou com o problema. Com essa exposição, a revista reiterava que as bandeiras que os empresários do ensino e os católicos diziam levantar em defesa da educação, na verdade, levantavam em defesa de alguns em detrimento de todos.

Direta e enfaticamente, o Padre José Candido de Castro, ao escrever sobre ensino, monopólio estatal e democracia no Jornal *Tribuna da Imprensa*, no dia 28/10/1959, afirmava categoricamente que os monopolistas estavam pouco se importando com a educação do povo e com o bem dos pobres, e continuava: “[...] O que se esconde sob esta capa de interesse pelos

desvalidos é a determinação jurada dos materialistas de perseguir e arruinar o ensino religioso no Brasil.” (CASTRO, 1959, p. 5).

Essa afirmação traz claramente a leitura que a Igreja Católica estava fazendo dos defensores da escola estatal e também nos ajuda a perceber os caminhos de enfrentamentos pelos quais a Igreja seguiu para manter seus estabelecimentos de ensino e a disciplina de seu interesse na escola pública.

Passando à década de 1960, já se aproximando do encerramento dos debates em torno da primeira LDB, chegamos ao artigo de Antônio Ferreira de Almeida Junior, publicado na *Anhembi*, no mês de janeiro, que consideramos, junto dos manifestos dos alunos da USP e dos espíritas, que veremos mais à frente, um dos artigos centrais desta dissertação do lado contrário ao ER.

Isso porque Almeida Júnior, ao tratar do projeto conciliador das Diretrizes e Bases, isto é, o projeto resultante dos acordos entre o projeto de Carlos Lacerda e dos educadores liberais, reservava um espaço intitulado “Omissão Sintomática” em que tecia críticas alargadas sobre a supressão do princípio de solidariedade humana inscrito no art. 166 da Constituição e sobre as práticas de discriminação das escolas particulares, bem como abordava uma questão interessante em torno do ER nas escolas públicas.

Sobre o que nos interessa, Almeida Junior apresentou o caso holandês em que coexistiam quatro redes escolares distintas – a estatal (neutra em termos de religião), a neutra livre, a católica e a protestante – e afirmou ser inviável a implantação desse modelo no Brasil por conta das diferenças alarmantes entre a realidade dos dois países. Ao final, comentou que, entre os motivos que favoreceram a escola privada paga pelo Estado (por meio da concessão de bolsas), estava a ausência do ER – desejado pela Igreja Católica –, e, ao mesmo tempo, afirmou que há quase trinta anos esse motivo se atenuou por lei, sendo integrado ao art. 168, inciso V da Constituição Federal. Finalizou dizendo que:

Não é a solução da Holanda, mas a única ao alcance da nossa pobreza, da nossa dispersão demográfica e do muito que nos resta por fazer em matéria de educação popular. Os Estados Unidos, mais ricos do que nós e mais sinceramente religiosos, se mostram menos pródigos: nós cedemos a sala de aula e o horário para o ensino da religião; eles cedem tão somente o horário. (ALMEIDA JUNIOR, 1960, p.233)

Nesse trecho, percebemos uma crítica clara ao espaço dado à Igreja Católica nas escolas oficiais por meio do ER, que fora uma grande justificativa da Igreja para receber

subvenção do Estado antes da disciplina constar no dispositivo constitucional de 1946. Outro aspecto que podemos observar nesse texto é que a escola privada que recebia recursos do Estado não se justificava mais, na medida em que o motivo respeitável –o ER –, como diz Almeida Júnior, já estava previsto na Constituição. Essa análise nos leva a compreender por que essa disciplina esteve na tangente durante a LDB, já que, para todo efeito, esse espaço estava garantido; o que estava em disputa eram os recursos públicos, inclusive para o ER, como veremos nos artigos a seguir.

A Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP voltou a pronunciar-se, lançando um manifesto, publicado em *O Estado de São Paulo* em 11/02/1960. Ele foi elaborado por comissão que teve como relator Florestan Fernandes, na época professor da Cátedra de Sociologia I daquela faculdade, cujo titular era Fernando de Azevedo.

Repudiando com veemência o projeto aprovado pela Câmara dos Deputados e confiando que o Senado poderia reparar os males produzidos pela infeliz orientação até então seguida, o manifesto dizia que o texto não conseguia definir, entre outras coisas, a importância da escola pública como fator de laicização do ensino e da formação da mentalidade científica. Depois de destacar os pontos que mais ostensivamente expressavam os interesses das escolas privadas, confessionais e não confessionais, o manifesto concluiu que a própria democracia é que estava em risco.

Em maio de 1960, a Igreja Católica voltou a se pronunciar por meio do professor Henrique Euclides da Silva na *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, que realizou uma análise objetiva e serena do projeto de LDB. Esse pronunciamento é caro à nossa pesquisa porque tratava justamente de como a Igreja recebeu o dispositivo limitador do deputado Aurélio Vianna – *sem ônus para os Poderes Públicos* –, aprovado sem alarde na Câmara dos Deputados. Afirmava que, mesmo com falhas, os religiosos estavam na vanguarda da defesa do projeto, porque ele estava fundamentado em princípios filosóficos que eram caros à Igreja, a citar, o direito à liberdade do ensino particular, isto é, a coexistência do ensino público com o privado.

Em seguida, dizia que os religiosos sentiam na própria carne uma injustiça do projeto, um verdadeiro desaforo com referência ao ER. Isso porque tinha sido acrescentada, ao artigo que tratava do ER no projeto, a redação: *sem ônus para os poderes públicos*. Diante disso,

Henrique assim concluiu seu texto: “Notamos a existência de palavrinhas que não constam do texto constitucional. Assim, os Professores de quaisquer disciplinas, **exceto Religião**, serão pagos pelos poderes públicos. Isto é um desaforo” (SILVA, 1960, p. 291, grifos do autor).

Ainda em maio de 1960, quando o projeto de LDB já havia sido aprovado pela Câmara dos Deputados e encontrava-se em tramitação no Senado, o Poder Central do Grande Oriente do Brasil publicou, no seu Boletim, a circular 14/60, assinada pelo Grão-Mestre Ciro Werneck de Souza e Silva, destinada “a todos os maçons, lojas e corpos de nossa obediência”. O conteúdo da circular era a moralização da política. No que tange ao nosso tema, a circular do Grão-Mestre condenou o projeto de LDB e apresentou a defesa da laicidade do Estado e da educação, como se observa no extrato abaixo.

Pelo restabelecimento dos princípios da Constituição de 1891, sobre a completa laicidade do ensino, sobre a secularização dos cemitérios, sobre a intransigente separação entre Igreja e Estado, princípio que está também escrito na atual Constituição Brasileira, mas que vem sendo todos os dias violado e desrespeitado, quer disfarçadamente quer abertamente, pelo clero e por alguns políticos;
Pela inclusão de nossa legislação do divórcio a vínculo e de dispositivos que defendam a supremacia do casamento civil sobre o religioso;
Sobre a necessidade de maior difusão da instrução em todos os graus, como único meio de podermos sustentar o regime democrático e as conquistas liberais dos nossos maiores, envidando todos os esforços para se garantir a laicidade e gratuidade do ensino primário, secundário, profissional, que deverá ser público e acessível a todos; (...) (CIRCULAR 14/60, 1960, p. 103)

Temas caros à Maçonaria, como a separação entre Igreja e Estado, a secularização dos cemitérios, a prevalência do casamento civil sobre o religioso, a possibilidade do divórcio e a laicidade do ensino público foram, então, divulgados a todos os maçons, com uma defesa da prevalência estatal na educação.

No mês de julho de 1960, encontramos, na Revista *Síntese Política, Econômica e Social* da PUC-RJ, um quadro comparativo entre o texto do projeto nº 2222-C de Diretrizes e Bases, a Constituição de 1946 e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em que C. Junqueira fazia algumas observações. Na comparação do artigo do ER, encontramos os seguintes comentários:

O Estado democrático definido pela Constituição brasileira e pela Declaração Universal dos Direitos do Homem admite a liberdade de pensamento, consciência e religião. Isto significa que, diante da multiplicidade de posições filosóficas e de confissões religiosas, o Estado democrático não toma o partido de nenhuma delas; permanece neutro. O Estado democrático permanece neutro, mas não é neutralizador; é laico, mas não laicizador. Aceita a variedade de opiniões e de credos, sem a ninguém impor sua neutralidade e sem atribuir mais direitos ou privilégios aos indiferentes que aos crentes. (JUNQUEIRA, 1960, p.102)

Nesse mesmo mês, a revista *Anhembi* publicou a carta enviada pelo pastor presbiteriano Gutenberg de Campos ao diretor da revista sob o título de “Ainda a escola pública”. Embora não comente diretamente o artigo do ER nas escolas públicas, Gutenberg nos trouxe uma significativa contribuição, primeiro porque nos mostrou, junto de Sabatini Lalli (que veremos a seguir), que os protestantes, os quais foram ativos defensores da laicidade durante a elaboração das Constituições de 1934 e 1946, não permaneceram silenciosos durante a tramitação da LDB.

Gutenberg de Campos teceu elogios à Campanha em Defesa da Escola Pública, criticou o controle de uma confissão religiosa sobre a educação no Estado Brasileiro e defendeu que o Estado democrático não pode, em hipótese alguma, apoiar iniciativas particulares de ensino que tenham em mira fins políticos e ideológicos contrários aos postulados do regime democrático e do sistema republicano. Com isso, indiretamente direcionou críticas à Igreja Católica e à sua hegemonia no sistema educacional brasileiro por meio das escolas confessionais e do ER nas escolas públicas.

Ainda em 1960, a I Convenção Espírita em Defesa da Escola Pública aprovou, em 16 de julho, declaração denominada “Os espíritas e a escola pública”, que foi publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do INEP. A primeira parte do documento, denominada “no plano geral”, continha seis itens, listados abaixo:

- I – Ensino livre, gratuito e educação leiga para toda a população, através da escola pública, mantida pelo Estado, segundo a política educacional e a filosofia democrática da educação consagrada pela Constituição Federal;
- II – Liberdade para a iniciativa particular no ensino supletivo, em todos os graus, desde que respeitados os princípios democráticos e o caráter leigo do ensino público, indispensável à formação da nação, em bases humanistas.
- III – Exclusão urgente do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e particulares, por constituir fonte de discriminações e injustiças, prejudicando os superiores objetivos pedagógicos.
- IV – Formação moral do ensino leigo como supletivo da família através de normas éticas de ordem geral e de educação cívica elevada, com vistas à formação humanista.
- V – Ensino de religião como matéria filosófica, nos cursos médio e superior, sem qualquer tendência sectária ou particularista.
- VI – Instituição de penalidades legais para a prática de qualquer forma de discriminação nas escolas públicas e particulares, inclusive as decorrentes da posição civil dos pais. (I CONVENÇÃO ESPÍRITA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1960, p. 162-163)

Essa era uma plataforma, sem dúvida, radical, que combinava a defesa do ensino laico (dito leigo) nas escolas públicas e nas privadas. O item VI continha um elemento importante naquela época, que era a defesa de penalidades para a discriminação dos alunos por causa da

posição civil dos seus genitores, com endereço certo, o das escolas católicas, que desligavam os que tinham pais desquitados. No “plano doutrinário”, o documento tratava da multiplicação de centros de difusão da doutrina espírita, bem como da manutenção das escolas espíritas existentes e da criação de outras. Nessas escolas, os pais poderiam proteger os filhos “das influências e da coação religiosa imperantes na maioria das escolas e até mesmo na escola pública atual, minada pela excrescência legal do ensino religioso facultativo.” (I CONVENÇÃO ESPÍRITA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1960, p.163).

Em resposta ao artigo de Gutenberg na revista *Anhemi*, Abelardo Ramos escreveu o artigo “Gutenberg estreia em Anhemi”, publicado no mês de agosto de 1960. Nele, Abelardo rebateu ponto a ponto as críticas de Gutenberg, afirmando que ele não entendia nada do assunto sobre o qual falou. Em suma, o que nos interessa, é a afirmação de Abelardo de que, se o Estado era laico, não tinha preferências, e se não podia impor um ensino, segundo determinado critério filosófico ou religioso, não podia impor um ensino que combatesse a ordem religiosa ou filosófica; se impusesse, deixaria de ser laico.

Complementou que o discurso de Gutenberg não passava de “demagogia anhembítica”, já que todos os “inimigos da Igreja Católica” iam parar na *Anhemi*, que se tornou uma espécie de coletor desses inimigos. Na fala de Abelardo Ramos, é interessante observar o uso da laicidade do Estado pela Igreja, que, obviamente, estava alicerçado na garantia da maioria da população, que era de católicos naquele momento.

O artigo analisado a seguir configura-se, junto a outros dois artigos que também serão apresentados, como uma importante chave de interpretação da atuação dos atores individuais e institucionais favoráveis ao ER nas escolas públicas, isto é, personagens da Igreja Católica. Isso porque, nele, o autor trouxe um dado que é central para entendermos a leitura que os representantes da Igreja Católica estavam fazendo da ofensiva dos atores que defendiam a escola pública e laica durante a tramitação da LDB.

Esse artigo, que está no centro da análise dos agentes favoráveis ao ER, foi escrito pelo Frei Paulo Evaristo Arns, sob o título de “Verdadeiros Objetivos da Campanha contra Diretrizes e Bases”, publicado em setembro de 1960 na *Revista Eclesiástica Brasileira*. Nele, o frei, já de início, comentou que, na composição da subcomissão responsável pela elaboração do Projeto nº 2222-C, aprovado na Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado, estavam dois pastores protestantes – um de São Paulo e outro do Piauí – e um agnóstico.

Entre sete membros, ao menos três teriam feito o impossível para evitar que a futura Carta Magna do Ensino, no Brasil, apresentasse orientação católica, acrescentou.

Dito isso, comentou que existia um artigo do projeto – o 96 – que veio juntar um inciso inadmissível ao Art. 168, inciso V, da Constituição, que dificultaria, no futuro, a manutenção do ensino de religião nas escolas oficiais. Frei Evaristo Arns seguiu listando e rebatendo os “inimigos” da Igreja, que seriam os protestantes, os espíritas, os maçons e os comunistas. E, no meio da sua exposição, trouxe uma afirmação de grande relevância para a compreensão da leitura que a Igreja Católica fazia dos ataques ao artigo do ER nas escolas públicas:

Por entre acusações ou suspeitas gratuitas, assacadas contra a religião e os colégios particulares, patenteia-se a intenção destes “homens públicos” de imiscuir-se nas iniciativas particulares, embora queiram vê-las desamparadas dos poderes públicos. Não é isso, no entanto, que achamos grave. Mas apresentar a educação religiosa – e mesmo o simples ensino de religião – como perigosa para a unidade nacional, nos parece autêntica manobra marxista. Religião já não seria simples “ópio para o povo”, mas vírus de desagregação e perversão.

Aqui é que aparece a verdadeira trama: uma ofensiva, aparentemente dirigida contra o Projeto de Diretrizes e Bases, **visa desacreditar o ensino religioso nas escolas** e preparar assim o terreno para modificar a lei – ou mesmo a Constituição – que tal autoriza. (ARNS, 1960, p. 660, grifos nossos)

Essa interpretação do Frei Paulo Evaristo Arns nos permite afirmar que o ER durante a LDB não era matéria secundária, muito pelo contrário. Embora não tenha sofrido muitas alterações em sua redação na tramitação dentro do Congresso, fora dele a disciplina foi alvo de grandes embates com largos argumentos tanto no ataque quanto na defesa.

A leitura de que a ofensiva dos defensores da escola pública ao Projeto de Diretrizes e Bases visava desacreditar o ER nas escolas, segundo Frei Evaristo Arns, nos mostra ainda que a luta assumida pelos atores contrários ao ensino religioso e em defesa da escola pública e laica, sobretudo os antigos alunos da USP, os espíritas e os maçons, enxergou na disciplina ER um ponto nevrálgico da Igreja Católica, e, por isso, mirou exatamente nesse tema. Os demais representantes da luta pela escola pública junto aos parlamentares atacavam o direito das escolas particulares de ensinar e a destinação dos recursos públicos para essas escolas.

Isso porque, frente à crise que os colégios católicos viviam, por conta das dificuldades financeiras enfrentadas pelos pais dos alunos e da incerteza sobre a destinação de recursos públicos para esses estabelecimentos de ensino, manter o ER subvencionado pelos poderes públicos nas escolas era o grande trunfo da Igreja Católica para garantir sua convicção filosófica dentro do sistema educacional.

Justamente por isso, quando o deputado Aurélio Vianna apresentou a emenda que inseriu uma condição na forma de oração intercalada no *caput* do artigo do ER – *sem ônus para os poderes públicos* – e que foi aprovada pela Comissão de Educação e Cultura, em 25 de novembro de 1959, a Igreja se viu vilipendiada, como notamos em alguns dos artigos analisados nesse trabalho.

Em resposta ao pronunciamento dos espíritas sobre as Diretrizes e Bases, o Padre Huberto Rademakers publicou na revista *Vozes*, em setembro de 1960, um artigo no qual rebateu cada ponto da I Convenção Espírita de Defesa da Escola Pública. Atentando ao que diz respeito à temática deste trabalho, vemos que o Padre respondeu ao item em que os espíritas pediam a exclusão urgente do ER com o artigo da Constituição que previa a existência da disciplina como matéria facultativa e ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno, acrescentando, ainda, que não sabia o que estranhava mais, se a hostilidade ou a estupidez. Por fim, o padre afirmou que a declaração espírita contra o Projeto de LDB era o documento mais inepto de que tinha memória desde Cabral.

