

Roseli Fischmann

**ESTUDOS**  
**Publicações no**  
**Cemoroc**



**CEMOroC**  
EDF-FEUSP

  
**FACTASH EDITORA**



ESTUDOS  
Publicações no Cemoroc





Roseli Fischmann

ESTUDOS  
*Publicações no Cemoroc*



**CEMOrOc**  
EDF-FEUSP

  
**FACTASH EDITORA**

São Paulo  
2013

Copyright © by Roseli Fischmann, 2013  
Nenhuma parte desta publicação pode ser armazenada,  
fotocopiada, reproduzida, por meios mecânicos, eletrônicos ou outros  
quaisquer, sem autorização prévia da autora.

Capa e Projeto Gráfico:  
Tarlei E. de Oliveira

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

Fischmann, Roseli  
Estudos : publicações no CEMOrOc – Roseli Fischmann. São Paulo:  
Factash Editora, 2013.

115 p. 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-89909-84-6

1. Filosofia 2. Educação laica 3. Ensino religioso em escolas públicas.  
I. Título

CDU 1(091)

---

Factash Editora  
Rua Costa, 35 – Consolação  
01304-010 – São Paulo – São Paulo  
Tel. (11) 3259-1915 – factash@gmail.com

O Conselho Editorial dos livros do **CEMOROC** é constituído pelos seguintes Professores Doutores:

**Diretores:**

*Jean Lauand* (Feusp-Umesp)

*Paulo Ferreira da Cunha* (Universidade do Porto)

*Sylvio G. R. Horta* (FFLCH-USP)

**Membros:**

*Aida Hanania* (FFLCH-USP)

*Chie Hirose* (Fics)

*Enric Mallorquí-Ruscalleda* (Princeton University)

*Gabriel Perissé* (ESDC)

*Lydia H. Rodriguez* (Indiana University of Pennsylvania)

*María de la Concepción P. Valverde* (FFLCH-USP)

*Maria de Lourdes Ramos da Silva* (Feusp-Fito)

*Pedro G. Ghirardi* (FFLCH-USP)

*Pere Villalba* (Universidad Autònoma de Barcelona)

*Ricardo da Costa* (UFES)

*Roberto C. G. Castro* (Fiam)

*Sílvia M. Gasparian Colello* (Feusp)

*Sílvia Regina Brandão* (Uscs)

*Terezinha Oliveira* (Uem)





# Sumário

Dados dos Originais .....	11
A Autora .....	13
“La escuela pública no es lugar de religión” (Amanda Polato de “Nova Escola Gestão Escolar” entrevista a R. Fischmann) .....	15
Educación laica (en escuelas públicas): una cuestión política, cultural y de derecho .....	27
Temas Étnicos: Masculino e Feminino? .....	59
Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman (análise exploratória incluindo reflexões para a educação) ...	65
State “Läicité,” Public Finances and Education in Brazil: In search of the religious roots of civil inequality .....	91



## Dados dos Originais

Este livro reúne entrevista, conferência e artigos da autora, publicados em diversas revistas do Cemoroc:

- “La escuela pública no es lugar de religión” entrevista concedida a Amanda Polato, publicada em *Collatio* N. 12, jul-set 2012.
- “Educación laica (en escuelas públicas): una cuestión política, cultural y de derecho”, conferência em Lima (dezembro 2009), publicada em *Revista Internacional d’Humanitats* N. 22, jul-set 2011.
- “Temas Étnicos: Masculino e Feminino?”, publicado em *International Studies on Law and Education* N. 2, 2009.
- “Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman (análise exploratória incluindo reflexões para a educação)”, publicado em *Revista Internacional d’Humanitats* N. 25, mai-ago 2012.
- “State ‘Laïcité,’ Public Finances and Education in Brazil: In search of the religious roots of civil inequality”, publicado em *Notandum* N. 31, jan-abr 2013.



## A Autora

**ROSELI FISCHMANN** – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.



# “La escuela pública no es lugar de religión”

(Amanda Polato de “Nova Escola Gestão Escolar”  
entrevista a R. Fischmann)

(trad. al español: Prof. Ms. Raúl I. Arriagada)

*(Orig. en portugués en el No. de Oct.-2009 <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/acordo-ensino-religioso-504521.shtml>. Mantuvimos el texto de la presentación. Para la cronología de las leyes brasileñas sobre enseñanza de la religión cf.: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/leis-brasileiras-ensino-religioso-escola-publica-religiao-legislacao-educacional-constituicao-brasileira-508948.shtml>)*

**Acuerdo aprobado en el Senado, que establece la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la red pública, hiere la Constitución Federal.**

Fue aprobada por el Senado brasileño el miércoles 7 de octubre de 2009, el acuerdo firmado por el presidente Luís Inácio Lula da Silva y la Santa Sede, en noviembre del año pasado, que establece la obligatoriedad del ofrecimiento de la enseñanza religiosa por parte de las escuelas públicas brasileñas. Dice el párrafo 1 del Artículo 11: “La enseñanza religiosa, católica y de otras confesiones religiosas, de matrícula

facultativa, constituye disciplina en los horarios normales de las escuelas públicas de enseñanza fundamental, asegurando el respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil, en conformidad con la Constitución y a otras leyes vigentes, sin cualquier forma de discriminación”.

“Si esa ley llega a ser sancionada por el presidente, nuestra constitución será violada”, afirma la profesora **Roseli Fischmann**, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Metodista, de San Bernardo do Campo, en la región metropolitana de la capital paulista. Perita de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la Alianza de Ciudades contra el Racismo y la Discriminación, responsable por el capítulo sobre pluralidad de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), coordinadora del grupo de investigación Discriminación, Prejuicio y Estigma, vinculado a la USP, y al Núcleo de Educación en Derechos Humanos, de la Universidad Metodista y autora del libro *Enseñanza Religiosa en las Escuelas Públicas: Impactos sobre el Estado Laico* Roseli critica el acuerdo y conversa, en esta entrevista a la NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, sobre las diversas y siempre irregulares maneras de manifestación religiosa en el cotidiano escolar.