Como último artigo a ser analisado entre os contrários ao ER nas escolas públicas, temos o do Pastor Sabatini Lalli publicado na revista *Anhembi*, em outubro de 1960, sob o título de “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Assim como o de Gutenberg Campos, esse artigo nos permite perceber o posicionamento dos protestantes que se alinhavam aos defensores da escola pública e criticavam o domínio católico sobre o ensino no Brasil.

Sabatini Lalli apontava críticas aos aspectos do projeto já aprovado pela Câmara dos Deputados que comprometiam a expansão da escola pública por favorecerem excessivamente a escola particular, canalizando, para ela, boa parte do dinheiro destinado ao sustento da escola pública, a escola comum, a escola da democracia. Além disso, criticava *o direito da família* em matéria de educação, que dizia ser usado pela Igreja Católica para ganhar apoio na campanha que fazia a favor do predomínio de sua filosofia educacional exclusivista. Enfatizava ainda que

o que se pretende, neste país, em nome dos direitos dos pais ou da família é estabelecer o monopólio confessional do ensino, contra a educação democrática da escola pública. [...] o que vai imperar, como já está imperando é o direito da maioria católica apostólica romana que, inclusive, até em escolas ditas públicas, tem feito prevalecer seus foros de privilégio. (LALLI, 1960, p.271)

Os dois textos a serem analisados a seguir do grupo de atores favoráveis ao ER são posteriores à promulgação da LDB e trazem importantes apontamentos sobre a redação final

do artigo do ER nas escolas públicas. Ambos os textos somam-se ao do Frei Paulo Evaristo Arns apresentado acima e compõem a chave de interpretação da atuação dos atores individuais e institucionais favoráveis ao ER nas escolas públicas, isto é, dos representantes da Igreja Católica. Esses três textos encontram-se na *Revista Eclesiástica Brasileira*, o que nos permite afirmar que, embora a *Vozes* e a *Anhembi* tenham sido as grandes protagonistas dos embates em torno da LDB, no que tange ao artigo do ER, a *Revista Eclesiástica Brasileira* foi o palco de importantes pronunciamentos sobre a temática.

O artigo a seguir é do Frei Paulo Evaristo Arns e foi publicado na *Revista Eclesiástica Brasileira* em março de 1962, sob o título de “A nova Lei Nacional de Ensino. Aceitação, Aplicação e Discussão”. Dentre os inúmeros pontos que ele comentou em seu texto, focaremos nossa análise no que nos é caro, o ponto que versa sobre o artigo do ER, que diz assim:

Não terá passado despercebido aos leitores atentos que o Artigo 97 da nova Lei introduziu um inciso injusto no próprio texto consagrado pela Constituição (Art.168, V) [...] Dizemos injusto, porque se o Estado oferece ao aluno o direito ao ensino de religião, conforme manda a Constituição, o Estado também deverá arcar com a despesa deste favor que concede. Não insistamos porém. A Lei foi promulgada. O que no entanto terá decepcionado a totalidade dos professores e educadores religiosos é que o Conselho Federal de Educação tenha restringido a tal ponto a liberdade de escolha das matérias, que a Religião não figure nem como disciplina obrigatória, nem como complementar, nem mesmo como optativa em nossos currículos. [...] Não esperávamos de fato fosse o ensino religioso incluído entre as disciplinas obrigatórias. O Art. 97 garante-lhe obrigatoriamente um lugar nas escolas oficiais desde que o aluno ou seu responsável o deseje. As demais escolas, dentro do regime democrático, não podem ser obrigadas a uma ideologia por melhor que ela seja, embora devam ser defendidas de ideologias perniciosas. (ARNS, 1962, p.146)

Esse pronunciamento do Frei Evaristo Arns revelava o saldo negativo da Igreja Católica, que, a nosso ver, fica claro quando ele diz: “não insistamos, porém. A Lei foi promulgada” (ARNS, op.cit., p. 146). Com um ar de suspiro em sua fala, percebemos que Igreja não ficou totalmente satisfeita com a redação final do artigo, mas tinha consciência de que podia ter sido pior. Certamente, a garantia da Igreja quanto a essa disciplina estava no fato de que uma Lei de Diretrizes e Bases não poderia se sobrepor à Constituição, entretanto não imaginava que teria de assumir a despesa dessa disciplina.

Esse foi o preço pago pela Igreja por sua aliança com os empresários do ensino na luta pelo direito de existência de seus estabelecimentos de ensino e pela destinação a eles dos recursos públicos. Os empresários do ensino não tinham nada a perder, ao contrário da Igreja Católica, que se viu obrigada a custear o ER, caso quisesse manter sua penetração nas escolas públicas. A redação final da LDB, resultante de um produto híbrido que atendia as diferentes

ideologias em conflito naquele momento, fez com que a Igreja fosse prejudicada quanto ao financiamento público do ER nas escolas públicas.

Por fim, o último texto analisado neste capítulo foi escrito pelo Padre Irineu Leopoldino de Sousa, também publicado em junho de 1962 na *Revista Eclesiástica Brasileira* e intitulado “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. Ele perpassou toda a trajetória da LDB, comentando alguns aspectos dos grupos que estiveram em disputa durante a tramitação, fazendo elogios e críticas a inúmeras passagens da lei, até que chegou ao tema que nos interessa que é o artigo do ER. Apontou que o texto legal foi bem elaborado e que, no começo da aplicação da LDB, as escolas continuariam sem ER, por falta de catequistas. Continuou dizendo que a solução do problema estava nas faculdades de filosofia que deveriam ter também a didática do catecismo para formar catequistas. Para ele, o mesmo deveria ser feito nas escolas normais mantidas por religiosas. Em seguida, apresentou uma série de questionamentos e uma solução para as escolas primárias:

Formamos, por ano, no Brasil, não menos de dez mil professoras primárias. São todas, simultaneamente, também professoras de religião, catequistas, com formação teórica adequada, com estágio prático, e com certificado, reconhecido pela autoridade diocesana? O problema da catequese no Brasil só será resolvido quando tivermos catequistas em número suficiente [...] Formar catequistas é o primeiro imperativo da Igreja no Brasil, para debelar o nosso maior mal religioso e social, que é a ignorância religiosa. Outro problema é o da remuneração do professor de religião. Se ele é um professor especializado, que só leciona esta matéria, é claro que deverá ter também uma remuneração especial. Quem lhe dará? A diocese? A paróquia? O colégio? Na escola oficial, de acordo com o art.97, esta última hipótese não é viável, porque a lei determina que o ensino religioso se fará sem ônus para os poderes públicos. Pedagogicamente, no curso primário, **a melhor professora de religião é a própria professora da classe. Ora, esta já é remunerada. Não há necessidade de se acrescentar uma remuneração especial por motivo do ensino de religião.** (SOUSA, 1962, p. 347-348, grifos nossos.)

Como vemos, uma série de questões em torno da formação e da remuneração dos professores de religião surge com a nova Lei de Diretrizes e Bases. É interessante observar que a restrição de recursos públicos ao ER representou claro obstáculo à Igreja Católica, que, mesmo após ter conseguido a manutenção do artigo 168, inciso V, da Constituição, teria de investir e estruturar a formação e a introdução do professor de religião nas escolas públicas se quisesse permanecer atuando no ensino público brasileiro. Outro aspecto interessante do texto do Padre Irineu foi a solução dada sobre o ensino primário, segmento que vale muito para a Igreja, a qual deseja, desde cedo, ensinar seus valores e sua moral.

A análise de todos esses textos nos levam a observar que o lugar da discussão do ER nas escolas públicas durante a LDB foi na sociedade civil, isto é, fora do Congresso Nacional.

Isso porque, apesar de outras temáticas, como a disputa entre a escola privada e a pública e os destinos dos recursos para a educação, terem tomado a centralidade do debate das Diretrizes e Bases, o artigo do ER nas escolas públicas foi matéria de suma importância para a Igreja, que via, nessa disciplina, um meio de manter suas influências baseadas na moral, na ética e na filosofia cristãs nas escolas públicas.

Além disso, o ER nas escolas públicas é um tema de grande relevância para segmentos como os protestantes, os espíritas, os maçons e os defensores da escola pública de modo geral, que enxergavam, na manutenção dessa disciplina, um entrave à democratização do ensino, visto que atentava contra a laicidade, embora estivesse prevista na Constituição.

Ainda que esses textos não tenham provocado grandes mudanças nem mesmo ganhos significativos quanto ao artigo do ER e a Igreja tenha sido prejudicada pela cláusula restritiva acrescentada ao artigo que tratava da disciplina ao final da tramitação, o grande número de artigos presentes em jornais, revistas e boletins tratando da disciplina durante a gestação da LDB nos mostra que, mesmo sendo matéria secundária no jogo político dos parlamentares no Congresso Nacional, essa temática não passou despercebida pelas forças político-ideológicas, que tornaram esses veículos de comunicação, mais do que instrumentos, palcos de debates em torno do ER, que, para o lado da Igreja Católica, representava a sua efetiva presença, logo, influência na educação pública. Já para o lado dos educadores renovadores e demais atores, significava um atentado à liberdade de expressão, de consciência, de confissão religiosa e uma limitação à laicidade do Estado.

As proposições apresentadas pelos atores da sociedade civil, de ambos os lados, nesses espaços de discussão, levaram ao produto híbrido que foi o artigo do ER, o qual resultou de estratégias e táticas adotadas por esses atores, que veremos mais à frente neste trabalho.

Em nossa análise, encontramos grupos de interesse favoráveis e contrários ao artigo do ER na LDB que protagonizaram essa arena de disputa: a Igreja Católica, analisada como um grande grupo que, por meio da opinião pública e da aproximação com parlamentares, influenciou a produção da LDB, a fim de atender às suas demandas; os educadores renovadores, que assumiram a bandeira em defesa da escola pública e laica; os pastores presbiterianos, que, embora não protagonizassem o cenário de disputas, ao se posicionarem, trouxeram a força de um grupo que era dos protestantes que se alinhavam à defesa da escola pública e se sentiam incomodados com a hegemonia católica no ensino; a maçonaria,

partidária da laicidade e dos valores republicanos, que defendia a escola pública e livre de influências religiosas e, por fim, os espíritas, os quais representavam um grupo religioso que desejava enfrentar as barreiras impostas pelo predomínio católico, sobretudo na educação.

Esses grupos de interesse tornaram-se grupos de pressão quando passaram a atuar ativa e politicamente em defesa de suas ideias. A Igreja Católica, por estar próxima dos representantes do poder político – os parlamentares – não passou a ser grupo de pressão, bem como os pastores presbiterianos, que não exerciam pressão por não apresentarem demandas próprias a serem colocadas na LDB e representarem um número pequeno. Entretanto, os educadores renovadores, a Maçonaria e os espíritas eram, ao mesmo tempo, grupos de interesse e de pressão, uma vez que, a partir de seus congressos, circulares e convenções, exerciam pressão sobre a opinião pública e os legisladores do ensino.

Esses instrumentos de pressão, tais quais, teses aprovadas em reuniões do grupo, são também *lobbyng*, pois representam a ação do grupo com a finalidade de alcançar um objetivo, o meio pelo qual os membros do grupo levam ao conhecimento dos legisladores seus desejos, intenções e interesses. Para melhor visualizarmos essas análises dos atores à luz dos conceitos de grupos de interesse, grupos de pressão e *lobby*, observemos os quadros 3 e 4, ao final deste capítulo, inspirados no quadro de Hermílio Santos.

O quadro 3 apresenta os destinatários e instrumentos dos grupos de interesse contrários ao ER, ilustrando e sintetizando as formas de atuação dos diferentes grupos de interesse que estiveram do lado contrário ao ER, a citar, os educadores renovadores, os pastores presbiterianos, a maçonaria e os espíritas. O interesse comum (se assim podemos dizer) de todos esses grupos de interesse era a defesa da escola pública e laica.

No que tange ao ER, podemos dizer que a revista *Anhembi*, além de instrumento, juntamente ao IV Congresso dos Antigos Alunos da USP (instrumento de pressão desse grupo de educadores renovadores), configuraram-se como *lobbyng* do grupo dos educadores defensores da escola pública, por expressarem, para a opinião pública e para os deputados, senadores, legisladores do ensino em geral, os desejos e as demandas desse grupo. Sendo assim, a Circular nº14/60 da Maçonaria e a I Convenção Espírita de Defesa da Escola Pública também foram *lobbyng*, porque, de certa forma, fizeram chegar seus interesses aos destinatários por meio de uma pressão.

Dito isso, podemos considerar que os educadores renovadores, a maçonaria e os espíritas foram, ao mesmo tempo, grupos de interesse e de pressão contrários ao ER nas escolas públicas. Interessante também salientar as influências intermediárias exercidas pelos instrumentos apresentados no quadro 3, que faziam chegar ao grande destinatário, o Congresso Nacional, onde tramitava a LDB, os interesses dos grupos em questão.

Podemos notar também que Anísio Teixeira e Almeida Júnior foram os únicos que exerceram influência sobre o Congresso Nacional sem passar por nenhum instrumento, sendo o primeiro uma influência intermediária e o segundo, imediata. Anísio indiretamente atuou numa das Comissões de Elaboração do Projeto por estar ligado a educadores que participaram direta e ativamente. E Almeida Júnior compôs diretamente a Comissão de Clemente Mariani, influenciando, assim, o texto do projeto-lei em questão.

No quadro 4, encontramos o grupo de interesse pró-ensino religioso, que foi a Igreja Católica, e notamos o grande número de atores que o compõe. Ao contrário de alguns grupos de interesse desfavoráveis ao ER, a Igreja Católica não se configura como grupo de pressão quanto a essa disciplina, visto que, por estar próxima do jogo político por meio do parlamentar Carlos Lacerda, que representava seus interesses no Congresso, não exerceu uma pressão propriamente dita para ser ouvida pela opinião pública e pelos deputados e senadores, até porque era apoiada pela maioria da população, como a própria Igreja afirma em seus artigos publicados.

Contudo, podemos considerar todas as revistas da Igreja Católica como *lobbying*, em função do espaço que ocupavam na sociedade civil, que, por consequência, fazia com que seus desejos chegassem até os legisladores do ensino, a opinião pública e os parlamentares.

Os textos de Gustavo Corção publicados no jornal *O Estado de São Paulo* e o livro de João Camilo Torres são somente instrumentos que intermediariamente levavam as demandas aos destinatários porque se voltaram mais para os representantes da Igreja Católica. Vale salientar que o jornal *Tribuna da Imprensa* também pode ser analisado como *lobbying* por conta dos vastos pronunciamentos encontrados nele e por ser um jornal dirigido por muito tempo por Lacerda que, como destinatário, era um interlocutor da Igreja Católica no destinatário final, que era o Congresso Nacional.