**El acuerdo firmado por el presidente Lula con el Vaticano en 2008, que estipula la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, fue aprobado por el Senado. ¿Y ahora?**

Es importante destacar que el documento firmado por el presidente de la República supone varios privilegios para la Iglesia Católica: beneficios adicionales en términos de verbas públicas y acciones con impacto sobre la ciudadanía, como la supresión de derechos laborales para sacerdotes o religiosos católicos, y la inclusión de espacios para templos católicos en planeamientos urbanos. En esta entrevista, nos interesa el artículo sobre la obligatoriedad “de la enseñanza religiosa católica y de otras confesiones religiosas”, como está en el texto. Aún mencionando otras creencias, el acuerdo manifiesta una clara preferencia por una religión, lo que obliga a las escuelas a adoptar una determinada confesión, y eso es inconstitucional. El Ministerio de las Relaciones Exteriores defiende la iniciativa diciendo que no hay problema, ya que ella apenas reúne aquello que ya existe. Pero eso no es verdad.

**¿Ese artículo podría haber sido corregido por los parlamentares?**

Ellos podrían haber rechazado el acuerdo. Cualquier propuesta que necesite justificarse debería ser revista por el Ejecutivo y, como el documento tiene carácter

internacional y bilateral, nada podría ser cambiado sin la concordancia del Vaticano. O sea, quedamos atados, lo que caracteriza una peligrosa interferencia en el proceso legislativo.

Con el acuerdo en vigor, ¿qué puede suceder en las escuelas?

En lo que se refiere a la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, se instalará una confusión que abre posibilidades de interpretaciones discordantes. Aunque se ha mencionado el carácter facultativo para el alumno, se ha creado una obligatoriedad de la enseñanza católica, lo que ni siquiera existe en la Constitución ni en la LDB. ¡Y nuestra constitución está siendo violada!

### **¿Por qué mezclar escuela con religión es ilegal?**

En el artículo 19 de la Constitución, existen dos normas claras. La primera afirma que le es prohibido a la Unión, a los estados, a los municipios y al Distrito Federal “establecer cultos religiosos o iglesias, subvencionarlas, otorgarles el funcionamiento o mantener con ellos o con sus representantes relaciones de dependencia o alianza, exceptuándose, en la norma de la ley, la colaboración de intereses públicos”. El otro prohíbe “crear distinciones entre brasileños o preferencias entre sí”. Ambos son responsables por la definición de Estado laico, quedando imparcial y evitando privilegiar una u otra religión, para

que no haya diferencias entre los brasileños. Bueno, si el Estado es laico, la escuela pública – que hace parte del Estado – también debería serlo.

### ¿Y las leyes educacionales?

En la propia Constitución, el artículo 210, párrafo 1º, determina la enseñanza religiosa “facultativa para el alumno, en los horarios normales de las escuelas públicas de Enseñanza Fundamental”, lo que puede considerarse como excepción la parte de la “colaboración de interés público”, dicha en la respuesta anterior. Ya el artículo 33 de la LDB dice que “los sistemas de enseñanza oirán la entidad civil, constituida por las diferentes denominaciones religiosas, para la definición de los contenidos de la enseñanza religiosa”. O sea, esa entidad civil, que será determinada, o aún creada, debe colaborar con la Secretaria de Educación en cada estado o municipio. Eso es muy problemático porque quien quiera que su propia religión sea enseñada será obligado a asociarse a esa entidad o no será siquiera considerado en el diálogo con el Estado, violando de esta manera su libertad de asociación – un derecho garantido por la Constitución.

### ¿Deja muchas dudas la ley?

Algunos términos no quedan muy claros. ¿Qué se considera “horario normal de la escuela”? ¿Sería el tiempo

que la institución pasa abierta o aquel en que el niño efectivamente estudia? Una cosa está clara: la ley es explícita al declarar que la enseñanza religiosa es facultativa. Pero lo que se ve son escuelas públicas faltando el respeto a la opción de las familias y profesando, irregularmente, una fe en el ambiente educacional.

### ¿Cómo ese tema es tratado en otros países?

En los EEUU, simplemente no existe la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, en ningún nivel. La Revolución Francesa enseñó la relevancia de la laicidad y hoy el país debate para preservar el Estado laico. Portugal está dejando poco a poco un acuerdo que el dictador Antonio Salazar firmó con la Santa Sede en 1940 y retiró la enseñanza religiosa de las escuelas públicas.

### ¿Cómo la religión está presente en el cotidiano de la escuela pública brasileña?

Aparece siempre de manera irregular, de las más diversas maneras: el crucifijo en la pared, imágenes de santos o de María en los diversos ambientes, en el hecho de rezar antes de la merienda y de las clases, en la conmemoración de fechas religiosas. Algunos profesores llegan incluso a usar textos bíblicos como material pedagógico para la enseñanza de la Lengua Portuguesa o para trabajar contenidos de otras disciplinas. Es un error llamar esa

aproximación de “transversal” porque quien lo practica inserta el contenido de una disciplina facultativa en una obligatoria.

**¿Pueden considerarse actitudes como esas una falta de respeto aun cuando la mayoría de los alumnos sea adepto de la misma religión?**

No importa que la escuela tenga un solo estudiante de fe diferente (o ateo) o si el 100% de los alumnos y empleados comparten la misma creencia. La escuela es un espacio público y debe estar preparada para recibir cualquier persona con el debido respeto.

**Exclamaciones religiosas como “gracias a Dios” y “¡Virgen santa! Son usadas incluso por quien afirma no profesar ninguna fe. ¿No es eso lo que, de alguna forma, ocurre en las escuelas?**

Existen expresiones que son culturales y la gente no se detiene para pensar que están diciendo algo con sentido religioso. Eso se observa incluso en otras lenguas, como el *gee*, del inglés, por la inicial del nombre de la divinidad (*god*). Difícilmente un ateo dejará de ser ateo porque dijo “¡Virgen santa!”. Pero lo que se ve en las escuelas públicas brasileñas es muy diferente. Lo que ahí se hace hiere la ley.

¿Con el aumento del número de evangélicos, las prácticas de esa religión también han aparecido en las escuelas públicas?

La mayor presencia en el interior de las escuelas brasileñas todavía es la de prácticas católicas. De otros grupos, lo que existe muchas veces es la manifestación de valores y actitudes, dirigidas para garantizar respeto a su identidad religiosa, para defenderse de tentativas de imposición, acentuadamente de los católicos.