QUADRO 2

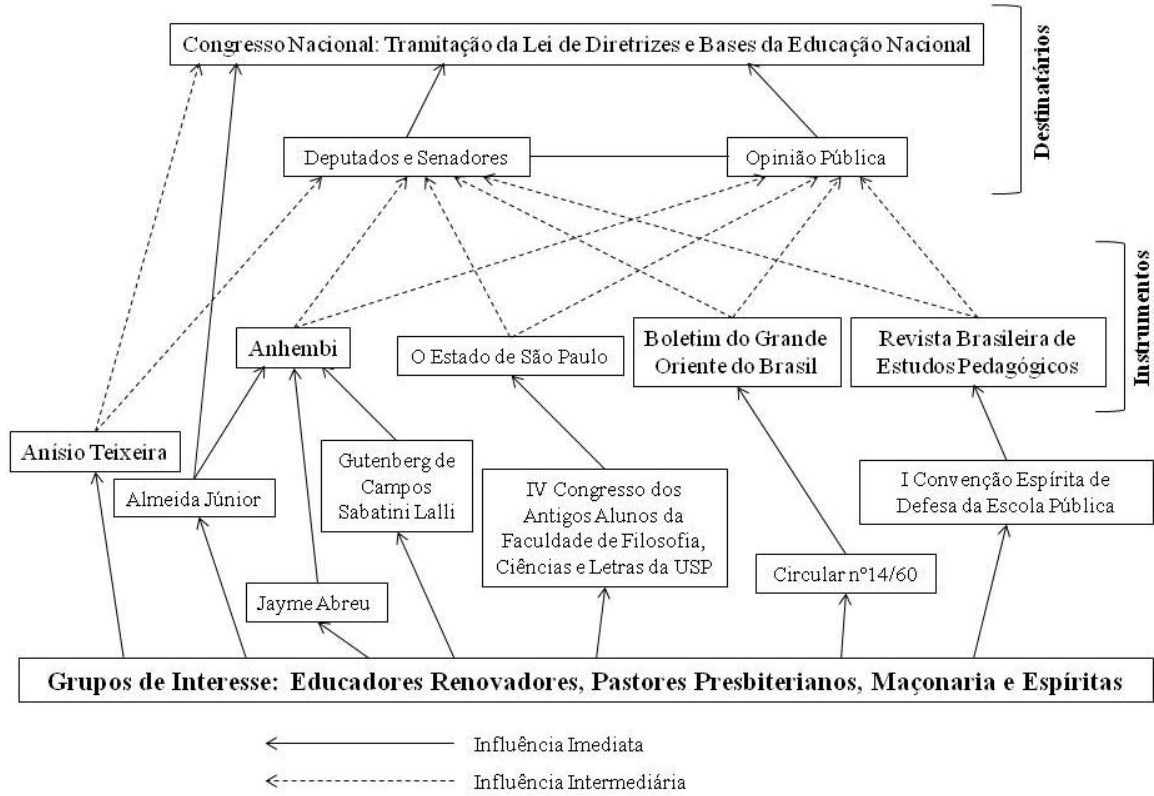
Artigos sobre o ensino religioso (1957-1962)

Data	Periódico/ Livro	Autor	Título	Posição	Trata do ER
13/01/1957	O Estado de São Paulo	IV Congresso dos Antigos Alunos da FFCL da USP	Contra o ensino religioso oficial os antigos alunos da Faculdade de Filosofia	Contra	Direto
Mar/1957	Rev. Vozes	Sem assinatura	Outra vez o Ensino Religioso	A favor	Direto
Mar/1957	Rev. Vozes	Mons. Lafayette	Iniciativa Perigosa	A favor	Direto
Mar/1957	Anhembi	Sem assinatura	Ensino de religião nas escolas oficiais	Contra	Direto
Abr/1957	Rev. Vozes	Frei Aurélio Stulzer	Ensino religioso, disciplina remunerada	A favor	Direto
Mai/1957	Anhembi	Sem assinatura	Ensino religioso	Contra	Direto
19/01/1958	O Estado de São Paulo	Gustavo Corção	A liberdade de ensino	A favor	Direto
25/01/1958	O Estado de São Paulo	Gustavo Corção	A quem compete educar?	A favor	Indireto
02/02/1958	O Estado de São Paulo	Gustavo Corção	Uma afronta pessoal	A favor	Indireto
16/02/1958	O Estado de São Paulo	Gustavo Corção	Ainda a liberdade de ensino	A favor	Indireto
23/02/1958	Carta Pessoal	Anísio Teixeira	Carta de Anísio Teixeira para Gustavo Corção	Contra	Indireto
Set/1958	Rev. da Conferência dos Religiosos do Brasil	Sem assinatura	Educação segundo Anísio Teixeira, a filosofia e a Igreja	A favor	Direto
Dez/1958	Ed. Vozes	João Camilo Torres	O Estado e a Educação Religiosa	A favor	Direto
09/12/1958	Tribuna da Imprensa	Pe. Alonso Frias	Universidade Católica apoia a revolução no ensino	A favor	Direto
Mar/1959	Rev. Eclesiástica Brasileira	Mons. José Locks	A necessidade da Escola Pública Religiosa	A favor	Direto
Mar/1959	Rev. da Conferência dos Religiosos do Brasil	Frei Inocêncio de Recife	Estatização do ensino?	A favor	Direto
Abr/1959	Boletim Servir	Alceu Amoroso Lima	O Estado e a Educação	A favor	Indireto
Abr/1959	Anhembi	Jayme Abreu	A luta contra a escola pública brasileira	Contra	Indireto
Ago/1959	Tribuna da Imprensa	João Camilo Torres	O “pacto escolar” belga	A favor	Direto
Set/1959	Anhembi	Sem assinatura	Defesa, não da educação: de alguns em detrimento de todos	Contra	Indireto
28/10/1959	Tribuna da Imprensa	Pe. José Candido de Castro	Ensino, monopólio estatal e democracia	A favor	Direto
					Continua →

					Continuação
Data	Periódico/ Livro	Autor	Título	Posição	Trata do ER
Jan/1960	Anhembi	Antônio Ferreira de Almeida Júnior	Ainda as diretrizes e bases	Contra	Direto
11/02/1960	O Estado de São Paulo	IV Congresso dos Antigos Alunos da FFCL da USP	Manifesto dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP	Contra	Indireto
Mai/1960	Rev. da Conferência dos Religiosos do Brasil	Henrique Euclides da Silva	Diretrizes e Bases – uma análise objetiva e serena	A favor	Direto
01/05/1960	Boletim do Grande Oriente do Brasil	Circular nº14/60	Diretrizes e bases do ensino	Contra	Indireto
Jul/1960	Rev. Síntese	C. Junqueira	A Lei de Diretrizes e Bases	A favor	Direto
Jul/1960	Anhembi	Gutenberg de Campos	Ainda a escola pública	Contra	Indireto
16/07/1960	Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos	I Convenção Espírita de Defesa da Escola Pública.	Os espíritas e a escola pública	Contra	Direto
Ago/1960	Rev. Vozes	Abelardo Ramos	Gutenberg Estréia em Anhembi	A favor	Indireto
Set/1960	Rev. Eclesiástica Brasileira	Frei Evaristo Arns	Verdadeiros Objetivos da Campanha contra Diretrizes e Bases	A favor	Direto
Set/1960	Rev. Vozes	Pe. Huberto Rademakers	Os Espíritas Contra a Lei de Diretrizes e Bases	A favor	Direto
Out/1960	Anhembi	Sabatini Lalli	Diretrizes e bases	Contra	Indireto
Mar/1962	Rev. Eclesiástica Brasileira	Frei Evaristo Arns	A nova Lei Nacional de Ensino. Aceitação, Aplicação e Discussão.	A favor	Direto
Jun/1962	Rev. Eclesiástica Brasileira	Pe. Irineu Leopoldino de Sousa	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação	A favor	Direto

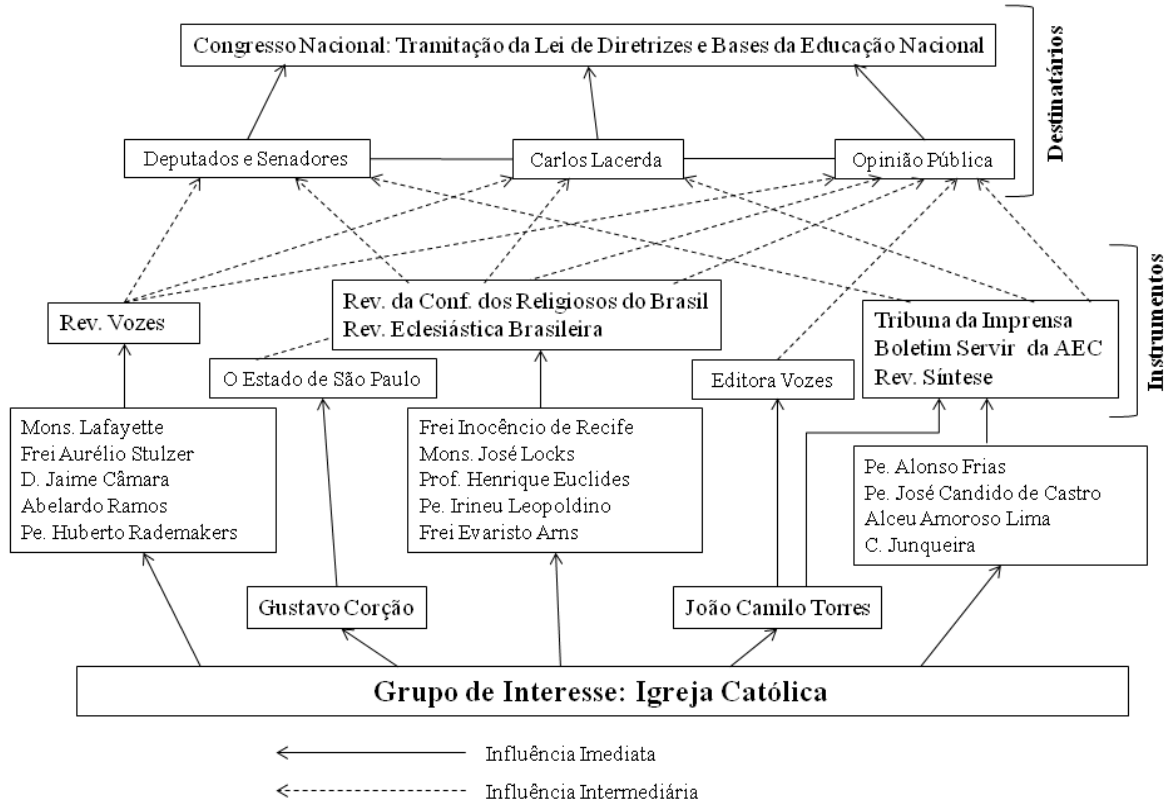
QUADRO 3

Destinatários e instrumentos dos grupos de interesse contrários ao ensino religioso



QUADRO 4

Destinatários e instrumentos da Igreja Católica: pró-ensino religioso



Capítulo 3

ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA LDB

Neste capítulo, tratamos das estratégias e táticas dos grupos de interesse em torno do ER na primeira LDB, estabelecendo relações entre os atores de dentro e de fora do Congresso Nacional. Enfocamos as articulações entre os atores/agentes por meio da análise do Diário do Congresso Nacional e de outros periódicos. Juntamente a isso, a partir da leitura dos discursos presentes nessas fontes, observamos as motivações, as posturas e os posicionamentos adotados pelos personagens em determinados momentos do cenário em que se situa essa pesquisa.

Partindo do conceito de estratégia, abordamos a atuação dos atores durante a tramitação da LDB, a fim de perceber as negociações, os acordos e os conflitos que marcaram esse momento do sistema educacional brasileiro. Buscamos, ainda, tratar da questão tática de condição/aceitação, que, segundo os resultados desta pesquisa, marcou a versão final do artigo do ER na referida lei. Dito isso, ao final deste capítulo, caminhamos para a percepção de que o ER, mesmo na tangente, foi palco de grandes disputas, contando com muitos posicionamentos e debates, resultando, assim, das relevantes atuações estratégicas e táticas de seus diferentes atores/agentes.

3.1. Estratégias convergentes

Para examinar os posicionamentos que marcaram a tramitação da LDB, é indispensável considerarmos as características da sociedade brasileira do período, bem como o contexto da educação nacional em todos os seus aspectos. João Roberto Moreira (1960), em seu trabalho sobre a sociologia política da primeira LDB, em muito contribui com dados importantes para a compreensão das motivações que levaram às agitações dentro e fora do Congresso Nacional no que diz respeito à educação brasileira.

Segundo o autor, o Brasil vivia, nas décadas de 1950 e 1960, aspectos do moderno: um novo capitalismo industrial, um processo de urbanização em marcha, uma lenta, porém progressiva secularização de instituições, alguns progressos tecnológicos importantes, entre outros; mas também vivia aspectos do arcaico ou do atraso: mercantilismo, imensas áreas interiores e subáreas urbanas de vida primitiva, persistência da grande família de parentesco, mais ou menos teocratizada, coronelismo político, entre outros (MOREIRA, 1960, p.265).

Essas contradições refletiam no projeto de Lei de Diretrizes e Bases, visto que, se partirmos da noção de que o projeto é uma tentativa de estabelecer as bases legais de uma mudança educacional provocada, além de sofrer influência das condições concretas da vida socioeconômica do Brasil, acabava sendo, ao mesmo tempo, uma tentativa de mudança e de conservação.

Perpassando o cenário da escolarização no Brasil desde a Primeira República, João Roberto Moreira (1960) apresenta que a organização do ensino primário desde 1890 foi laica e pública, a cargo dos estados, o que se configurava ainda nos anos de 1950. Em seguida, vemos o domínio da iniciativa privada sobre a escola secundária, a partir de 1930, em que Francisco Campos, e, mais tarde, Gustavo Capanema, ao estruturarem o ensino secundário, atraíram para esse segmento o interesse da iniciativa privada. Esse nível de ensino visava atender uma classe média urbana em crescente formação, e, para tanto, diferentes tipos de escolas iam surgindo para atender aos seus diferentes estratos.

Nesse contexto, as classes médias urbanas crescentes enfrentavam uma crise financeira que impossibilitava a manutenção dos filhos na escola secundária, predominantemente privada e paga. Com isso, crescia uma organização semi-privada (Campanha Nacional de Educandários Gratuitos) financiada pelos poderes públicos, que ameaçava o domínio privado no ensino secundário, uma vez que mantinha cerca de 300 ginásios e colégios gratuitos em todo país, com cerca de 30 mil alunos. A essa concorrência, somavam-se: (i) a disputa com os ginásios militares e com o Colégio Pedro II (escolas secundárias públicas e gratuitas); (ii) a reivindicação de melhores salários por parte dos professores; (iii) a necessidade de anuidades baratas por parte dos estudantes; e (iv) as escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal, que criavam limites às vantagens com que a iniciativa privada explorava o ensino secundário (MOREIRA, 1960.p.285ss).

Naquele momento de crise, os proprietários de estabelecimentos católicos de ensino secundário recorriam ao governo com o propósito de reivindicar amparo do Estado para manter seus colégios. Isso porque o Fundo Nacional do Ensino Médio, criado com os objetivos precípuos de garantir bolsas escolares aos estudantes, de suplementar os salários dos professores (para que abandonassem suas reivindicações salariais) e de garantir, aos estabelecimentos de ensino, meios de renovação do material didático, contou com o desejo de participação dos municípios, dos estados e da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos,

o que esfarelou os recursos do Fundo, sem satisfazer a ninguém. É justamente nessa conjuntura que surgia, para os debates parlamentares, o projeto de LDB (ibidem).

Foi nesse contexto que surgiu o substitutivo de Carlos Lacerda, encaminhado à Comissão de Educação e Cultura pelo deputado Perilo Teixeira, em 26 de novembro de 1958, com enunciados, tais como: “A educação da prole é direito da família e será dada no lar e na escola”⁴¹ e “É assegurada às escolas públicas e às particulares igualdade de condições”⁴², tendo em vista garantir, à escola particular, a mesma possibilidade de sobrevivência que era proporcionada à escola pública, isto é, assegurar, às empresas particulares de ensino, condições econômicas, por meio de subvenções substanciais, sem as quais elas não poderiam sobreviver. (MOREIRA, 1960, p.289).

Seguindo a análise dos fatos por trás da ideologia que os deputados federais procuraram consagrar nas Diretrizes e Bases, vemos que, segundo Moreira (1960, p.289), o grande interesse era atender às reivindicações da Igreja, isto é, à sua filosofia educacional baseada no direito natural da família. Para ser mais consequente, o projeto deveria falar em escolas mantidas por ordens, associações e organizações religiosas, e não em escolas particulares, haja vista que o particular incluía tudo o que não é público ou pertencente ao Estado, inclusive as anticlericais. Essa intenção do projeto, de atender ao mesmo tempo à Igreja e ao empresariado do ensino escolar, fez com que a instituição fosse desde logo prejudicada. Isso porque, entre as escolas secundárias brasileiras, 66% eram privadas, e, dessas, apenas pouco mais de 32% eram católicas. Logo, pela aplicação do que continha o projeto, as escolas católicas veriam suas subvenções diminuídas.

Diante do conhecimento do grande interesse imbricado nesse substitutivo, destaca-se a ausência do ER, mormente por se tratar de um dispositivo constitucional, incluído nos projetos em tramitação na Câmara dos Deputados até então. E não há como pensar que houve um esquecimento ou falta de atenção, já que grande parte dos pontos do substitutivo trazia questões importantes na defesa dos interesses da Igreja Católica e dos empresários do ensino.

Moreira (1960) ainda acrescenta que, ao procurar atender também educadores liberais alinhados aos ideólogos da escola norte-americana e da escola francesa, o projeto limitava ainda mais as possibilidades da Igreja em ver sua filosofia educacional atendida, porque abria,

⁴¹ Substitutivo ao projeto Nº 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. In. *Diário do Congresso Nacional*, 29/11/1958, p. 7622.

⁴² Ibidem.

a todos os seus inimigos, o direito de ensinar, utilizando, para isso, o dinheiro público. O autor conclui afirmando que, a seu ver, a melhor posição da Igreja – de resguardo de seus interesses ideológicos e religiosos – era a que ela assumiu entre 1930 e 1946:

(...) exercer influência para que a escola pública se cristianizasse progressivamente, levando seus padres e seus líderes a ocuparem tantas posições quantas fossem possíveis na docência das escolas de todos os tipos, e contribuindo para que certos princípios relativos aos fins e aos meios da educação pública levassem, a esta, o valor das verdades sociais e morais do cristianismo. Neste sentido a atuação da Igreja teria um sentido nacional, brasileiro, porque seria levar a escola a não fugir de uma característica dominante da cultura de nosso povo (MOREIRA, 1960, p.290-291).

Para além da significativa contribuição que a análise de Moreira (1960) nos traz, já podemos perceber que o artigo do ER, além da luta empreendida para manter os estabelecimentos de ensino católicos, foi um forte instrumento utilizado pela Igreja Católica também na LDB – como vimos nos textos publicados nos periódicos – para manter-se na escola pública em diferentes níveis de ensino, haja visto que tal instituição tinha conhecimento dos dados que retratavam o domínio do Estado sobre o ensino primário e a expansão das escolas públicas que marcou os anos posteriores a 1945. Diante disso, com o desejo de estar presente na formação dos alunos desde pequenos, a fim de catequizar as crianças sobre as quais adquiriu direitos sagrados desde o dia do batismo (LAFAYETTE, 1957, p.229) e que se encontravam matriculadas nas escolas governamentais, a Igreja Católica enxergava claramente o ER como um meio de resguardar a educação na fé dessas crianças, e, por isso, lutava pela manutenção dessa disciplina.