Muchas escuelas tratan de temas religiosos con los jóvenes alegando que eso ayuda a combatir la violencia.

La religión no impide la violencia. La idea de que siempre ha hecho bien está equivocada. Basta recordar que gran parte de las guerras tuvo origen en conflictos religiosos. En la escuela, la violencia debe ser combatida enseñando el respeto y el reconocimiento de la dignidad intrínseca a todos, no con el pensamiento de que apenas las personas que creen en la misma divinidad merecen consideración.

¿Por qué es importante separar la religión del cotidiano escolar?

La escuela pública no puede transformarse en un centro de doctrinas dejándose llevar por las ideas de unos o de otros. El espacio público es de todos. Además, el respeto a la diversidad es un contenido pedagógico. Es importante

aprender a convivir con las diferencias y a valorizarlas y no crear un ambiente homogéneo, en el cual las personas que no se encuadran sean dejadas de lado o vistas con desconfianza y prejuicio.

### **¿Cómo debe actuar el gestor escolar para evitar irregularidades?**

El director de la escuela pública tiene una misión importante: hacer de aquel espacio un lugar efectivamente de todos. Para tanto, la enseñanza religiosa solamente debe existir si hubiera un requerimiento de los padres solicitándola. Caso contrario, no puede ni constar en el currículo escolar. Y para que los hijos sean matriculados en esa disciplina, es necesario que la familia dé una autorización por escrito. Los alumnos no pueden, bajo ninguna hipótesis, ser obligados a frecuentar esas clases. Las horas dedicadas a la religión no deben ser contadas en el histórico escolar para que los no matriculados no tengan registrada una carga horaria menor que los demás. Lo ideal es que la enseñanza religiosa, cuando haya, sea ofrecida en otros turnos. En ese caso, cabe a la escuela disponer otra actividad no religiosa en el mismo horario para configurar el carácter facultativo y la igualdad entre todos los alumnos.

**¿Qué pueden hacer los padres caso sientan que la escuela no está respetando la libertad religiosa?**

Tanto el Consejo Tutelar como el Ministerio Público tienen como función garantizar el cumplimiento de las leyes, incluso las educacionales, y cualquiera de esos órganos puede ser llamado por quien crea que están violando sus derechos.

**¿Las escuelas confesionales y las particulares pueden profesar su fe?**

Sí. Los padres tienen el derecho de elegir la formación que quieren darles a sus hijos. La primera LDB, de 1961, reconoció (después de mucha polémica) que deberían existir escuelas particulares y, entre ellas, las confesionales, lo que existe hasta hoy. En esa época, se pensó en qué hacer cuando la familia no tiene condiciones financieras para colocar el niño en esas instituciones. Fueron creadas entonces las becas de estudio, que son el origen del sistema de filantropía en las escuelas. Pero esas escuelas necesitan seguir los PCNs y enseñar la Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias y otras disciplinas. Así el niño va a aprender lo que dicta la fe, por la cual sus padres lo pusieron allí, sin dejar de conocer lo que defiende la Ciencia.



¿Cuáles son las implicaciones en la formación integral del niño cuando éste no es respetado en su credo o su opción en no seguir ninguna fe?

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la familia tiene prioridad en la elección de la Educación que deba darles a sus hijos, incluso en lo que se refiere a la doctrina religiosa que debe seguir. Si en casa los niños aprenden a venerar de una forma y en la escuela de otra, nace un conflicto de valores que puede comprometer el aprendizaje. No es posible que haya la imposición religiosa en el ambiente educativo.



# Educación laica (en escuelas públicas): una cuestión política, cultural y de derecho

**Observación preliminar:** El presente trabajo es la transcripción de la conferencia pronunciada en Lima en el taller *La educación de las mujeres en nuestra región*, realizado de 7 a 9 de diciembre de 2009, en el ámbito de “La Campaña por Educación no Sexista y Antidiscriminatoria”<sup>1</sup>, promovida por CLADEM – Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer<sup>2</sup>, y es el resultado parcial de una investigación desarrollada por la autora con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq, en colaboración con la Secretaría de Políticas para las Mujeres de la Presidencia de la República. Ambos organismos son brasileños. En la edición se mantiene el estilo oral de la charla.

Muchas gracias a todas y todos, en primer lugar me gustaría agradecer al CLADEM por esta invitación que me deja muy contenta. Antes de iniciar, tengo algo interesante que decir porque generalmente he hablado sobre la cuestión de la ense-

---

1. “La Campaña por Educación Sexista y Antidiscriminatoria es una articulación plural de organizaciones y personas de la sociedad civil latinoamericana y caribeña, en defensa y promoción del derecho humano a una educación pública, laica y gratuita para todas y todos”, como informan los textos del enlace <http://educacion-nosexista.org/index.php?mod=articulos&func=show&id=117&&IDcat=1&IDsubcat=1>

2. In [www.cladem.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=417:educacion&catid=48:talleres&Itemid=168](http://www.cladem.org/index.php?option=com_content&view=article&id=417:educacion&catid=48:talleres&Itemid=168)

ñanza religiosa en las escuelas públicas, y ahora la invitación que yo recibí fue para hablar de educación laica. Y eso hace diferencia, porque hablar de educación religiosa en las escuelas públicas es como hablar de algo que no debe ser, y hay una crítica que se tiene que hacer. Pero al hablar de educación laica hay que ser propositiva también. Entonces, esta preocupación yo la tenía y hacer algunas puntualizaciones en términos de la cuestión de la laicidad del Estado. Pensando en eso fueron encaminados a todos algunos artículos para reflexión con el antecedente para discutir después. Yo procuré abordar algunos puntos que no están todavía en esos artículos, para poder compartir informaciones con vosotras. Hablando con Roxana<sup>3</sup> para decidir esta participación, llegamos a un subtítulo: *una cuestión política, cultural y de derecho*, y creo que está muy bien pues va de encuentro con lo que hablaron Claudia Vianna y Graciela Morgade, es como una secuencia en ese punto y no voy a hablar solamente de la iglesia (católica) porque las que aquí están no necesitan eso, saben muy bien los problemas que hay, entonces no voy a repetirlos.

He preparado como introducción una cuestión política, con visión histórico cultural; una cuestión de derecho, en que

---

3. Roxana Vásquez Sotelo, entonces Coordinadora del Programa de Formación Regional de CLADEM, responsable por la invitación que me fue ofrecida a mí y también por la transcripción de mi charla, motivo por lo cual a ella y al Programa de Formación Regional del CLADEM presento mi gratitud.

la escuela tiene que ser encarada como organización laica que busca desarrollar la autonomía del individuo en formación; y una cuestión de justicia, que tiene que ver con lo que decía Moriana<sup>4</sup> ayer, planteando la cuestión de la autonomía, así que vamos a dejar la cuestión de la justicia y he incluido otro tema de última hora pero vamos a ver... Finalizando, o empezando, vamos al tema.

Para empezar la introducción, hay dos puntos principales: La educación laica en el Estado laico y la educación laica en el territorio de la escuela pública – porque es algo que es muy fuerte, si existiera algo como un Estado laico puro, sería muy simple, muy bueno, pero eso no existe. Como no existe, particularmente en Latinoamérica y en El Caribe, lo que tenemos que considerar es que las escuelas públicas son territorios de combate, de modo muy fuerte. Los niños y las niñas son objeto de disputa, lo que todos quieren es el dominio de las conciencias – que son conciencias tiernas que tienen esos niños y niñas –, para formarlos. La gestión de la educación es tal vez uno de los más decisivos para todo lo que sea cambio porque Theodor Adorno en su libro *Personalidad autoritaria* ha indicado que la primera infancia, que ocurre desde el nacimiento hasta los 5 años de edad (para poner una edad, que eso puede ser relativo también con relación a las condiciones

---

4. Moriana Hernández Valentíni, Coordinadora de la Campaña Regional sobre Equidad de Género en la Educación que impulsa el Cladem.

de vida de los niños y niñas), es muy decisiva en todo y cuanto más pequeño o pequeña sea más influye todo lo que se hace. La lucha que hay es por el dominio de esas conciencias. Hay otros factores involucrados en todas las relaciones de las religiones con el Estado en diferentes partes del mundo, pero la cuestión es cómo tan temprano, se puede lograr eso, de hacer una transformación en esas mentes, en esos espíritus que están en formación.

Existen también diferencias en cuestiones comunes como la posibilidad de colocar a los niños y niñas en escuelas confesionales o en escuelas públicas. Eso es muy importante, porque en los países en que hay escuelas confesionales por ley, todo está autorizado. Lógicamente hay una cuestión que los padres y las madres van a elegir si colocan a sus hijos en esas escuelas y qué tipo de educación quieren ofrecer a sus hijos e hijas. Pero es necesario cuidarlo desde el punto de vista de los derechos de las mujeres, en diversas direcciones; hay un punto, por ejemplo, en la cuestión de la enseñanza científica, para nombrar un tópico polémico, la cuestión de creacionismo y evolucionismo. La escuela que sea confesional no tiene el derecho de enseñar el creacionismo como si fuera ciencia y dejar que la ciencia se explique por sí misma. Una cosa es enseñar el creacionismo en las clases de religión; otra muy distinta, es enseñarlo como si fuera contenido científico. O sea, hay límites de lo que se puede y de lo que no se puede hacer, aun cuando las escuelas confesionales son autorizadas

por el Estado. Pero la cuestión que me gustaría enfatizar aquí, es que si un padre o una madre elige una escuela, las escuelas ofrecen toda una orientación para este niño, para esta niña, que ya está preparado/a desde su familia para ese tipo de lenguaje, de simbología, de ritos y de valores, bajo lo que ha sido decidido y que es vivido por su familia. Pero no es lo mismo en la escuela pública. Al mismo tiempo, la escuela pública va a ofrecer direcciones, contenidos, patrones, retos, para sintetizar la definición del papel que desarrolla toda escuela frente a la sociedad bajo las normas del Estado en un dado país. Es muy interesante también porque de las escuelas públicas se puede decir, “no tienen calidad, las particulares sí que tienen”, dependiendo del país, pero las escuelas públicas son las oficiales y lo que se hace en ellas tiene un papel normativo y no es solamente para pensar que es laica toda la ciudadanía, que es de todas y todos para todas y todos, pero algo más que es una cuestión de que lo que se hace en esas escuelas puede servir para fines de supervisión de ellas mismas, establece lo que se puede y lo que no se puede hacer para el sistema educativo en general, en cada país. Así se determina, por ejemplo, en todo lo que se refiere a cuestiones de diseminación de prejuicio (en general) y prácticas de discriminación en el interior de la escuela.

Algunos de los límites se van a establecer también para las escuelas particulares en general porque la sociedad es una, integrada o conflictiva, y lo que se hace en las escuelas

particulares, confesionales o no, va a influenciar a la sociedad, especialmente porque los que frecuentan las particulares o confesionales – que son también pagas –, son los que tienen posibilidades y muchas veces son individuos que van a ser dirigentes; aquellos que van a tener la condición de conducir el país. Vamos a cambiar unas cabezas por otras y un punto para esta Campaña es levantar una interrogación cómo trabajar con eso o qué hacer en relación a esas otras escuelas porque no se puede abandonarlas simplemente, tienen que ser involucradas. Por ejemplo, en Brasil, en lo que se refiere a los Parámetros Curriculares Nacionales, yo escribí un documento, “Pluralidad cultural”, y por primera vez fue posible gracias a la reivindicación de movimientos sociales y eso está como parte del documento. Fue muy difícil, había resistencia de parte de sectores oficiales, como también de sectores de la sociedad a quienes no les interesa las cuestiones de igualdad y justicia social, o la simple existencia de que algo pueda impactar, por su transversalidad, toda la propuesta curricular nacional, porque temían que existiera un documento oficial que denunciase “sí, existe discriminación en Brasil”, porque, como todas saben, Brasil es una “democracia racial”, un “paraíso”, entonces cómo va a revelar un documento oficial que existe la discriminación. Existe y tenemos que contar con eso. Y como algo propositivo qué se va a hacer con niños y niñas de 6, 7, 8 años y en adelante, no basta solamente la denuncia. Fue muy difícil pero fue posible y fue muy interesante porque las escuelas particulares (adonde