A compreensão da conjuntura em que se construiu a LDB contribuiu significativamente na percepção dos posicionamentos dos atores/agentes dentro e fora do Congresso Nacional, e, mais do que isso, nos permitiu captar suas estratégias para que conseguissem, dentro do jogo político, atender aos seus principais interesses a partir de negociações e acordos, de modo que fossem mínimas as perdas e as concessões.

Neste espaço da dissertação, analisamos, a partir do substitutivo de Lacerda, uma estratégia adotada pela Igreja, pelos parlamentares alinhados aos interesses católicos e pelos empresários do ensino do final de 1958: conquistar, por meio da LDB, e em nome da liberdade de ensino, financiamento público para as escolas privadas. Dito isso, utilizamos o conceito de estratégia na análise do substitutivo de Lacerda.

A crítica presente no substitutivo de Lacerda à “educação totalitária” do Estado Novo coincidia com a dos renovadores da educação, igualmente contrários ao dualismo encontrado na divisão entre a preparação para o trabalho manual (ou técnico) e a preparação para o trabalho intelectual, reforçada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.

Entretanto, o enfrentamento proposto por Lacerda aos resquícios dos “tempos de Capanema” iria trilhar um caminho oposto àquele dos educadores liberais, responsáveis pelo substitutivo do Ministério da Educação de 1957, que tramitava até a apresentação do projeto de Lacerda.

A fim de possibilitar o rompimento com o dualismo totalitário, Lacerda priorizou a ação da iniciativa privada e a inclusão de alunos carentes de recursos financeiros na sua rede escolar, através do financiamento de bolsas de estudo por intermédio do Estado, que passaria a ter função supletiva quanto à educação (MONTALVÃO, 2010, p.9).

Se o combate aos excessos burocráticos da máquina pública fazia de Carlos Lacerda um típico parlamentar da UDN, por outro lado, entre as particularidades de sua biografia política, não se pode esquecer os vínculos mantidos com o eleitorado católico, representativo, à época, da opinião pública conservadora. Reeleito em outubro de 1958, Lacerda aspirava à presidência da República, apoiado pela classe média da Cidade do Rio de Janeiro, que iria elegê-lo governador do Estado da Guanabara em 1960.

Com o foco nesse eleitorado, o deputado patrocinou os interesses do setor privado da educação, que contava com pouco mais de 32% de escolas secundárias católicas (MOREIRA, 1960, p.290). Portanto, além dos aspectos caracteristicamente econômicos que estiveram em jogo na formação de um *lobby* no Congresso Nacional, forçando a chamada orientação privatista da educação, o substitutivo Lacerda remetia às ligações entre confissão religiosa e intervenção política. Para melhor esclarecer esse ponto, procede a seguinte citação:

O problema da alocação de fundos públicos para a escola particular, confessional, em mais de 90% não é financeiro: as crianças da escola particular, se fossem escolarizadas pela escola pública, custariam mais caro ao Estado, e por outro lado, o Estado subvenciona uma quantidade de organizações, religiosas ou não. A disputa é filosófica e política, pondo em questão a concepção da verdade, do pluralismo da sociedade, dos deveres respectivos do Estado e dos pais. A posição da Igreja permanece imutável em sua essência. A única diferença considerável é que ela não ataca mais a escola pública, no passado qualificada por um bispo “de escola de impiedade e de crime”; ao contrário, marca sua solicitude em relação a seus numerosos professores cristãos (COUTROT, 1996, p.355).

Apresentado antes da revisão feita pela Igreja Católica em relação ao mundo moderno, ocorrida a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), nos seus aspectos filosóficos, o substitutivo de Carlos Lacerda voltava-se para a proteção da família cristã, chefiada pelo homem da casa e alicerçada na propriedade privada. A instituição familiar era considerada a base permanente de uma sociedade ordeira, voltada para o trabalho e a justiça de todos. A continuidade desta “boa sociedade” dependia da educação de seus filhos; educação que não poderia se desvincular da evangelização. Em pleno contexto de modernização econômica vivido pelo Brasil dos anos do governo de Juscelino Kubitschek, era preciso conciliar a tradição familiar católica com as aspirações de uma sociedade democrática (MONTALVÃO, 2010, p.10).

O documento defendido por Lacerda para orientar os rumos da educação nacional tentou evitar que a mudança social dissolvesse a posição das escolas confessionais católicas e, sobretudo, a presença da Igreja na formação para a cidadania. Enquanto na Primeira República viveu-se um movimento de recuperação do Brasil para a grande nação católica, ao final dos anos 1950, queria-se evitar que a nação católica se perdesse frente às imposições do mundo moderno.

Lacerda definia as sociedades democráticas como sociedades livres, em que a liberdade deveria permitir às famílias conduzirem seus destinos de acordo com a orientação espiritual cristã (ibidem). Diante dessa caracterização do substitutivo Lacerda realizada por Sergio Montalvão (2010), que traz o quanto esse projeto estava voltado de modo irrestrito aos interesses da Igreja Católica e dos empresários do ensino, chamou a nossa atenção o fato de que o artigo do ER, que, como vimos, interessava tanto à Igreja, não constou nem mesmo nas Disposições Gerais e Transitórias.

O principal objetivo do substitutivo era garantir a permanência das escolas particulares, o financiamento público para elas e a participação de seus representantes nos órgãos de administração do ensino, o que atendia as demandas do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de 1948, que fora composto por maioria católica.

Levando-se em conta que Lacerda era próximo de notórios quadros católicos, a citar Alceu Amoroso Lima e Gustavo Corção, seus amigos pessoais, que participaram ativamente de sua conversão. Sem esquecer a assessoria do deputado, que contava com personagens

como Sandra Cavalcanti⁴³, que fora militante da Ação Católica. É surpreendente e sintomática a omissão do artigo do ER no substitutivo Lacerda. E isso pode ter sido, como dissemos acima, uma estratégia adotada para: (i) em nenhuma hipótese tirar o foco central do projeto, que estava na manutenção das escolas particulares e (ii) não incendiar a questão, em meio ao debate sobre a laicidade do ensino proposto pelos defensores da escola pública, uma vez que esse artigo já constava no dispositivo constitucional, portanto, já estava garantido em lei.

Seguindo esses questionamentos, apresentamos uma série de fontes que nos levam a olhar de modo crítico para essa omissão de Lacerda, buscando chegar a uma possível resposta à postura adotada pelo deputado, que pode ter sido capitaneada pela própria Igreja, a qual, no mínimo, concordou com essa estratégia, tendo em vista os comentários acerca do substitutivo.

Antes de passarmos à análise e interpretação dessas fontes relacionadas ao projeto Lacerda, vale ressaltar que foi em meio aos discursos de Alceu Amoroso Lima, sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde e de Gustavo Corção publicados em artigos na imprensa diária, que Perilo Teixeira encaminhou o substitutivo de Lacerda à Comissão de Educação e Cultura, em 26 de novembro de 1958.

Esses atores, que apresentamos anteriormente, além de serem favoráveis ao ER, se posicionaram direta e indiretamente sobre a disciplina em textos analisados nesta pesquisa, em que seguiam o pensamento da hierarquia católica anunciado na encíclica *Divini Illius Magistri*, apresentada pelo Papa Pio XI ainda antes da Segunda Guerra Mundial, combatendo a padronização do ensino e o esvaziamento de sua orientação espiritual, provocados pelo avanço das teses favoráveis à escola única e laica (VILLALOBOS, 1969, p.84-87 e SENRA, 2007, p.100-101).

Conforme vimos na discussão fora do Congresso Nacional, em janeiro de 1958, Gustavo Corção, em “A liberdade de ensino”, convocou os católicos para lutarem contra o monopólio do ensino pelo Estado e a não aceitarem compensações insuficientes: “pode ser que muitos católicos tenham ficado contentíssimos com o prato de lentilhas, o famoso ensino religioso nas escolas, com que se negociou a humana dignidade” (CORÇÃO, 1958a, p.88). Alceu Amoroso Lima, embora não tenha citado diretamente o ensino religioso, traz sua opinião sobre a presença da Igreja nas escolas oficiais ao afirmar que o laicismo é uma mutilação do

⁴³ Militante da Ação Católica, Sandra Cavalcanti era professora do Instituto de Educação do Distrito Federal. Quando Lacerda apresentou seus projetos substitutivos, ela era vereadora no Distrito Federal. Em 1960, foi eleita deputada no recém-criado Estado da Guanabara, do qual Lacerda foi o primeiro governador.

homem, e que é primacial o papel da Igreja na tarefa educacional, em seu artigo “O Estado e a Educação” no Boletim *Servir* da AEC do Brasil, em abril de 1959.

Esses posicionamentos de personagens tão próximos ao deputado Lacerda acenam ainda mais para a sua omissão, visto que a temática do ER estava na pauta dos interesses da Igreja Católica tanto quanto a luta em defesa das escolas particulares, a subvenção estatal e a representação na administração educacional brasileira.

Juntamente a esses artigos já apresentados e analisados anteriormente, encontramos outros que tornam ainda mais sintomática a omissão de Lacerda. A começar por Dom Jaime de Barros Câmara, importante figura no cenário político naquele momento, já que era cardeal arcebispo do Rio de Janeiro. Ainda no ano de 1958, Dom Jaime escreveu uma carta para o deputado Carlos Lacerda sobre a educação, datada de 21 de dezembro e publicada na seção ideias e fatos da *Revista Vozes* de fevereiro de 1959, em que inicia agradecendo ao deputado a delicadeza de ter lhe enviado uma cópia do projeto submetido à Câmara e prossegue dizendo:

Interessado em problema tão importante, ao qual nem sempre no Brasil se empresta a atenção que merece, li atentamente o substitutivo de V. Excia. E é por isso que me sinto na obrigação de trazer-lhe a minha palavra de estímulo e de agradecimento. De fato, o projeto em apreço representa um passo corajoso e inédito na legislação escolar no Brasil. (CÂMARA, 1959, p. 123).

Desde o início de sua carta, o cardeal elogia o projeto Lacerda e afirma ser um passo corajoso e inédito na legislação escolar no Brasil. Segue-se a isso, uma série de apontamentos elogiosos aos diferentes artigos do substitutivo, sobretudo aos que tangem à representação no Conselho e à distribuição do orçamentos, como vemos a seguir:

[...] A integração desses Conselhos com representantes do Governo, dos órgãos de classe (professores e diretores) e dos pais de família, seria uma conquista de inestimáveis benefícios. [...] Os dispositivos sobre a distribuição proporcional do orçamento são expressão genuína da doutrina católica e correspondem às manifestações frequentes do Papa Pio XII. Nada de mais democrático e de mais cristão do que essa igualdade de oportunidade, que, entre outros benefícios, acabaria com a terrível situação de os colégios particulares só poderem ser “colégios de ricos”. A distribuição proporcional do orçamento seria a fórmula justa e cristã para permitir a todos os estabelecimentos selecionarem seus alunos exclusivamente pelos valores intelectuais e morais dos candidatos. (CÂMARA, 1959, p. 124).

A ênfase dada à “igualdade de oportunidade” por Dom Jaime ilustra bem o grande interesse da Igreja Católica contemplado no projeto Lacerda, que era a coexistência em igualdade de condições entre a escola privada e a escola estatal. Além disso, a participação

nos Conselhos era outro interesse almejado pela Igreja que constava no substitutivo e representava um significativo espaço na administração educacional.

Juntamente a esses temas apresentados, outros são elencados pelo cardeal em sua carta que não são tão relevantes à nossa abordagem. No entanto, vale citar ainda a conclusão da carta, na qual Dom Jaime deixa bem claro que a aspiração da Igreja presente no substitutivo era a “liberdade de ensino”, que garantiria todos os seus outros interesses no âmbito educacional nesse contexto.

O Projeto caracterizou-se por um acentuado cunho de liberdade. Creio, porém, que o Brasil pode abrir este crédito de confiança à família brasileira e ao ensino particular. Não temo a verdadeira liberdade. Sou dos que pensam como Santo Padre Pio XII: “A Igreja vence na liberdade”. Faço votos de que todos reconheçam neste Projeto o grande valor que tem. (CÂMARA, 1959, p. 125).

A partir da colocação do cardeal arcebispo do Rio de Janeiro, percebemos que a Igreja encontrou-se grandemente contemplada no projeto de Lacerda. Entretanto, justamente pela aproximação notória entre esses atores no cenário da LDB, é intrigante o fato da Igreja, por meio de um grande ator institucional –D. Jaime Câmara –, não ter cobrado a ausência do ER imediatamente após a apreciação do substitutivo, principalmente porque o cardeal enfatiza, na carta, que leu todo o material apresentado na Câmara e, mais do que isso, comenta os pontos que considerou principais e mais relevantes.

Essa exposição de D. Jaime ocupa lugar central em nossa análise por se tratar de um parecer de um ator institucional de fora do Congresso Nacional, que possui grande relevância na representação do grupo de interesse – a Igreja Católica – sobre o trabalho de um agente individual – Carlos Lacerda – que tem como espaço de atuação a Câmara dos Deputados. Estabelecemos, assim, uma relação direta entre os debates que estão ocorrendo dentro do Congresso Nacional e os de fora. Diante disso, e a partir do conhecimento dos posicionamentos e dos interesses da Igreja frente ao ER, esperávamos que esse grande documento, a carta do cardeal arcebispo do Rio de Janeiro ao líder católico do Congresso, versasse sobre esse tema.

Portanto, o silêncio da Igreja no que diz respeito à ausência do artigo do ER no substitutivo, embora os atores de tal instituição tenham elogiado-o, nos leva a duas possíveis interpretações. A primeira é que a grande possibilidade de ganhos em matérias primárias para a Igreja, como a manutenção da existência de suas escolas, a partir da subvenção estatal, bem como a representação de seus atores nos Conselhos de Educação previstas no substitutivo,

levou à aceitação da ausência do ER no texto. A segunda interpretação é a de que a ausência da disciplina pode ter sido uma escolha dos parlamentares junto aos quadros católicos, a fim de não retirar o foco dos temas mais centrais que interessavam de forma prioritária à Igreja naquele momento, que eram os auxílios financeiros governamentais para as suas escolas e a representação de seus atores nos órgãos de administração da educação.

Apresentaremos, a seguir, outros posicionamentos que concorrem para essa perspectiva analítica sobre o silêncio dos atores institucionais da Igreja Católica acerca do ER ao comentarem o substitutivo Lacerda, a fim de nos aproximarmos de uma das hipóteses levantadas ao final desse percurso interpretativo das fontes. Um fato curioso ainda sobre Dom Jaime não ter comentado sobre a referida disciplina em sua carta dirigida a Lacerda é que, no início do ano de 1959, o cardeal proferiu uma palestra no programa “A voz do Pastor”, que foi transcrita pelo jornal *Correio Paulistano* com a seguinte manchete: “A Igreja incrementará em 1959 o seu programa de ensino religioso”. Ao que nos interessa, o cardeal comentou assim:

Assunto fundamental, debatido na Assembleia do Conselho Episcopal Latino-Americano, reunido em Roma, já no Pontificado do Santo Padre João XXIII, temos de incrementar o ensino religioso *sob todas as formas*, pois de sua deficiência decorrem as falhas existentes no procedimento de muitos católicos, inclusive, e, talvez, sobretudo, no setor educacional doméstico e social. (CÂMARA, 04/01/1959, p.16, grifos nossos).

Como podemos observar acima, Dom Jaime Câmara comentou que a Igreja tem de implementar o ER sob todas as formas, fato que ocorreu somente um mês depois do religioso ter lido e comentado o substitutivo que não inseria a disciplina em questão. Dessa forma, acentua-se ainda mais uma possível estratégia na omissão de Lacerda e no silêncio de Dom Jaime em sua carta.

Mais uma vez fica claro que não se trata de um esquecimento ou um possível lapso de nenhuma das partes, visto que Carlos Lacerda, em 1955, quando desejou retomar o debate sobre a LDB após o arquivamento de Capanema, submeteu um projeto em que constava o ER, e, por sua proximidade com os atores institucionais católicos, sabia do interesse da Igreja quanto a essa disciplina. Conforme foi visto na matéria do *Correio Paulistano*, ela estava entre as principais pautas da Igreja sob a direção de Dom Jaime no Rio de Janeiro.