estudiaban hijos e hijas de algunos de los que se negaban a concordar con la introducción oficial de ese tema por la primera vez en las escuelas de Brasil) tuvieron que adaptarse. Por ejemplo, el 20 de noviembre es la fecha de la Conciencia Negra y este año yo pude acompañar el movimiento de muchas escuelas particulares, llamadas de elite, que estaban trabajando la cuestión de la negritud, pero eso después de 12 años de trabajo oficial del Estado y sobre todo de los movimientos sociales que gracias a las conquistas a partir del documento curricular y por su pelea lograron, en 2003, aprobar una ley específica para el estudio de la historia africana y afro brasileña, y en 2008, una para estudio de culturas indígenas – eso todo en las escuelas públicas y privadas, confesionales o no. No se puede simplemente olvidarlas, por eso, las escuelas particulares, son me parece, como un reto que se tiene que considerar diferenciadamente. Hay que pensar cómo hacerlo pero es importante para la Campaña. Puede suceder que vaya a ser otra fase de la Campaña, pero hay que tener eso en vista.

Pasando a las tres cuestiones: una cuestión pública, una cuestión cultural y una cuestión de derecho. En la cuestión política hay dos puntos principales que necesitamos considerar. El primero se refiere a la separación Estado/Religión, los tipos de que voy a hablar en seguida y otro que trata de la pluralidad religiosa y de la necesidad ética del Estado de tratar a todos los ciudadanos y todas las ciudadanas de la misma manera, lo cual es una cuestión de principio constitucional; son dos puntos

que no son lo mismo. En uno está involucrada la construcción del país. Para cada país, otra vez pensando en la Campaña, es necesario que esté muy claro lo que dicen las constituciones en cada caso en relación a eso, cómo es la relación entre el Estado y las religiones. A mí me gusta hablar de Estado-religiones particularmente porque, para nosotras en Latinoamérica y El Caribe, la presencia de la iglesia católica es muy fuerte pero no es la única; entonces decir religiones, es un primer punto de afirmación de que tenemos pluralidad, eso es muy importante.

¿Cómo están las constituciones de cada país? ¿Cómo se relaciona con los apuntes de los estudiosos? ¿Existe una fusión, unión o alianza? Y si hay separación, ¿qué grados tiene?

¿Qué es la fusión? Un ejemplo claro de fusión es la República de Irán en la cual el Estado es más bien un brazo de la religión. Por ejemplo, en ese país son los ayatolás quienes van a decidir lo que va a hacer o no el presidente, que no tiene plena autonomía para decidir (y también la Santa Sede, si es que se puede considerarla como Estado – sobre eso hay muchas discusiones – que tiene un Papa que perdura, que tiene su posición institucional determinada en lo que es eterno), esa es la fusión.

Y existe una relación de unión o alianza. La teníamos en Brasil, en el tiempo del imperio, y también en la mayor parte de los países de América Latina durante su tiempo colonial: la

presencia de la iglesia católica junto a los reyes de Portugal y de España. Era muy fuerte, ocurría en la metrópolis ese tipo de unión o de alianza y terminaba por repetirse en sus colonias; cuando hay unión hay un gobierno civil o secular (si se va a considerar la dinámica de la eternidad comparativamente a del contaje del tiempo, en siglos) pero la presencia de la religión permanece muy fuerte en la relación con el poder político, del Estado. Tenemos ejemplos de hoy, como Inglaterra que tiene su monarquía, o Dinamarca. En general, donde hay monarquías hay regímenes de unión porque no hay ser humano que vaya a contestar que otro tiene sangre azul, generación tras generación va a ser rey, reina. Eso es típico porque se dice que a esas personas se les obedece porque es algo que viene de Dios, se utiliza un tipo de argumento para decir que Dios lo ha decidido. Me refiero a que oficialmente hay una unión. Hay algunos países, Dinamarca es un ejemplo interesante, que tienen ese tipo de alianza del Estado con una religión por la cuestión de la monarquía pero eso no impide que tengan un tipo de postura laica en su legislación, y eso es muy interesante. No necesariamente una postura de unión va a obligar que se tenga una postura también religiosa, al contrario de la fusión.

Después existe la separación, separación entre el Estado y las religiones. Y existen grados, no es todo lo mismo; los juristas mencionan tres tipos de separación: el Estado ateo; el Estado que tiene separación rígida, pero que acepta instituciones religiosas; y el Estado que está separado y también

ofrece alguna valoración a los valores y a instituciones religiosas.

Para el Estado ateo, – hay un típico ejemplo que es la antigua Unión Soviética donde el Estado no solamente estaba separado, pero también renegaba, – fuera hostil a las religiones; ese es un tipo.

Después existen Estados que tienen una separación rígida que mientras no dialogue con las religiones, las mismas pueden existir; pero el Estado mismo no va a reconocer el tipo de valor religioso que las creencias defienden. La primera república de Brasil fue así, de 1889 a 1930. Tuvimos ese período en Brasil, y como las historias de todos los países son diferentes también en ese punto, al analizar es necesario ver qué tipo de separación hay y desde cuando ha sido así.

Pienso que Uruguay tiene algo así de separación clara del Estado y de las religiones, por lo menos vamos a una comparación que es más simple, que es la separación atenuada (otro tipo de situación de separación) como la que tenemos en Brasil desde 1934 a 1946 – para considerar como marco a las constituciones de los países. Esa atenuación en la separación se manifiesta en una situación donde hay algunos incentivos para la cuestión de los impuestos, la gestión de las tasas que tienen que pagar, algunas facilidades para los templos, algo que va a facilitar en nombre de los valores religiosos que son reconocidos por igual a todas las religiones. Un punto a destacar

en ese caso, es que una vez que hay una separación entre el Estado y las religiones, todas tienen que ser tratadas de la misma forma, incluso aquellos y aquellas que se declaran ateos.