Outro artigo que nos provoca uma leitura atenta quanto à estratégia em questão é o do Padre Irineu Leopoldino de Sousa, publicado na *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, no mês de fevereiro de 1959. Também pouco tempo após a apresentação do projeto

Lacerda no Congresso Nacional, o padre Irineu realizou uma análise do substitutivo em comparação ao da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

É curioso que, tendo o padre Irineu percorrido todos os artigos de ambos os substitutivos, ele não comente a ausência do artigo do ER e ainda afirme que o projeto do deputado Carlos Lacerda é o melhor trabalho apresentado ao Congresso Nacional, acrescentando que:

O projeto de Carlos Lacerda é de uma sobriedade inimitável. Estabelece uma fundamentação filosófica e pedagógica perfeita, e dela deduz e aceita as consequências lógicas. Sua grande inovação está na perfeita igualdade de tratamento que dispensa à escola oficial e à escola particular. Não há, em seus 93 artigos, nenhum ranso de monopólio estatal. Quando o li pela primeira vez, a lembrança que me ocorreu foi a paisagem de nuvens brancas e isoladas, que divisei ao subir de avião, partindo do Rio para São Paulo, num dia em que reinava mau tempo no aeroporto Santos Dumont. Por baixo, nuvens escuras e carregadas, nenhuma visibilidade. Poucos minutos depois, quando o avião ganhou altura, um sol brilhando por sobre as nuvens, numa paisagem que nunca mais se apagou de minha memória. A situação atual de ensino, retratada no projeto da Comissão da Câmara, são estas nuvens carregadas e este mau tempo. O projeto Carlos Lacerda, este sol e estas nuvens brancas das alturas. (SOUSA, 01/02/1959, p.88)

Diante desse elogio do Padre Irineu ao projeto Lacerda, notamos o quanto a Igreja via seus interesses primordiais atendidos nesse substitutivo, bem como observamos claramente o silêncio no que se refere à omissão do ER em um trabalho dito tão sóbrio e perfeito. Seguindo essa linha, encontramos no livro *Vinte anos a serviço da educação*, do Padre Artur Alonso Frias – também conhecido pelo pseudônimo Mariano da Cruz – o seguinte comentário na Circular de 27/02/1959:

O Deputado Carlos Lacerda introduziu novo substitutivo no dia 13/1/59, depois de ter conseguido que se reabrisse a discussão, saindo assim o Projeto do regime de urgência em que se encontrava, havia vários meses. Este segundo substitutivo, embora redigido com certo açodamento, principalmente nos capítulos relativos à administração escolar, estruturação, sistemas e graus de ensino é, sem dúvida nenhuma, melhor do que o primeiro, e O MAIS PERFEITO DE QUANTOS TÊM SIDO APRESENTADOS NO LEGISLATIVO, em toda a história da legislação escolar do Brasil. (CIRCULAR DA AEC, 1959 in CRUZ, 1966, p.132, grifos no original).

Assim como padre Irineu e Dom Jaime, a circular da AEC, retirada do livro do Mariano da Cruz, também traz elogios ao substitutivo, comentando capítulos presentes nele, dizendo ser o mais perfeito, e também não acena para o fato de que o mesmo não cita o ER.

Soma-se, a esses elogios, o do Frei Paulo Evaristo Arns, grande paladino do ensino religioso nas escolas públicas, que usou amplo espaço de seus artigos para rebater todos os

atores contrários a essa disciplina, mas que, ao comentar o projeto Lacerda, realizou uma exposição elogiando os pontos do substitutivo que se tratou de “um texto homogêneo, de inspiração cristã, que salvaguardasse sobretudo os direitos da Família, a liberdade da iniciativa particular e a função subsidiária do Estado.” (ARNS, 1959, p. 119). O religioso ainda enfatizou que:

O substitutivo Lacerda é sem discussão o mais conforme às tradições cristãs brasileiras e ao espírito democrático. Não tem côr política; nem foi elaborado por políticos e sim por técnicos. Mereceu a aprovação dos que sabem avaliar o preço da liberdade e da cooperação de todos, na solução do gigantesco problema da educação nacional. (ARNS, 1959,p. 122).

Dessa maneira, percebemos, mais uma vez, que a defesa da liberdade de ensino por Lacerda em seu substitutivo foi suficiente para que diferentes atores institucionais da Igreja Católica não contestassem o fato da disciplina ER não estar presente no projeto. Certamente, a imensa preocupação com o destino dos estabelecimentos de ensino católicos, que enfrentavam uma grande crise naquele momento, conforme afirma MOREIRA(1960), levou esses atores a se sentirem grandemente contemplados pelo projeto. Entretanto, isso não os levaria a esquecer-se do artigo do ER, sobretudo porque os mesmos personagens que teceram elogios ao substitutivos em períodos muito próximos expressaram-se em jornais ou revistas sobre importância, a defesa e a manutenção da disciplina.

Dois artigos publicados no dia 06 de Janeiro de 1960, um na *Tribuna da Imprensa* e outro no *Jornal do Brasil*, discorrem sobre o VI Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em Petrópolis, e acenam indiretamente para a ausência do artigo do ER no substitutivo de Lacerda. O debate ocorrido na reunião dos estabelecimentos particulares de ensino foi comentado da seguinte forma pelo artigo da *Tribuna da Imprensa*: “foram aprovadas propostas semelhantes às do projeto Carlos Lacerda sobre Diretrizes e Bases da Educação” (*Tribuna da Imprensa*, 06/01/1960, p. 4). Dentre essas propostas, acrescentou-se o ER que não constava no projeto de Lacerda.

Em seguida, o artigo em questão apresenta as conclusões aprovadas no VI Congresso Nacional dos Estalecimentos Particulares de Ensino sobre o tema “A escola particular face à atuação do Poder Público”. Dentre elas, encontramos o item nº 5, que defende o princípio de que seja dada, à escola, liberdade de incluir Religião como disciplina curricular. Esse item encontrou reação de dois professores dos Colégios Batistas de Niterói e de Campos. O primeiro, Samuel de Souza, pediu para restringir o ER às escolas particulares. O segundo,

Ebenezer Soares, disse que a escola que ensina religião se transforma em igreja e perde suas finalidades.

Segundo a notícia da *Tribuna da Imprensa*, vários padres defenderam a proposição, que saiu vitoriosa sob o argumento do professor Orlando Perveta, de São Paulo, o qual atestava que o ER é um imperativo constitucional e que a sua falta não só é uma aberração, como também um crime. Também o professor Martins Carlos, do Rio Grande do Sul, declarou que, sem religião, a escola estaria preparando os jovens para o materialismo.

O artigo do *Jornal do Brasil* traz a mesma notícia da *Tribuna da Imprensa*, acrescida de informação que julgamos relevante para este trabalho: o fato de a maioria dos delegados do VI Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino ser formada por freiras, as quais votam pela liberdade do ER diante dos posicionamentos comentados acima sobre essa disciplina. Esse dado é interessante porque mostra atores da Igreja Católica analisando conjuntamente o projeto Lacerda e apontando, para além das questões trazidas pelo substitutivo, itens a serem reivindicados na tramitação da LDB, entre eles a liberdade do ER nas escolas públicas.

Trazendo a perspectiva dos protestantes sobre o alinhamento do substitutivo Lacerda à Igreja Católica, o deputado Paulo Freire de Araújo (PTB)⁴⁴, em seu artigo publicado no jornal *O Expositor Cristão*, no dia 14 de Abril de 1960, em muito contribui para a análise que estamos realizando neste momento do trabalho, visto que apresenta, sob a ótica de uma outra confissão religiosa, o quanto o substitutivo atendia às demandas da Igreja Católica. Isso colabora ainda mais na interpretação da estratégia adotada no substitutivo Lacerda. Embora não trate diretamente dessa temática, Paulo Freire de Araújo diz que:

Duas correntes antagônicas se chocavam. Uma desejava acabar com a escola pública. Era o Substitutivo Lacerda, *com as bênçãos da Igreja Romana*. Outra queria acabar com a escola particular. Era a posição dos Profs. Anísio Teixeira, Almeida Jr., Fernando Azevedo e outros medalhões e mandarins do ensino no Brasil [...] A Confederação Evangélica do Brasil tomou a posição dos que são contra a escola particular e embarcou na canoa do Prof. Almeida Jr. [...]. (FREIRE, 14/04/1960 apud ARNS, 1960, p.657, grifos nossos).

⁴⁴ Paulo Freire de Araújo se formou em teologia, ordenou-se em Minas Gerais, trabalhou na Igreja Presbiteriana de Itajubá e lecionou em diversas escolas protestantes. No pleito de outubro de 1954, candidatou-se a deputado federal por MG pela legenda do Partido Republicano (PR), mas obteve apenas uma suplência, tendo ocupado uma cadeira na Câmara entre novembro de 1956 e julho de 1958. Elegeu-se deputado federal em outubro de 1958 pelo PR-MG. Ainda nesta legislatura, transferiu-se para o Partido Social Democrático (PSD), integrando-se depois aos quadros do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Foi um importante representante do protestantismo dentro do Congresso Nacional.

Como podemos observar, o deputado protestante acentua que o substitutivo Lacerda estava intimamente ligado aos interesses da Igreja Católica ao dizer que o mesmo possuía “as bênçãos da Igreja Romana”. Isso provoca ainda mais indagação sobre a ausência do ER no substitutivo de Lacerda, pois a implementação dessa disciplina era uma temática defendida pela Igreja. Além disso, esse artigo apresenta também a opinião protestante sobre o substitutivo. Embora o deputado Carlos Lacerda enfatize, como veremos adiante, que tal projeto contou com o apoio de ministros protestantes, não houve unanimidade no mesmo.

No *Jornal do Brasil* em 31 de janeiro de 1960, encontramos a opinião de Dom Jaime Câmara numa matéria sob o título de “A voz do Pastor: O Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Embora esteja um pouco distante temporalmente do substitutivo de Lacerda, a opinião de Dom Jaime expressa nesse texto nos permite atentar para o fato de que a disciplina ER sempre esteve presente no discurso do cardeal. Vejamos, a seguir, o comentário do religioso em relação ao projeto, em tramitação no Senado à época, após ter passado por inúmeras modificações na Câmara dos Deputados:

[...] E no tocante à instrução religiosa, nada foi modificado: pois os manteve o statu quo antecedente, [...] Pergunto-lhe agora: pode haver maior liberdade? É claro que não só a Igreja Católica, mas toda e qualquer confissão religiosa deveria interessar-se por manter essa possibilidade indispensável de ministrar formação moral e religiosa aos filhos dos respectivos adeptos. Não o fazer seria atraiçoar sua missão, abdicar de seus direitos, alijar comodamente suas mais graves responsabilidades. Isso, porém, anda muito longe de significar que a Igreja tenha conseguido ou procurado, sequer, dominar no setor educacional, enfeixando-o em suas mãos, pois o art.2º reconhece esta primazia ao pátrio poder, afiltrando no parágrafo único: “À família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. Que, entretanto, a Igreja se encontra munida de autoridade e jurisdição neste campo, ninguém o porá em dúvida sem renegar a palavra do Divino Mestre válida não só para os apóstolos mas também para seus sucessores, pois estes e não aqueles é que poderiam realizá-la em toda a sua plenitude: “Ensinai todas as gentes”. (Mt 28,19). Portanto, a Igreja não se acha deslocada, nem intrusa nas atividades ensinantes e formativas. (CÂMARA, 31/01/1960,p. 26)

Como podemos notar, é grande o valor dado ao ER pelo cardeal, que se respalda até mesmo em justificativas bíblicas para reforçar o papel da Igreja na participação da educação nacional, deixando implícita, dessa forma, a importância da adoção do ER nas escolas públicas. Dom Jaime, em sua extensa abordagem sobre a temática, mostra mais do que sua defesa a essa disciplina, uma vez que confere também espaço, às outras confissões religiosas no ER, dizendo ser esse aspecto uma característica da liberdade, na qual o projeto se baseia.

Uma fala de Dom Jaime que se destaca quando pensamos no seu silenciamento sobre a disciplina ER é o fato do religioso afirmar que não realizar a formação religiosa dentro do

espaço escolar, prevista na Constituição e a, partir daquele momento, na LDB, “seria atraiçoar sua missão, abdicar de seus direitos, alijar comodistamente suas mais graves responsabilidades” (CÂMARA, 31/01/1960, p. 26). Essa postura incisiva quanto ao dever da Igreja sobre o ER nas escolas públicas traz mais um indício de que a ausência dessa disciplina no substitutivo e nos comentários dele configurou uma estratégia de ambos os atores, de Lacerda e da Igreja.

Soma-se a essas fontes apresentadas e analisadas até agora, o exame das Diretrizes e Bases realizado pelo padre Cândido Padin⁴⁵, que, em 1962, veio a ser membro do Conselho Federal de Educação e bispo auxiliar de Dom Jaime Câmara no Rio de Janeiro. Numa palestra realizada na Casa Nossa Senhora da Paz (Ipanema/Rio de Janeiro) por iniciativa da Ação Católica, no dia 06 de setembro de 1960, publicada no jornal *Tribuna da Imprensa*, no dia seguinte, o padre Cândido Padin ressaltou o estilo democrático do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A fim de elogiar o projeto da LDB, o padre Cândido Padin examinou os artigos um a um, procurando interpretá-los, para, ao final, concluir, pela imediata necessidade, que entrassem em vigor. Trazendo o que nos interessa, o padre comenta assim:

A Constituição reconhece a necessidade do ensino religioso, mesmo na escola pública [...] A carta da ONU reconheceu, entre os direitos do homem, o da educação, cabendo aos pais a escola do tipo conveniente aos filhos. Esse direito não era reconhecido, explicitamente, na maioria dos países; alguns o incluíam nas suas Constituições, mas sem órgãos que o tornassem efetivo. A maneira mais eficaz de o Estado assegurar os direitos da família à educação, é o sistema das “bolsas de estudo”. (PADIN, 07/09/1960, p.2, grifos nossos).

Embora o referido exame esteja distante do projeto temporalmente e não comente sobre o mesmo, mas sim sobre o projeto que resultou dos debates e das mudanças propostas e que já estava tramitando no Senado, sua contribuição na interpretação da estratégia no que se refere à ausência do ER no substitutivo Lacerda está relacionada a duas questões cruciais na compreensão dos interesses da Igreja na LDB. A primeira é a garantia constitucional do ER, que representou, naquele momento, certa segurança para a Igreja Católica quanto à presença dessa disciplina nas escolas públicas. A segunda está relacionada ao interesse prioritário no

⁴⁵ Padre Cândido Padin foi monge beneditino e destacou-se na área da educação. Foi vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e um dos fundadores da Juventude Universitária Católica no Brasil. Participou do Concílio Vaticano II. Entre 1962 e 1965, foi bispo auxiliar de Dom Jaime na Câmara no Rio de Janeiro. Neste período, foi assistente nacional da Ação Católica Brasileira. Teve relevante papel na LDB, sendo peça chave na discussão sobre as escolas particulares no Brasil, quando era membro do Conselho Federal de Educação.

“sistema das bolsas de estudo”, assumido pelo padre, ao dizer que essa é a maneira mais eficaz do Estado assegurar os direitos da família à educação.

O que vemos no texto extraído da palestra do Padre Padin é que há uma proeminência do olhar da Igreja para o financiamento público de suas escolas, certamente por conta da insuficiência financeira dos pais dos alunos, da demanda por melhores salários por parte do professorado e do crescimento de diferentes tipos de escolas secundárias, inclusive as privadas não confessionais, que configuravam a crise vivida pelos estabelecimentos de ensino católicos naquele momento (MOREIRA, 1960). Isso nos leva a compreender o lugar secundário, mas não menos importante, ocupado pelo ER durante a tramitação da LDB dentro do Congresso Nacional, que teve de se contentar com a tangente, visto que o centro dos debates estava tomado pela urgência da subvenção governamental aos colégios particulares até aquele momento.

Na publicação do dia 27 de novembro de 1958 do jornal *Tribuna da Imprensa*, em que Carlos Lacerda apresenta e comenta o seu substitutivo, encontramos uma justificativa do deputado em questão para a omissão do artigo do ER.

Quanto ao ensino religioso também ficou implícito entre as disciplinas optativas. É possível, é mesmo quase certo, que muitas particularidades nos tenham escapado, mas antes preferimos *errar por falta do que por excesso*. Devemos à família brasileira uma lei simples, uma lei clara de diretrizes e bases. A matéria de regulamentação não tem cabimento nela. Estamos em que uma lei de diretrizes e bases de educação deve inspirar-se nas regras do direito natural, deixar as do direito formal para a experiência cotidiana e para a ação insubstituível da família, em seus reclamos das regiões, em suas peculiaridades dos grupos sociais que integram a comunidade, em suas exigências e características, e do Estado, em suas mutáveis necessidades.

É com este espírito e na convicção de que a douta Comissão de Educação e Cultura, bem como os ilustrados membros do Congresso, compreenderão, além da urgência, a necessidade de uma lei capaz de separar arraigados preconceitos, de eliminar em vez de contornar divisões doutrinárias fundamentais que temos a honra de oferecer este novo substitutivo. (LACERDA, 27/11/1958, p.4, grifos nossos)

Nesse trecho, podemos captar variadas posturas adotadas por Carlos Lacerda em suas escolhas para compor o substitutivo. Fixando-nos nas que nos interessam neste trabalho, temos, logo de início, a justificativa de que o ER não aparece explicitamente porque estaria implícito nas disciplinas optativas. Nessa justificativa, já podemos notar uma clara opção do deputado de não elucidar em, seu texto, o artigo do ER. Ele afirma que muitas particularidades podem ter escapado e que preferiu errar por falta do que por excesso. Em nossa interpretação, fica evidente, a intenção do deputado de não entrar em questões que pudessem vir a gerar reações político-ideológicas negativas ao seu substitutivo.

Claro que não se tratava de nenhuma tentativa de “evitar a fadiga” por parte de Lacerda, mas de abranger o seu projeto a diferentes vertentes ideológicas, de modo que passasse na avaliação da Comissão de Educação e Cultura, bem como na apreciação da opinião pública e do seu eleitorado do Rio de Janeiro. Essa postura ficou ainda notória ao final de sua exposição, em que fala da necessidade de uma lei capaz de “eliminar em vez de contornar divisões doutrinárias fundamentais” (LACERDA, 27/11/1958, p. 4), isto é, que abarcasse todos – para ser votada imediatamente – e que atendesse aos interesses dos católicos e dos empresários do ensino, dos quais Lacerda era o grande paladino dentro do Congresso Nacional.

Vale trazer, à discussão aqui empreendida, um trecho do discurso de Lacerda publicado no Diário do Congresso Nacional, no dia 29 de julho de 1959, que diz:

Apresentamos esse substitutivo dentro de um princípio doutrinário, absolutamente honrado, absolutamente sério e – permito-me considerá-lo – absolutamente certo, que é o das grandes correntes modernas do pensamento educacional no mundo contemporâneo. Recebeu ele, desde logo, o apoio prestigioso não somente de *figuras eminentes da educação laica*, como da educação de inspiração católica, de orientação protestante e israelita. [...] As ideias que sustentamos e procuramos consubstanciar, em nosso projeto, têm o apoio de todos os partidos políticos e de todas as áreas do pensamento e da espiritualidade no Brasil. Não somente Bispos da Igreja Católica, mas Ministros protestantes, rabinos israelitas, pessoas por todos os títulos respeitáveis de todas as áreas do pensamento e da fé, têm trazido a extraordinária contribuição da sua solidariedade e da sua compreensão ao nosso projeto[...]. (LACERDA, 31/07/1959, p.4676, grifos nossos).

Vemos, com bastante clareza, o desejo de Lacerda, em seu substitutivo, de agradar a diferentes ideologias presentes no debate educacional do período. A ênfase dada às “figuras eminentes da educação laica” acentua a ambição de Lacerda em contar até mesmo com seus opositores para que seu projeto lograsse êxito no Congresso Nacional. Ao citar enfaticamente o apoio de ministros protestantes, de rabinos israelitas e de pessoas por todos os títulos respeitáveis de todas as áreas do pensamento e da fé, Lacerda tem por objetivo mostrar que, embora seu projeto estivesse amplamente voltado aos interesses dos católicos e dos empresários do ensino, na verdade, ele estava baseado nos princípios democráticos nos quais todos são contemplados.

Sua finalidade, com isso, era conseguir apoio de parlamentares de variadas correntes ideológicas dentro do Congresso, para que seu substitutivo fosse aprovado e, juntamente a isso, manter e expandir seu eleitorado, representado pela classe média carioca, pelos

empresários do ensino e pelos católicos, a fim de se eleger Governador do Estado da Guanabara em 1960.

O Monsenhor José Locks se pronunciou na *Revista Eclesiástica Brasileira* no que diz respeito ao uso de atividades políticas para agradar o eleitorado e projetar-se politicamente:

O deputado ama seu cargo sobre todas as coisas. Por isso a reeleição se torna a paixão dominante e imperiosamente normativa de todas as suas atitudes sociais, políticas e religiosas. Por mais frio e descrente que seja, pouco lhe importa que na escola pública o ensino religioso seja facultativo, proibido ou rigorosamente prescrito. Ser ou não ser reeleito, that is the question. Eis aí a mentalidade de uma grande parte da “nobre” representação nacional. Não é ela aquele gigante soberano, duro em seus princípios, inflexível, como muitos imaginam. (LOCKS, 1959, p.27)

Em seu pronunciamento, Monsenhor José Locks, sem dirigir-se diretamente a Lacerda, apresenta o posicionamento adotado por ele em seu substitutivo. Isso porque o religioso comenta a ambição política que leva à flexibilização dos princípios e às adequações de suas atitudes sociais, políticas e religiosas às necessidades e demandas políticas em vista de favorecer uma possível projeção política ou, até mesmo, uma aprovação no Congresso Nacional, já que os parlamentares que votam as apreciações na Câmara dos Deputados apresentam posturas e opiniões diferentes. Esse era o caso de Lacerda, o qual, para ter seu projeto aceito no Congresso, procurou atender aos interesses de diferentes grupos políticos, ideológicos e religiosos, como vemos em seu discurso.

Com base nas fontes analisadas, chegamos à compreensão de que duas diferentes estratégias marcaram a produção, a leitura e a interpretação do substitutivo Lacerda de 1958. A primeira delas foi adotada pelo proponente, que não trouxe o artigo do ER, pois, por um lado, desejava alcançar um amplo eleitorado – levando-se em conta que almejava a Presidência da República e iria candidatar-se ao governo do Estado da Guanabara em 1960 –; e, por outro lado, almejava produzir um projeto que atendesse a diferentes vertentes ideológicas, como católicos, empresários do ensino não confessionais, israelitas, protestantes, personagens defensores da escola laica, entre outros, procurando, assim, não provocar um debate sobre esse tema.

A outra estratégia foi adotada pela Igreja Católica por meio de seus atores institucionais, uma vez que eles aceitam, sem apresentar questionamentos, a ausência do ER no substitutivo de Lacerda, tendo em vista o atendimento às suas questões primordiais, relacionadas à sobrevivência de seus colégios. Paralelamente a isso, esses atores institucionais

católicos também se garantiriam no dispositivo constitucional que previa o ER nas escolas públicas, ao qual as Diretrizes e Bases a serem promulgadas não poderiam se sobrepor.

Essa garantia na Constituição pode ser percebida em falas como a do Frei Paulo Evaristo Arns e a do Padre Padin bem como no texto sem assinatura que trata do ER na seção Ideias e Fatos da *Revista Vozes*, no qual, em resposta ao Congresso dos Alunos da USP contrário ao ER, apresentou-se o seguinte pronunciamento:

Esses movimentos contra o ensino religioso obedeceriam a algum plano organizado pelos inimigos da Religião? Tudo isto há de concorrer para que os chefes de nossa Religião não se descuidem, quanto a este problema. *Temos a nosso favor a Constituição Federal e as Estaduais*. As regulamentações baixadas procuram de um modo geral executar fielmente os dispositivos da Lei Magna. (Outra vez o ensino Religioso, 1957, p.227, grifos nossos).

O percurso analítico que realizamos aqui, além de nos permitir chegar à compreensão das estratégias em torno do ER à luz do substitutivo do deputado Carlos Lacerda, em muito contribui com o objetivo desta dissertação, que é entender e interpretar o lugar do ER na primeira LDB.

Vimos que o fato desse tema ter ficado na tangente da lei em questão não significou, em nenhum momento, que se tratava de matéria secundária ou de baixa relevância para nenhum dos grupos de interesse que protagonizaram os debates realizados fora do Congresso Nacional.

Muito pelo contrário, a disciplina, tanto para a Igreja Católica, como para os representantes de outras confissões religiosas e da Campanha em Defesa da Escola Pública, era tema de grande importância. Podemos notar esse prestígio do ER não nos poucos debates que marcaram a tramitação da LDB dentro do Congresso Nacional, mas nas candentes discussões assumidas nos inúmeros artigos publicados nos periódicos pelos grupos de interesse em lados opostos sobre essa disciplina.

3.2. Tática de condição/aceitação

A tramitação do projeto de LDB retomou, com novo impulso, a antiga disputa entre os escolanovistas e a pedagogia católica. Dos conflitos gerados pelas discussões entre os intelectuais da Escola Nova, representados, principalmente, por Anísio Teixeira, e a Igreja Católica, a promulgação da LDB realizou-se com cerca de 200 emendas, tentando conciliar todos os grupos envolvidos na discussão (TOMAZ; TOMAZ, 2016, p.142-143). Diante desse

quadro, a questão da disciplina ER não seria diferente. Embora tenha sofrido poucas alterações em sua redação no Congresso Nacional e estivesse no que chamamos de tangente das discussões, o artigo sobre a disciplina contou com acréscimos significativos na redação.

Dito isso, percorremos a versão final do artigo do ER, a fim de analisá-lo como uma questão tática de condição/aceitação. Para isso, contamos com os atores do Congresso Nacional que redigiram o texto final do artigo, bem como com os atores institucionais da Igreja Católica que se pronunciaram sobre sua redação. A partir deles, chegamos ao objeto central dessa análise, que é a percepção da questão tática em torno do ER, que chamamos de *condição/aceitação*.

Antes de passarmos à análise dos atores relacionados ao ER, vale resgatar brevemente a trajetória do artigo referente à disciplina na tramitação da LDB. No início da tramitação das diretrizes e bases, o artigo constava no Título XII das Disposições Gerais e Transitórias e reproduzia o texto do inciso V do artigo 168 do dispositivo constitucional, em que o ER constituía disciplina das escolas oficiais, era de matrícula facultativa e deveria ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. Além disso, o registro dos professores deveria ser realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

O tempo passou, a tramitação parou, retornou, e o artigo assim permaneceu. O deputado protestante Antunes de Oliveira (PTB-AM), em 8 de dezembro de 1956, apresentou substitutivo à Comissão de Educação e Cultura da Câmara, que alterava o artigo do ER. Nele, o registro dos professores e a elaboração dos programas das aulas a serem ministradas deveriam ser realizados pelas autoridades religiosas, sem ataques a outros credos. Dessa maneira, percebemos uma antiga precaução protestante contra a discriminação que sofria pelo clero e pelos adeptos da religião majoritária.

Em 1957, a Subcomissão Relatora ignorou as sugestões de Antunes de Oliveira. Nesse mesmo ano, formou-se uma nova subcomissão, composta pelos deputados Lauro Cruz (UDN-SP), Nestor Jost (PSD-RS) e Alfredo Palermo (PDC-SP). Essa comissão apresentou substitutivo ao projeto de LDB, publicado no Diário do Congresso Nacional, em 28 de maio de 1958, que incluiu um parágrafo no artigo sobre o ER, determinando que as classes dessa disciplina não dependeriam do número de alunos. Vale ressaltar que Lauro Cruz e Alfredo Palermo estavam ligados política e profissionalmente à Igreja Católica.

Sobre essa referência de independência quanto ao número de alunos, as diversas versões posteriores do projeto oscilaram na inclusão e na retirada desse parágrafo, que acabou figurando na versão finalmente aprovada pela Câmara, a qual foi mantida pelo Senado.

Os projetos substitutivos apresentados pelo deputado Carlos Lacerda (29/11/1958 e 15/01/1959), como vimos anteriormente, não mencionaram a questão do ER. Ao final de 1959, Aurélio Vianna (PSB-AL) inseriu a redação “sem ônus para os poderes públicos”, que impedia o uso de recursos públicos no ER nas escolas públicas. Em 25 de novembro de 1959, essa emenda foi aprovada pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara.

Como podemos notar, a versão final do artigo do ER resultou num longo artigo da LDB, que expressou as demandas da Igreja Católica, com uma ressalva, objeto de disputas nas décadas posteriores. O *caput* do artigo transcreveu literalmente o artigo correspondente da Constituição de 1946, com uma oração intercalada que contrariava aquelas demandas: o ER seria ministrado sem ônus para os poderes públicos. Vale dizer que as escolas públicas não poderiam remunerar os professores do disciplina em questão. Numa interpretação estrita, nem mesmo os professores do quadro docente das escolas poderiam ser deslocados para essa atividade, ao menos durante seu horário de trabalho. O voluntariado e a remuneração por entidade religiosa seriam, então, as condições necessárias para a existência prática desse ensino.

Apesar de garantir a oferta do ER na escola pública, a LDB retirava do Estado a responsabilidade quanto à manutenção dessa disciplina, que deveria continuar sendo ministrada por professores voluntários ou subsidiados pelas confissões religiosas. É importante destacar que, mesmo diante das determinações estabelecidas pela LDB, em alguns estados, a Igreja tinha facilidade para fazer acordos com os governantes, que garantiam o pagamento do ER pelos poderes públicos (AMARAL, 2003). Apesar disso, a retirada da expressão que isentava o Estado do financiamento do ER passou a ser o alvo da Igreja Católica nos anos seguintes à promulgação da LDB.

No entanto, basicamente, as principais demandas da Igreja foram atendidas no artigo do ER. Um dos parágrafos dizia que a formação de classes de ER não dependeria do número de alunos interessados, eliminando a interpretação gerada pelo decreto de 1931, que dizia haver um limite mínimo para sua viabilização. O outro parágrafo dizia que o registro dos professores do ER seria realizado perante as autoridades dos respectivos credos. Cumpre

mencionar que o poder público abria mão desse poder em proveito da Igreja Católica, principalmente, e de outras entidades que se propusessem a disputar a hegemonia religiosa no espaço das escolas públicas (AMARAL, 2003).

Conforme Sepulveda; Sepulveda (2017, p.181-182), embora a bancada católica do Congresso tenha inserido alguns aspectos na lei, esses não foram suficientes para atender os interesses da entidade religiosa, que contou com dificuldades na implementação do ER, haja vista que a redação inserida pelo deputado Aurélio Vianna, “sem ônus para os poderes públicos”, mudou a realidade da disciplina nas escolas públicas brasileiras. Dito isso, vemos que, na prática, a vitória da Igreja Católica na LDB estava atrelada à vitória dos empresários do ensino, isto é, seu ganho foi a permanência de suas escolas, responsáveis pela formação da elite brasileira.

O deputado Aurélio Vianna, que começou sua carreira na Esquerda Democrática, era protestante da Igreja Batista e apresentava certo alinhamento com as tendências socialistas e com a Campanha em Defesa da Escola Pública⁴⁶. No *Diário do Congresso Nacional*, encontramos um extenso discurso de Vianna que mostra sua preocupação com a destinação dos recursos públicos para o ensino público, visto que, segundo ele, eram ainda poucos para sustentar as necessidades que o Ministério da Educação apresentava.

O deputado realizou uma série de comparações com outros gastos governamentais, a fim de fortalecer a sua tese de que a educação pública necessitava de mais verbas governamentais. A seguir, apresentaremos alguns trechos extraídos do discurso de Aurélio Vianna que contribuirão na análise proposta neste trabalho:

[...] Aquele espírito liberal-democrático, que sempre norteou os homens de responsabilidade [...] e que teve o seu ponto culminante em Joaquim Nabuco, que, num rasgo de eloquência, no Parlamento do Império, em defendendo as verbas consignadas no orçamento para fins estritamente públicos, contra o auxílio aos Seminários, dizia: “Se este País é católico, clerical nunca o foi” – pensava-se, Sr. Presidente e Srs. Deputados, que aquele espírito religioso, sim, mas liberal, do Brasil, tivesse desaparecido completamente, levado, pela poeira do tempo para regiões desconhecidas, senão quando uma onda surgiu, cresceu, avolumou-se e está hoje cobrindo todo o território nacional: uma onda de protesto contra o destino das verbas, das contribuições do povo para fins educativos, as quais para os corifeus de espírito liberal e progressista devem ser consignadas, e somente, à manutenção do ensino público oficial. (VIANNA, 12/02/1960, p. 910-911)

⁴⁶ Informações extraídas do fascículo nº 25 de Memórias Legislativas, publicação da Assembleia Legislativa de Alagoas, 1998. Disponível em: <<https://www.historiadealagoas.com.br/aurelio-vianna.html>> Acesso em 06 abr.2019.

Nesse fragmento do discurso, conseguimos captar a sua postura contrária à subvenção de estabelecimentos de ensino particulares, que fica notória a partir da citação da fala de Joaquim Nabuco contra o auxílio aos seminários; e mais do que isso, sua visão sobre a destinação das verbas públicas somente ao ensino público oficial.

Seguindo seu discurso, o deputado aponta uma série de comparações entre o orçamento do Ministério da Educação e os demais gastos públicos em outros ministérios e com outras despesas. Isso mostra sua preocupação latente com a questão dos recursos, como forma de manutenção e sustentação do ensino público. No trecho seguinte, a atenção de Aurélio Vianna para o orçamento e para o sustento da escola pública oficial fica ainda mais clara:

[...] Sei, todos sabemos que as verbas consignadas no Orçamento para o ensino público oficial, pelos legisladores brasileiros, são pequenas, são restritas, são insignificantes em face das nossas disponibilidades. Cerca de sete milhões de crianças ainda existem em nosso País sem que tenham qualquer possibilidade de receber as primeiras letras. [...] Fazendo um estudo comparativo, embora ligeiro, do Orçamento Federal chegaremos à conclusão lógica de que sem modificações profundas, este país dificilmente ou jamais sairá do analfabetismo e do subdesenvolvimento. [...] Nobres Deputados, tenho certeza de que o Senado será sensível às reivindicações daqueles que se batem para que as verbas destinadas ao ensino no Brasil sejam empregadas inteiramente no desenvolvimento da cultura pátria, sem distinção de credo, de côr política ou de convicções filosóficas. A Escola Pública oficial sustentada e mantida pelo Estado; a privada, pelos particulares. (VIANNA. DCN, 12/02/1960, p. 912-913)

Como vemos, o deputado reconheceu que as verbas públicas são escassas e restritas frente à necessidade do ensino público oficial e concluiu que, sem mudar essa realidade, o país dificilmente sairá do analfabetismo e do subdesenvolvimento. Ao finalizar seu discurso, enfatizou estar certo de que o Senado será sensível às reivindicações dos que lutam para que as verbas destinadas ao ensino no país estejam, de forma integral, voltadas ao desenvolvimento cultural do país, sem distinção religiosa, política ou filosófica. Por fim, deixou sua palavra de ordem final, afirmando que a escola pública oficial deve ser financiada pelo Estado, e a privada, pelos particulares.

Desse discurso, é possível tirar uma justificativa para a restrição do uso dos recursos públicos apresentada por Aurélio Vianna, em virtude de dois aspectos evidentes nos argumentos trazidos pelo deputado. O primeiro são as poucas verbas consignadas no orçamento para a educação, que levaria à proposição de que o ER deveria ser realizado sem ônus para os poderes públicos; e o segundo, a ênfase dada ao emprego das verbas destinadas para o ensino no Brasil e para o desenvolvimento da cultura pátria, *sem distinção de credo*, o

que também seria um aceno para a proposição da cláusula restritiva, visto que a disciplina prevê o ensino de diferentes credos, sendo o católico majoritário naquele momento.