Voy a tratar muy brevemente la cuestión del concordato que al final aprobaron en Brasil. Algo que las religiones minoritarias decían es que no hay que tratar diferenciadamente, discriminatoriamente a todos los otros, porque tenemos todos y todas, de cualquier modo el derecho de creer o no creer, derecho a lo mismo ante las leyes y al Estado. Considerando a Brasil no podíamos haber sufrido ese revés, no hay espacio para eso en la Constitución Federal, por lo tanto no podría haber espacio para esa aprobación. Una vez que hay separación entre el Estado y las religiones, una religión no puede ser tratada de manera distinta de la otra; una no puede ser tratada como si fuera dilecta del Estado, mientras las demás son tratadas como si fueran poco, como si valieran menos. Es un punto importante ese derecho a la igualdad de tratamiento de parte del Estado a todos los ciudadanos, en lo que se refiere a su creencia o no creencia, lo que los demás grupos, particularmente los evangélicos, llamaron en todo ese proceso de derecho a la expresión religiosa protegido por la constitución.

Involucrado con esto, hay que hablar de la pluralidad religiosa y, así, de las necesidades éticas del Estado en tratar a todas las ciudadanas y a todos los ciudadanos de la misma forma – y cuando hablamos de la pluralidad religiosa obviamente estamos hablando también de creer o no creer.

En la separación hay cuatro componentes del Estado laico que es muy importante tener en cuenta. Hay un autor francés católico muy instructivo para ese estudio, Guy Coq, *que habla muy bien del Estado laico, es una fuente sin prejuicios exactamente por ser católico él mismo.*

Según Coq, el Estado laico es fruto del proceso histórico, del establecimiento de la esfera pública como una esfera auténticamente humana y eso para la educación es algo muy importante; hay cosas que son hechas por manos humanas, por eso la idea de que es auténticamente humano, uno no va a decir que tiene inspiración divina, mandato divino, si no que solamente está bajo el esfuerzo humano, bajo nuestro trabajo, bajo nuestra cooperación – y eso se puede llevar a la educación. De hecho, se puede trabajar muy bien en la educación de niños y niñas la idea del poder de lo humano, el poder de los que se miran recíprocamente unos a los otros y que se saben, en su conciencia, que tienen dificultad para avanzar, que cometen errores, que saben que, aunque sea difícil, se puede cambiar lo que ha sido hecho mal; y así se apoyan mutuamente, van a trabajar y así transformar todo, como siendo un proceso histórico que tiene sus equivocaciones pero que tiene también sus aciertos. Eso es un tipo de principio que se puede vivir y transmitir como práctica en la escuela.

El segundo punto, la separación entre la política pública y vida religiosa. O sea, si alguien quiere tener una vida religiosa,

muy bien, puede tenerla, ella lo ha escogido. Pero la vida política, la esfera política, tiene que estar completamente separada de ella. En Brasil tenemos muchos problemas en ese sector, Por ejemplo, hay candidatos en las elecciones que son el pastor tal, el padre tal, y van a candidatearse con su título religioso y así son electos y su nombre va al registro y al tribunal electoral. Y cuando van a elegirse, lo que dicen muy frecuentemente es algo como “hermano vota por su hermano”. Sería un punto muy importante no permitir ese tipo de identificación, porque una vez que esa persona pasa a la vida política, tiene que dejar su identidad religiosa en el campo privado, y no utilizarla en el campo público.

Otro componente del Estado laico, el tercero según Coq, es que la laicidad es la génesis del reconocimiento al derecho a la libertad de conciencia, de creencia y de culto. Hay un punto que es muy importante que, si no existe esta separación, no hay reconocimiento de la libertad y siempre se dice de conciencia, de creencia y de culto como tres cosas distintas. De conciencia que es lo más íntimo, se dice siempre que es la primera de las libertades que está en lo muy íntimo de cada uno. Es algo que no se puede arrancar. Por ejemplo, el nivel en el cual se sitúa la convicción de aquel que no tiene religión, sea como ateo, sea como agnóstico. Después de esto es que siguen todas las otras decisiones, siendo importante recordar que la libertad de conciencia es muy importante para la autonomía, exactamente el punto central de la educación (que

siempre decimos que educar, uno se educa para la autonomía y ese tiene que ser el principal reto de la escuela), así que la libertad de conciencia es muy central. Así que la educación, antes que otra, debe considerar la libertad de conciencia y eso tiene que ver con el Estado laico.

Después se encuentra la libertad de creencia que aún se opera como algo personal y en el interior de cada uno o cada una, porque creer o no creer es algo íntimo y que en general está conectado con una doctrina y como se estructura en la sociedad, por razones históricas, culturales y otras, pero el nivel de decisión, de volición, es íntimo de cada persona, no se puede ver, cada uno o cada una lo va a declarar solamente si así lo quiere. Después, entonces, viene la libertad de culto, donde va a operar lo colectivo, la cuestión social, la incorporación a una entidad, institución, lo que sea.

Como se puede ver, son diferentes grados, diferentes componentes de esa libertad y que no necesariamente van a estar siempre presentes, hay personas que creen pero no quieren participar de una institución religiosa y así tienen pleno ejercicio de la libertad de conciencia, la libertad de creencia, pero no está interesada en el ejercicio de su libertad de culto. Otros ejercitan su libertad de conciencia y dicen “yo no creo, no creo en absoluto, no hay Dios”, siendo que eso es parte de esa misma libertad.



Cuando hay laicidad del Estado, la génesis de reconocimiento de esos tres niveles de libertad – de conciencia, de creencia y de culto – es el primer punto para que se pueda decir que existe esta libertad, que es un derecho fundamental. Hay otro punto que me parece oportuno y que es un trabajo involucrado con el rol de la escuela en la promoción de los derechos de las mujeres, con la CEDAW<sup>5</sup>. Es que en la escuela, en nuestra región, es muy importante trabajar con la cuestión de los derechos, en toda su plenitud. Dirigiéndome ahora a Mema<sup>6</sup>, al final tú decías el derecho a tener derechos, me parece que debemos trabajar eso, ya que vamos muy lentas. Debemos trabajar en la escuela con el derecho humano fundamental que es la libertad de conciencia, así como es - o sea - como parte de los derechos humanos.