O conceito de tática nos auxilia na interpretação dessa postura adotada pelo deputado Aurélio Vianna e das reações assumidas pela Igreja, que apresentaremos a seguir. Partindo desse conceito, podemos entender a condição colocada por Vianna no artigo do ER – por meio da cláusula que vedava o uso dos recursos públicos pelas confissões religiosas – como uma tática de *condição*. O parlamentar atribuía uma condição restritiva aos gastos públicos a garantia do espaço do ER previsto pela Constituição (e confirmado pela LDB) às confissões religiosas – sendo a mais interessada a Igreja Católica. Isto é, para realizarem suas formações religiosas nas escolas oficiais, as religiões interessadas deveriam assumir as despesas.

As reações da Igreja Católica ao artigo final do ER, mais precisamente ao acréscimo do texto do deputado Aurélio Vianna, também configuram uma tática adotada de forma reativa a um texto que afrontava grandemente os interesses da Igreja. Entretanto, as análises que faremos a seguir, nos levarão à interpretação de outro tipo de tática que foi assumida pela Igreja.

O primeiro a se pronunciar foi Henrique Euclides da Silva na *Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil*, em maio de 1960, a partir de uma análise do projeto de LDB. Esse pronunciamento em muito contribui na análise que buscamos realizar nesse momento, porque trata justamente como a Igreja recebeu o dispositivo limitador do deputado Aurélio Vianna – *sem ônus para os Poderes Públicos* – aprovado sem alarde na Câmara dos Deputados.

Isso porque Henrique Euclides afirmou que, mesmo com falhas, os religiosos estavam na vanguarda da defesa do projeto, pois este estava fundamentado em princípios filosóficos que eram caros à Igreja, a citar, o direito à liberdade do ensino particular, ou seja, a coexistência do ensino público e do ensino privado. Em seguida, dizia que os religiosos sentiam na própria carne uma injustiça do projeto quanto ao ensino religioso, já que foi acrescentada ao projeto a redação: *sem ônus para os poderes públicos*, no artigo 97.

Diante disso, Henrique Euclides concluiu seu texto da seguinte forma: “Notamos a existência de palavrinhas que não constam do texto constitucional. Assim, os Professores de quaisquer disciplinas, **exceto Religião**, serão pagos pelos poderes públicos. Isto é um desaforo” (SILVA, 1960, p.291, grifos do autor). Importante observar que, embora Henrique pontue com duras críticas sua posição diante da redação acrescida ao artigo do ER, ao afirmar

que, mesmo com falhas, “os religiosos estão na vanguarda da defesa do projeto”, elucida a aceitação por parte da Igreja, tendo em vista que o projeto fundamenta-se em princípios de suma importância para essa instituição, tal como o direito à liberdade do ensino particular.

Outro posicionamento sobre a cláusula restritiva é o do Frei Paulo Evaristo Arns, publicado na *Revista Eclesiástica Brasileira*, em março de 1962, sob o título de “A nova Lei Nacional de Ensino. Aceitação, Aplicação e Discussão”. O frei comenta inúmeros pontos da LDB, entretanto, vamos nos ater ao qual ele versa sobre o artigo do ER, que diz assim:

Não terá passado despercebido aos leitores atentos que o Artigo 97 da nova Lei introduziu um inciso injusto no próprio texto consagrado pela Constituição (Art.168, V) [...] Dizemos injusto, porque se o Estado oferece ao aluno o direito ao ensino de religião, conforme manda a Constituição, o Estado também deverá arcar com a despesa deste favor que concede. Não insistamos porém. A Lei foi promulgada. O que no entanto terá decepcionado a totalidade dos professores e educadores religiosos é que o Conselho Federal de Educação tenha restringido a tal ponto a liberdade de escolha das matérias, que a Religião não figure nem como disciplina obrigatória, nem como complementar, nem mesmo como optativa em nossos currículos. [...] Não esperávamos de fato fosse o ensino religioso incluído entre as disciplinas obrigatórias. O Art. 97 garante-lhe obrigatoriamente um lugar nas escolas oficiais desde que o aluno ou seu responsável o deseje. As demais escolas, dentro do regime democrático, não podem ser obrigadas a uma ideologia por melhor que ela seja, embora devam ser defendidas de ideologias perniciosas. (ARNS,1962, p. 146)

Esse pronunciamento é central para a observação da tática de *aceitação* adotada pela Igreja Católica, porque o Frei Paulo Evaristo Arns foi terminantemente convincente em relação ao saldo negativo da Igreja Católica diante da versão final da LDB sobre o ER, já no início de sua exposição. Comentou ser injusta a redação inserida no artigo do ER, justificando em seguida, que, se o Estado oferecia o direito ao ensino de religião ao aluno, conforme manda a Constituição, deveria também arcar com a despesa deste favor que concede. Ao analisarmos esse trecho inicial, passa pela nossa mente que foi bastante contundente a justificativa apresentada pelo frei, o que nos permite observar que a Constituição era uma garantia da Igreja quanto à disciplina do ER.

Curiosa é justamente a frase que vem a seguir: “não insistamos, porém. A Lei foi promulgada” (ARNS, 1962, p. 146). O ar de suspiro que podemos sentir na fala do Frei Evaristo Arns nos leva a considerar que a Igreja Católica não fica totalmente satisfeita com a redação final do artigo, mas tem consciência de que podia ter sido pior, por isso escolhe aceitar a condição imposta pelo acréscimo do deputado Aurélio Vianna. Também fica evidente que a Igreja, garantindo-se na Constituição, não imaginava que teria que assumir a despesa dessa disciplina.

Esse foi o ônus para a Igreja, pois justamente o que tanto disputou durante a tramitação da LDB – o financiamento público – foi retirado de algo que, para ela, estava garantido: o ensino religioso. Sem dúvida, como disse no capítulo anterior, esse foi o preço pago pela Igreja Católica por ter se aliado aos empresários do ensino na luta pelo direito de existência de suas escolas e pela destinação dos recursos públicos. Ao contrário dos empresários do ensino que nada tinham a perder dentro das escolas oficiais, a Igreja Católica viu sua penetração nas escolas públicas ameaçada na redação final dessa lei que resultou em um produto híbrido, o qual atendia às diferentes ideologias em conflito naquele momento.

O último artigo, que corrobora a análise da tática de aceitação por parte da Igreja Católica, foi escrito pelo padre Irineu Leopoldino de Sousa, também publicado na *Revista Eclesiástica Brasileira*, em junho de 1962 e intitulado “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. Em seu texto, o padre Irineu perpassou toda a trajetória da LDB, comentando alguns aspectos dos grupos que estiveram em disputa durante a sua tramitação e fazendo elogios e críticas a inúmeras passagens da lei, até que chega ao artigo do ER.

O religioso comentou que o texto legal, no que diz respeito ao ER, foi bem elaborado. Segundo ele, no começo da aplicação da LDB, as escolas continuariam sem ensino religioso por falta de catequistas. O padre continuou dizendo que a solução do problema estava nas faculdades de filosofia que deveriam ter também a didática do catecismo para formar catequistas. Para ele, o mesmo deveria ser feito nas escolas normais mantidas por religiosas. Em seguida, apresentou uma série de questionamentos:

Formamos, por ano, no Brasil, não menos de dez mil professoras primárias. São todas, simultaneamente, também professoras de religião, catequistas, com formação teórica adequada, com estágio prático, e com certificado, reconhecido pela autoridade diocesana? O problema da catequese no Brasil só será resolvido quando tivermos catequistas em número suficiente [...] Formar catequistas é o primeiro imperativo da Igreja no Brasil, para debelar o nosso maior mal religioso e social, que é a ignorância religiosa.

Podemos observar que uma série de questões em torno da formação dos professores de religião surge com a nova LDB. Vemos que o padre Irineu enfatiza a importância de formar professoras de religião para o ensino primário a fim de superar a ignorância religiosa. Nota-se com isso uma defesa clara do padre a presença da religião nas escolas.

Além desse aspecto, também é interessante observar a fala do Padre Irineu sobre a remuneração dos professores de religião, bem como a ênfase dada por ele ao claro obstáculo que a restrição dos recursos públicos ao ER representou para a Igreja Católica, que, mesmo

após ter conseguido a manutenção do artigo 168, inciso V, da Constituição, teve de investir e estruturar a formação e a introdução do professor de religião nas escolas públicas:

Outro problema é o da remuneração do professor de religião. Se ele é um professor especializado, que só leciona esta matéria, é claro que deverá ter também uma remuneração especial. Quem lhe dará? A diocese? A paróquia? O colégio? Na escola oficial, de acordo com o art. 97, esta última hipótese não é viável, porque a lei determina que o ensino religioso se fará sem ônus para os poderes públicos. Pedagogicamente, no curso primário, **a melhor professora de religião é a própria professora da classe. Ora, esta já é remunerada. Não há necessidade de se acrescentar uma remuneração especial por motivo do ensino de religião.** (SOUSA, 1962, p. 347-348, grifos nossos)

Nesse trecho podemos notar a solução dada sobre o ensino primário, que caracteriza a tática de aceitação: frente ao desafio da remuneração dos professores de religião, já que não se podia contar com os recursos públicos, o padre afirmou que, no primário, segmento que valia tanto para a Igreja (que desejava desde cedo ensinar sua filosofia e moral cristãs) a questão da remuneração não seria um problema, visto que a professora de religião seria a própria professora da classe.

Essa saída encontrada na garantia do ER no ensino primário, em meio a uma série de questionamentos sobre o problema da remuneração do professor de religião, mostra bem a postura da Igreja de que, em se tratando da formação cristã da sociedade, não mede esforços nem perde tempo para ocupar os espaços públicos, mesmo quando se apresentam obstáculos, haja vista que seu grande interesse é manter a influência de sua filosofia e moral cristãs sobre a sociedade por meio da educação escolar.

Diante das posturas apresentadas, podemos perceber que a tática da Igreja foi de *aceitação*, expressa de forma muito clara no trecho em que o Frei Paulo Evaristo Arns diz “não insistamos porém, a Lei foi promulgada” (ARNS, op.cit.). Não uma aceitação passiva, muito pelo contrário, tratou-se justamente de uma tática porque, como vemos nos textos analisados, a Igreja concordou porque teve seus outros interesses atendidos, que são a manutenção de suas escolas, a subvenção estatal para os alunos e a representação nos Conselhos de Educação.

A Igreja Católica aceitou a redação final do ER também para não correr o risco de perder seu espaço nas escolas públicas. Entretanto, obteve um sucesso mitigado, uma vez que, embora tenha conquistado a permanência da disciplina e o parágrafo que versa sobre não haver número mínimo para a formação de classes, perdeu quanto à remuneração dos professores pelo Estado, por conta da cláusula restritiva.

A partir das abordagens trabalhadas, podemos notar que a versão final do artigo do ER não resultou de um acordo incomum, nem tácito, visto que, conforme analisamos ao longo deste texto, uma série de forças ideológicas representadas por diferentes atores disputaram a permanência e a exclusão desse artigo.

Portanto, a conclusão a que podemos chegar após esse percurso analítico é que o artigo do ER, tal como constou na LDB promulgada em 1961, foi resultado de uma negociação tática de *condição/aceitação*, em que a Igreja Católica, grande interessada na disciplina, aceitou a restrição do uso dos recursos públicos, a fim de manter-se nas escolas públicas, mesmo que isso lhe custasse financeiramente; e os defensores da escola pública, e consequentemente da laicidade, limitaram o uso da escola pública para fins confessionais.

Assim, a Igreja alcançou um *sucesso mitigado* quanto ao ER, pois teve de contar com o voluntariado e com seus próprios subsídios ou estabelecer acordos com os governos para que financiassem a disciplina. Por outro lado, celebrou a vitória, junto com os empresários do ensino, pela permanência de suas escolas com a concessão de bolsas de estudos aos seus alunos e pela representação nos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

Podemos concluir que a tática da Igreja – de aceitar a condição imposta pela redação final do artigo do ER – estava diretamente relacionada à estratégia adotada com relação à omissão dessa questão no substitutivo Lacerda. Isso porque a escolha por aceitar, sem grandes alardes e pressões no Congresso Nacional, tanto a ausência do ER no projeto de Lacerda como a cláusula restritiva proposta por Aurélio Vianna, foi uma estratégia, no primeiro caso, já que foi pensada previamente e uma tática no segundo caso, visto que foi uma reação imediata adotada pela Igreja para que pudesse atingir, mesmo que em parte, seus objetivos e para que não visse sua posição no campo educacional sendo ainda mais fustigada por conta de uma possível atitude intempestiva que viesse a incendiar os debates e trazer à tona a perseguição dos chamados “inimigos da religião”.

Por fim, a partir de suas estratégias e táticas, a Igreja Católica, durante a primeira LDB, que incendiou os debates da educação nacional, teve um importante protagonismo frente aos seus antípodas – os paladinos da escola pública, laica e gratuita – em defesa de seus interesses, que, nesse contexto, se tratavam da manutenção da disciplina do ER, da sobrevivência de seus estabelecimentos de ensino, da subvenção governamental e da representação nos Conselhos de Educação.

Diante disso, concluímos que as duas grandes batalhas políticas dos atores católicos na LDB foram: (i) estar presente no âmbito da escola pública por meio do ER e (ii) evitar que a escola pública de orientação laica ofuscasse a rede de escolas confessionais católicas. Quanto à primeira, alcançaram um sucesso mitigado; no que se refere à segunda, lograram êxito.

Considerações finais

A presente dissertação nos permitiu compreender que o ER não era matéria irrelevante ou de menor importância, o que se comprova pelos discursos dos atores/agentes contrários e favoráveis a essa disciplina. Ainda que dentro do Congresso Nacional a centralidade dos debates fosse ocupada pelas questões em torno do ensino privado, sua representação nos Conselhos de Educação e seu financiamento pelos recursos públicos, fora dele, também encontramos o ER entre as preocupações daqueles que estavam protagonizando as disputas em torno da educação brasileira naquele momento.

A interpretação da atuação e da agência dos personagens presentes no debate do ER, bem como o entendimento dos seus interesses e de suas formas de pressão e influência naquele contexto foram possíveis por meio da análise das fontes sob a ótica dos *grupos de interesse, grupos de pressão, lobby, estratégias e tática*, que propiciaram uma análise do jogo político em torno do ER.

Esse percurso viabilizou a observação de que as posturas adotadas pelos personagens que trataram do ER durante a tramitação da LDB contaram com planejamentos estratégicos e atitudes táticas, objetivados em estabelecer acordos e negociações sem que houvesse grandes prejuízos aos interesses em disputa pelas diferentes vertentes ideológicas presentes naquele cenário. A partir disso, esta pesquisa mostrou como se processaram os acordos em torno desse tema, que estava na tangente das discussões do Congresso Nacional, para que se chegasse à versão final da LDB, inclusive a cláusula restritiva ao uso de recursos públicos para o ER.

Essa análise fica clara a partir da omissão do deputado Carlos Lacerda sobre o ER, que se configurou como uma escolha estratégica, para que sua proposição fosse aceita e da cláusula restritiva proposta por Aurélio Vianna, o qual inseriu a redação *sem ônus para os Poderes Públicos* no artigo do ER, que significou uma decisão tática tomada pelo deputado diante da necessidade do direcionamento dos recursos públicos às escolas públicas, condição aceita pela Igreja Católica, como vimos, já que, ao menos, não impedia a sua presença nas escolas oficiais.

Essas duas chaves de interpretação foram muito importantes na compreensão do lugar do ER na primeira LDB, sobretudo porque mostram as relações estabelecidas entre os atores de fora do Congresso Nacional com os de dentro, bem como os acordos e negociações que resultaram desses vínculos.

Com isso, esta pesquisa preencheu a lacuna que CURY (1993) comentou em seu trabalho, ao dizer que faltava uma pesquisa sistemática que tomasse o ER nas escolas públicas como objeto específico na tramitação da LDB. Contribuiu, dessa forma, para a percepção de que a Igreja Católica, na sua dimensão política, durante a LDB, não lutou somente pela sobrevivência de seus estabelecimentos de ensino, mas por espaço nas escolas públicas, por meio do ER e para a observação de que os defensores da escola pública, gratuita e laica também estiveram atentos a essa disciplina, assumindo posicionamento contrário em sua luta contra os avanços do confessionalismo, por verem, no ER, uma ameaça à laicidade da educação e do Estado.

Os resultados alcançados por esta dissertação suprem com informações as indagações de CUNHA e FERNANDES (2012), em que afirmavam que para quem esperava encontrar candentes conflitos parlamentares em torno da questão do ER nas escolas públicas, na tramitação da LDB, o exame das fontes revelou-se uma decepção, já que as disputas concentraram-se em outras questões.

Com este trabalho, também respondemos ao problema de pesquisa apresentado por CUNHA e FERNANDES (2012), uma vez que o acordo que gerou a versão final do ER na LDB não foi insólito, ou melhor, não foi uma negociação incomum, muito menos tácita. Tratou-se de uma negociação resultante da soma das estratégias e táticas assumidas pelos atores de dentro e de fora do Congresso Nacional, que desejavam, naquele momento, contemplar, com as Diretrizes e Bases, os diferentes grupos político-ideológicos presentes nos candentes conflitos que marcaram aquele contexto. Ou seja, o artigo do ER que constou na LDB de 1961 resultou da omissão estratégica de Lacerda, da tática de inclusão de Aurélio Vianna e da tática de aceitação da Igreja Católica, bem como das diferentes pressões e dos *lobbys* dos grupos de interesse contrários e da própria Igreja.