El cuarto punto que presenta Guy Coq, el autor que estamos analizando, como característica del Estado laico, es la posibilidad de mutación del poder autónomo gracias al principio democrático laico. Ocurre como una fusión al principio del debate propuesto por Coq, porque defendía en su análisis la mención al proceso histórico, lo que se refiere a ser la esfera pública una esfera auténticamente humana, una vez que es el principio de la laicidad que permite que el Estado se mantenga abierto a cam-

---

5. Convención contra la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de la Organización de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

6. Maria Emma Mannarelli

bios. Así como ocurre con una persona, se puede cambiar a si misma o en sus decisiones, pero si va a estar ensimismada en el tipo de disposición de que depende de reglas de una u otra religión, porque creen en Dios de una u otra manera, eso es un problema personal, de cada uno o cada una, que se va a respetar. Pero como grupo humano, se tiene la posibilidad de cambiar, como decisión colectiva que abre posibilidades de cambio para el conjunto de personas y para cada uno o cada una también, individualmente. La laicidad permite transformar, uno no es perfecto porque es humano – y esto también es bueno, no ser perfecto y eso es parte de la historia humana, parte de la transformación que se puede vivir individual y colectivamente.

La simple posibilidad de que exista un poder autónomo que puede ser ejercido por una persona es muy importante como base de la existencia individual y de las relaciones entre los seres humanos, en el ámbito de la cuestión política más básica sobre la cual se estructura la idea de democracia. La comprensión de eso, de su existencia, de su importancia y de cómo se ubica el poder autónomo en la vida individual y en la vida democrática se puede trabajar en la escuela, es muy básico para la educación para la autonomía, y, así también, para la educación hacia los derechos de las mujeres. Porque no solamente las niñas pueden tener otro tipo de desarrollo, más denso y apropiado; como también los niños, que pueden entonces comprender no solamente su propia autonomía, como hombres, como también el de las mujeres.

Lo que hacen las religiones es dirigir las conciencias individuales de quienes han hecho una elección de una determinada religión – y por esa elección personal y libremente hecha, se debe respetar a quién así decide hacerlo; pero, para aquellos o aquellas que no eligen una religión, no tienen obligación de seguirla; por tanto, de una religión, cualquiera que sea, no se puede esperar que vaya a dictar lo que deben hacer todos y todas, aun aquellos que no la tienen como su religión. Por eso no hay como transformarlo en comando universal, sino solamente como un tipo de dirección para los que están involucrados por su decisión personal; o sea, seguir o no una determinada visión, una determinada dirección religiosa tiene que ver con la gestión de la decisión personal y en eso también la educación puede actuar.

Además, no es difícil que la gente venga a cambiar su creencia o no creencia porque, de hecho, una misma persona cambia durante toda su vida. Una cosa que hoy es así, mañana puede no serlo y eso es algo que la educación puede trabajar, incluso como un orientador del respeto que unas personas deben tener por las otras, y por sí mismas. El Estado tiene que tener ese respeto por todos y todas en todos los tiempos. Si la persona sufre esa transformación es un derecho que tiene de cambiar, como parte de la educación, como un proceso de su vida. Claudia (Vianna) decía que ese tipo de proceso va hasta el fin de la vida, y sí, así es, porque así somos. El Estado tiene que garantizar eso, esa posibilidad de cambiar, de transformación

durante la vida, en particular cuando se habla de derecho a la educación, por eso es importante para la Campaña y estamos hablando de escuela sí, pero no solamente de ella.

Ayer se hablaba de la comunidad educativa, si vamos a hablar de comunidad educativa estamos hablando de seres cambiantes, cada uno y cada una va a percibirse como participantes de aquellos o aquellas que pueden transformarse y transformar su sociedad lentamente, imperfectamente por supuesto, pero van a hacerlo.

Tenemos la pluralidad humana como una de las bases esenciales de la democracia. Hannah Arendt ha dicho eso en muchas de sus obras, como en especial en su libro *Orígenes del Totalitarismo*; esa destacada filósofa ha dicho eso (como otros científicos occidentales, o tradiciones asiáticas, orientales), como la pluralidad humana es una de las bases, un componente esencial de la democracia. No hay democracia si no hay pluralidad. Si todos somos lo mismo, lo que tenemos es lo mismo, no hay perspectivas de democracia. Pero la pluralidad genera una necesidad de negociación, una necesidad de diálogo permanente, y eso es la democracia.

Si la pluralidad es una base de la democracia, la educación debe fomentarla, la educación debe visibilizar la pluralidad, debe valorizarla todo el tiempo; y eso también es posible hacerlo desde muy temprano, porque los niños y las niñas en las escuelas, ellos mismos son plurales. Se puede trabajar con

ellos y ellas, con sus vidas, de dónde vienen, lo que hacen, sus familias, sus padres, sus madres, se puede trabajar de una manera muy empírica con los niños y las niñas sobre la pluralidad. Y claro que la cuestión de género entra en este punto de una manera muy interesante también, porque es parte de la pluralidad, hace parte de ella.

La pluralidad religiosa muchas veces es vista como la pluralidad más visible. Se puede comprender, la pluralidad viene también como parte de la libertad de conciencia – por depender de una decisión voluntaria, de cada uno o una que integra cada parte singular de esa pluralidad, y por fortalecerse, como conciencia, en esa pluralidad, también. Se puede pensar, por ejemplo, que por un lado el voto es secreto en toda verdadera democracia, algo de la decisión interior; mientras que en la religión, las personas que las profesan, lo hacen públicamente y hay una visibilidad de esa pluralidad, o sea, la pluralidad religiosa por ser visible puede servir para fomentar la comprensión de la base plural de la democracia y así servir para alimentar la conciencia – y ese fomento de la conciencia también en una tarea educativa. Y, si es una tarea educativa, significa que uno va a trabajar con los niños y las niñas la posibilidad de respeto a todas las opciones religiosas y también la opción de no tener religión; uno no puede ser estigmatizado, sea por lo que fuere, tiene que ser respetado y las escuelas pueden promover ese respeto. De hecho, eso es muy simple porque trabajar con minorías religiosas muchas veces torna

muy evidente los problemas de la no aceptación de las diferencias, de la pluralidad, porque hay que recordar que los niños y las niñas pueden ser discriminados, estigmatizados de manera muy perversa por motivos religiosos, más allá de otras bases de discriminación que pueden surgir en la vida cotidiana. Es muy importante que la escuela esté preparada para eso y para el diálogo también. Y si tenemos a la escuela como un territorio de contienda por todos los tantos intereses que van a surgir por sobre ella y sus actividades, aunque sea un territorio de pelea, no se preocupen por esto. Lo que no se puede es permitir la estigmatización del llamado “diferente”; la conciencia de que diferentes somos todos y todas, que definir quién es “el” o “la” diferente solamente depende del punto de vista, siendo que eso es importante que sea trabajado en la escuela.