A partir dessa análise, esta pesquisa permitiu a constatação de que o artigo do ER foi produto de diferentes estratégias e táticas dos grupos em conflito para: (i) manter o dispositivo constitucional sobre o ER; (ii) ampliar os interesses da Igreja Católica no que tange à formação da classe dessa disciplina e o registro dos professores conforme os parágrafos adicionados pelo projeto de 1948 e (iii) limitar esses interesses na restrição ao uso dos recursos públicos para o ER nas escolas públicas.

A Igreja Católica – grupo de interesse favorável ao ER – lutava naquele momento contra as ameaças às suas instituições escolares provenientes (i) do crescimento dos estabelecimentos privados não confessionais, (ii) das dificuldades econômicas da classe média, que não dispunha de condições para bancar as despesas com a escola de seus filhos, (iii) da reivindicação de melhores salários por parte dos professores e (iv) da consequente crise que as escolas católicas estavam enfrentando em termos de fluxo de caixa.

Para não desviar o foco dessas questões que tratavam da sobrevivência de suas escolas, a Igreja Católica utilizou suas revistas e artigos de jornais como instrumentos de pressão aos deputados para que, além de limitarem o crescimento do ensino público, conquistassem subsídios para manter as escolas privadas, inclusive as suas, e garantissem seu espaço nas escolas públicas para manter sua hegemonia moral e ética na educação brasileira por meio do ER.

Vale salientar que o amplo espaço ocupado por essa disciplina nos periódicos também contou com os atores/agentes contrários a ela, que se manifestaram, a fim de impedir o avanço do confessionalismo na luta pela secularização da educação nacional.

Com esta pesquisa, constatamos que houve muitos debates sobre o ER no contexto de produção da primeira LDB, pois, ainda que não estivesse no centro das discussões parlamentares, contou com vários atores/agentes, que fizeram muitos pronunciamentos sobre a questão.

Sugerimos que pesquisas futuras utilizem os conceitos de *grupos de interesse*, *pressão*, *lobby*, *estratégias* e *táticas* como chaves de interpretação para estudar a disciplina ER no momento atual, mormente na compreensão do jogo político em torno desse tema, visto que, para além de um dispositivo que consta em lei, trata-se de uma disciplina facultativa, mas que é oferecida como obrigatória na maioria das escolas públicas do país.

Um tema que merece essa leitura analítica é a *concordata* assinada entre o governo brasileiro e o Vaticano em novembro de 2008, que tem aspectos ainda obscuros que merecem uma pesquisa sistemática. Acreditamos que os conceitos trabalhados nesta dissertação possam colaborar na compreensão das motivações que levaram o presidente da República a promover esse acordo em segredo.

Além dessa proposta, os conceitos utilizados nesta dissertação também contribuiriam na análise da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) proposta pelos procuradores da República Daniel Sarmento e Débora Duprat em 2010, que gerou uma série de debates no Supremo Tribunal Federal (STF). Os embates que marcaram a proposição, as audiências e a votação da ADI merecem uma pesquisa sob essa ótica teórica.

Por fim, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que contou com a atuação decisiva do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), também é um bom tema para pesquisa que tenha como chave de interpretação do jogo político os conceitos trabalhados nesta dissertação, haja visto que o FONAPER teve um importante papel na elaboração da BNCC. E diante da exclusão do ER da terceira versão da Base, no início de 2017, esse fórum participou de uma mobilização nacional questionando a decisão do MEC.

Diante de tantos temas possíveis de serem pesquisados sobre o retrocesso na laicidade do Estado brasileiro desde 2016 e o ER atualmente, as pesquisas empíricas devem ocupar lugar prioritário, a fim de compreendermos porque a educação pública brasileira, que se diz neutra em matéria religiosa, continua a legitimar práticas confessionais na maioria de suas escolas.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Jayme. A luta contra a escola pública brasileira, **Revista Anhembi**, São Paulo, v.31, n.31, ano IX, abr.1959.
- ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de. Ainda as diretrizes e bases, **Revista Anhembi**, São Paulo, v.37, n.110, ano X, jan. 1960. p.233.
- AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. Paraná: UEM, 2003. 117f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.
- ARNS, Frei Paulo Evaristo. A nova Lei Nacional de Ensino. Aceitação, Aplicação e Discussão. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 22, fasc. 1, mar.1962. p.146.
- ARNS, Frei Paulo Evaristo. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v.19, fasc.1, mar.1959.
- ARNS, Frei Paulo Evaristo. Verdadeiros Objetivos da Campanha contra Diretrizes e Bases. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v.20, fasc.3, set.1960.p.660.
- ASSIS, Paula Maria de. **A concepção de educação na Revista Vozes durante os debates da LDB (1956 a 1965): o período de Frei Aurélio Stulzer**. São Paulo: PUC/SP, 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008
- AUGUSTO, Paulo Otavio Mussi. **Teoria Institucional: Qual o lugar da agência?** In: XXXI Encontro da ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro. Anais do XXXI EnAPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007, p.1-16. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-A1470.pdf>> Acesso em 05 fev. 2019.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Religião e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 34, n. 79, p.263-267, jul./set. 1960a.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CÂMARA, D. Jaime. A Igreja incrementará em 1959 o seu programa de ensino religioso, **Correio Paulistano**, São Paulo, 04 jan. 1959.
- CÂMARA, D. Jaime. A voz do Pastor, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 jan. 1960.
- CÂMARA, D. Jaime. Carta do Cardeal Câmara ao Deputado Lacerda sobre a Educação, **Revista Vozes**, Petrópolis, n. 2, ano 53, fev.1959.
- CAMPOS, Gutenberg de. A Lei de Diretrizes e Bases, **Revista Anhembi**, São Paulo, v.40, n.116, ano X, jul. 1960.

CAPANEMA, Gustavo. **Diário do Congresso Nacional**, 12 fev. 1957. p.128.

CARVALHO, Laerte Ramos de. As diretrizes e bases: breve história. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

CASTRO, Padre José Candido de. Ensino, monopólio estatal e democracia. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 28 out. 1959. p.5.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século). p.34.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. p.46.

CIRCULAR 14/60 - Diretrizes e Bases do Ensino. **Boletim do Grande Oriente do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 86, n. 5, mai. 1960, p.103.

CIRCULAR DA AEC, 27/02/1959. In: CRUZ, Mariano da. **Vinte anos a serviço da educação**. Rio de Janeiro: Associação de Educação Católica, 1966. p.132.

CORÇÃO, Gustavo. A liberdade de ensino, **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 jan. 1958a. p.88.

CORÇÃO, Gustavo. A quem compete educar? **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 jan.1958b. p.4.

CORÇÃO, Gustavo. Ainda a liberdade de ensino. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 fev. 1958d. p.54.

CORÇÃO, Gustavo. Uma afronta pessoal. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 fev.1958c. p.68.

COUTINHO, Amélia. TEIXEIRA, Anísio. In: ABREU, Alzira Alves de *et al* (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

COUTROT, Aline. Religião e política. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

CRUBELLATE, João Marcelo. Três contribuições conceituais neofuncionalistas à teoria institucional em organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.11, n.spe1, p. 199-222, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552007000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Fev. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: O ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. Conflitos envolvendo a laicidade do Estado no Brasil In: D'AVILA-LEVY, Claudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio (orgs). **Embates em torno do Estado laico**, São Paulo: SBPC, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, out/dez. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 17, jun. 1993.

DALAND, Robert. **Estratégia e Estilo do Planejamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Lيدador, 1969.

Defesa, não da educação: de alguns em detrimento de todos. **Revista Anhembi**, São Paulo, v.36, n.36, ano IX, set.1959.

Diário do Congresso Nacional, 12 fev. 1957. p.20.

Diário do Congresso Nacional, 06 jun. 1957. p.3617.

Diário do Congresso Nacional, 07 jun. 1957. p.3671.

Discurso do deputado Carlos Lacerda na sessão de 03 de novembro de 1958. In. **Diário do Congresso Nacional**, 04 nov. 1958. p.6457.

DUBAR, C. **Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo**. Paris, p. 56-69, primavera 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2nAIqUI>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Educação segundo Anísio Teixeira, a filosofia e a Igreja. **Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil**, Rio de Janeiro, n.31, ano 4, set. 1958.

Ensino de religião nas escolas oficiais. **Revista Anhembi**, São Paulo, v.26, n.24, mar.1957.

Ensino Religioso. **Revista Anhembi**, São Paulo, v.26, n.26, mai.1957. p.564.

Fascículo nº 25 de Memórias Legislativas. Assembleia Legislativa de Alagoas, 1998. Disponível em: <<https://www.historiadealagoas.com.br/aurelio-vianna.html>> Acesso em 06 abr.2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais**. UFRJ/Fundação Universitária José Bonifácio. MEC/INEP, 1999.

FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (I) In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

FERREIRA, Dina Maria Martins. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v.17, n.4, p.619-640, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000400619&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Gustavo Corção. In: ABREU, Alzira Alves de *et al* (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1968.

FREIRE, Paulo. Expositor Cristão, 14 abr. 1960 In: ARNS, Frei Evaristo. Verdadeiros Objetivos da Campanha contra Diretrizes e Bases. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v.20, fasc.3, set.1960.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Maria Carmelita de. **Uma opção renovadora: a Igreja e o planejamento pastoral – estudo genético – interpretativo**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

FRIAS, Padre Alonso. Universidade Católica apoia a revolução no ensino. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 09 dez. 1958.

<<http://www.diocesedacampanha.org.br/portal/index.php/diocese/antigos-bispos-e-administradores/30-conteudo-estatico-portal/antigos-bispos-e-administradores/83-dominocencio-engelke-ofm-2-bispo-diocesano-1935-a-1960>>. Acesso em 10 fev. 2019

<http://historiologiaprotestante.blogspot.com/2017/06/o-centenario-do-presbiterianismo_15.html> Acesso em 05 mar. 2019

<<http://igrejacentral.com.br/historia/>> Acesso em 05 mar. 2019

<<https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/JCOTorres.html>>. Acesso em 10 fev. 2019.

<http://www.jurassicos.com.br/leao_XIII/depoimentos/biografia/m_lafayette_f.html>. Acesso em 10 fev. 2019.

<<https://pebesen.wordpress.com/padres-da-igreja-catolica-em-santa-catarina/monsenhor-jose-locks/>>. Acesso em 10 fev. 2019.

I CONVENÇÃO ESPÍRITA DE DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Os espíritas e a escola pública, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.34, n.79, 16 jul. 1960. p.162-163.

IV CONGRESSO DOS ANTIGOS ALUNOS DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP. Contra o ensino religioso oficial os antigos alunos da Faculdade de Filosofia. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 jan. 1957, p.24.

IV CONGRESSO DOS ANTIGOS ALUNOS DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP. Manifesto dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 fev. 1960.

JUNQUEIRA, C. **Revista Síntese Política, Econômica e Social**, Rio de Janeiro, jul. 1960. p.102.

KAPUZINIAK, Célia. **História da LDBs**. In: V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil., 2001, Campinas, 2001.

LACERDA, Carlos. **Diário do Congresso Nacional**, 31 jul. 1959. p.4676.

LACERDA, Carlos. Diretrizes e Bases da Educação, **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 27 nov. 1958. p.4.

LAFAYETTE, Monsenhor. Iniciativa Perigosa, **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 51, n.3, mar. 1957. p.229.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm Acesso em 10 fev. 2019.

LALLI, Sabatini. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Anhembi**, São Paulo, v.40, n.119, ano X, out. 1960. p.271.

LIMA, Alceu Amoroso. O Estado e a Educação, **Boletim Servir**, Rio de Janeiro, n.1, ano 12, abr.1959.

LIMA, Hermes. **Travessia**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

LOCKS, Monsenhor José. A necessidade da escola pública religiosa, **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, vol. 19, fasc.1, mar.1959. p.27.

Lumen Gentium, 31, Documento do Concílio Vaticano II

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. O Debate acerca do Ensino Público nas discussões sobre a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). **Educação e Fronteiras [on-line]**, Dourados/MS, v. 2, n. 4, p. 1–14, jan./abr. 2012.

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (Manifesto ao povo e ao governo). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 3-24, abr./jun. 1959.

MARIANI, Clemente. **Carta de Clemente Mariani a Afonso Arinos**, 21/05/1953. In: MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia da Terceira República (1946-1961)**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011. p.83.

MARIANI, Clemente. **Diário do Congresso Nacional**, 12 fev. 1957. p.8-9.

MELO, Cristiane Silva. **A universalização do Ensino Primário no Brasil na perspectiva de Almeida Júnior (1948-1960)**. In: X Anped Sul, 10, 2014, Florianópolis. Anais da X ANPED SUL. Florianópolis: ANPED SUL, 2014, p.1-6.

MEYER PFLUG, Samantha Ribeiro (coord.). **Grupos de interesse (lobby)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2009. (Série Pensando o Direito)

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia da Terceira República (1946-1961)**. Rio de Janeiro:

FGV, 2011. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

MONTALVÃO, Sergio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.21-39, 2010.

MOREAU, Daniela Maria. **Clemente Mariani: político e empresário**. São Paulo: UNICAMP, 1992. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MOREIRA, João Roberto. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.

OLIVEIRA, Andrea Cristina de Jesus. **Lobby e representação de interesses: lobistas e seus impactos sobre a representação de interesses no Brasil**. São Paulo: UNICAMP, 2004. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação e Sociedade na Assembléia Constituinte de 1946**. São Paulo: USP, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

Outra vez o ensino religioso. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 51, n.3, mar. 1957. p.227.

PADIN, Padre Cândido. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 07 set. 1960. p.2.

PASINATO, Darciel. **Política e educação de 1930-1961: a concepção de público no manifesto dos educadores de 1959**. Rio Grande do Sul: UPF, 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

PASQUINI, Adriana S. **O debate político e ideológico entre escola pública e escola privada na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 mediado pela Igreja católica nas páginas do Jornal de Maringá**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, Londrina, 2010.

PAQUINO, Gianfranco. Grupo de Pressão. In: BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1991. p.564.

PIERINI, Alexandre José. Grupos de Interesses, de Pressão e Lobbying: Revisitando os conceitos. **CSONline Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 4, Ed. 10, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17158>> Acesso em 10 fev. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

RADEMAKERS, Padre Huberto. Os Espíritas contra a Lei de Diretrizes e Bases, **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 54, n.9, set. 1960.

RAMAL, Arthur C. Artur Alonso Frias. In: FÁVERO, Maria L.; BRITTO, Jader M. **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MEC – Inep, 1999, p. 99-103.

RAMOS, Abelardo. Gutenberg estréia em Anhembi, **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 54, n.8, ago. 1960.

RECIFE, Frei Inocêncio. Estatização do ensino? **Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil**, Rio de Janeiro, n.45, ano 5, mar. 1959. p.137.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

SANTOS, Hermílio. Grupos de interesse e redes de políticas públicas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais [on-line]**, Ano 2, nº 1, junho 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2002.1.95>> Acesso em 13 nov. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

SENRA, Álvaro de Oliveira. **Matizes do privado. A AEC e a defesa da educação escolar católica no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 177-190, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22301>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SILVA, Henrique Euclides da. Diretrizes e Bases – Uma análise objetiva e serena. **Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 59, ano 6, mai. 1960. p.291.

SOUSA, Padre Irineu Leopoldino de. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 22, fasc. 2, jun.1962. p.347-348.

SOUSA, Padre Irineu Leopoldino de. Diretrizes e Bases da Educação. **Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil**, Rio de Janeiro, n.44, ano 5, 01 fev. 1959. p.88.

STULZER, Frei Aurélio. Ensino Religioso, disciplina remunerada. **Revista Vozes**, Petrópolis, ano 51, n.4, abr. 1957.

Substitutivo ao projeto Nº 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. In. **Diário do Congresso Nacional**, 29/11/1958. p.7622. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=29/11/1958> Acesso em: 04 abr. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p.222-223, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta de Anísio Teixeira para Gustavo Corção**. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV (AT C 1958.02.23). 23 fev. 1958. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/cartas/corcaio.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Telegrama de Anísio Teixeira a Clemente Mariani, declinando do convite para participar da Comissão do Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 11/02/1946. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV. CMA c 1946.11.01 doc. 77.

TOLEDO, Gastão Alves de. **Grupos de pressão no Brasil**. São Paulo: Instituto dos Advogados de São Paulo, 1985.

TOMAZ, Loyanna Christian de Lima; TOMAZ, Rozaine Aparecida Fontes. Laicidade e Religião: Um Percuro Histórico da Disciplina Ensino Religioso no Brasil. **Trilhas Pedagógicas**, v. 6, n. 6, p. 142-143, ago. 2016.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **O Estado e a Educação Religiosa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1958.

TORRES, João Camilo de Oliveira. O “pacto escolar” belga. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 01 ago. 1959. p.4.

Tribuna da Imprensa, Rio de Janeiro, 06 jan. 1960. p.4.

VIANNA, Aurélio. **Diário do Congresso Nacional**, 12 fev. 1960. p. 910-913.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e bases da Educação: ensino e liberdade**. São Paulo: Editora da USP, 1969.

WOOTON, Graham. **Grupos de interesses, de pressão e lobbying**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.