La pluralidad también trae la necesidad de estructurar la democracia con la presencia de todos y todas en la vida pública como voces independientes, porque cada uno y cada una tienen derecho a voz. Michel Foucault, en su libro *Microfísica del Poder*, dijo que es indigno hablar por los otros y a donde sea es posible o necesario hacer presente su propia voz. Pero hay algo interesante que mencionar en relación al derecho a expresarse, sin que se sientan temerosos por persecuciones, sea de que tipo que sea. Si es verdad que las religiones tienen derecho a su propia voz también como entes colectivos, al mismo tiempo cuando van al campo público tienen que ejercer un diálogo laico para que su presencia se dé en términos que

estén de acuerdo con el Estado democrático que está en base de derechos. Uno no puede simplemente decir “así yo quiero porque así lo dice Dios”, porque otro va a decir lo mismo siendo otra su divinidad, entonces a dónde vamos a llegar.

Hay algo muy importante en la idea de la pluralidad, Mema hablaba ayer de la cuestión de la pacificación. Se dice mucho que el reconocimiento de la pluralidad religiosa y la presencia de la laicidad del Estado es un elemento de pacificación, (eso está en un artículo incluido en el material que las compañeras de CLADEM han preparado y que yo escribí y fue publicado por el Memorial de América Latina, en Brasil), porque lo que va a permitir por medio del diálogo, no es una pacificación que ocurre por opresión, pero por la pacificación dinámica que va a impulsar la necesidad de diálogo, la necesidad de comprensión, pero en términos laicos.

No es tarea del Estado implementar, por ejemplo, el diálogo interreligioso; si lo quieren hacer las religiones, muy bien, pero debe ser en la esfera de la sociedad, no del Estado. Este tipo de refinamiento de las diferencias de los conceptos también es muy importante: el Estado es una cosa, la sociedad es otra, el país es otra aún. La identidad nacional es así, pero cómo se puede agregar a la identidad nacional una religión y entonces tener una posición pública como si los demás individuos de otras religiones no fueran suficientemente brasileños, peruanos, argentinos, hondureños, lo que sea, porque si no son de esa religión que es

la reconocida como parte de la identidad nacional, entonces ¿no son parte de ese país?, ¿no están incluidos? Es muy importante que ese diálogo, que la comprensión de esa relación entre las diferentes instancias de la organización política, social y colectiva, también haga parte de las tareas educativas. Mientras más temprano se pueda empezar, mejor.

Tenemos la segunda cuestión que está involucrada con la educación laica que es una cuestión cultural. No podemos hablar en América Latina, El Caribe, África o Asia, por ejemplo, en singular, siempre se tiene que hablar en plural. Hay herencias y las herencias que tenemos son importantes, son decisivas, y está claro que podemos empezar por el fin. Muchas veces cuando se habla de una herencia lo hacemos como si nuestro continente sufrido fuera solamente un resultado de siglos de dominación católica. Ayer hablaban del peligro que puede ser un libro; sí, es peligrosísimo para los que quieren dominar, porque un libro es un viaje, una posibilidad de ir a otros mundos.

Basta pensar en la historia de la iglesia católica y de la reforma protestante. Un punto esencial en la reforma protestante fue que Lutero declaró que las personas tienen el derecho al acceso a la Biblia haciendo su propia lectura y con eso incentivó la posibilidad de la reproducción del libro y que las personas tenían que aprender a leer. De otro lado, empieza la colonización en América, la conquista del territorio



latinoamericano con la Contrarreforma. Tenemos eso en nuestra historia, yo pienso que este es un punto importantísimo también, porque las escuelas están marcadas por eso, nuestras escuelas son esencialmente contra reformistas, es algo que viene de siglos, para resistir a todo lo que cambia, resistir a todo lo que sea emancipador. Eso es muy difícil y ocurre como si fuera algo natural. En este punto, si vamos a pensar, qué célebres en Brasil son los sermones del padre Antonio Vieira porque hablaba, hablaba y los otros escuchaban; esa era la práctica, todo lo contrario de ir y hacer uno mismo una lectura, hacer una reflexión, porque la práctica histórica católica es eso, alguien va y tiene que escuchar, no va a saber por sí mismo. En ese tipo de abordaje, la escucha y la obediencia, son las actitudes que tienen valor bajo ese prisma y no la reflexión y decisión individual. Eso no es poco como tendencia cultural y política, como mentalidad, y si vamos a pensar en educación, eso va totalmente contra todo lo que la educación busca, que es autonomía, esta búsqueda de crítica, de iniciativa, todo eso que es muy importante para el desarrollo individual y de cómo se va a involucrar cada uno o cada una en la democracia.

Tenemos que pensar también en singularidades latinoamericanas y caribeñas, como en el caso de los derechos indígenas que continúan siendo ignorados, como si no fueran importantísimos, que en su historia fueron tan dominados, que en Brasil se puede hablar incluso de genocidio, en lo que fue todo el proceso de la conquista. Aún así tenemos, en la época actual,

como más de 240 grupos indígenas diferentes que hablan más de 180 lenguas y la mayor parte de la población brasileña lo desconocen. La escuela muy recientemente empezó a darle valor, pero en general se dice en Brasil o índio, o sea “el indio”, como si fuera el mismo en todas partes.

En lo que se refiere a los derechos de los afro descendientes en cuestiones de la relación entre los Estados y las religiones, también es un punto muy relevante. Es importante recordar que las religiones de matriz afro están en nuestro continente por todas partes de Latinoamérica y El Caribe; entonces, ¿cómo actuar en la escuela con respecto a la no demonización de estas religiones (y lo mismo con los indígenas que están dedicados en recuperar toda su espiritualidad), que no tiene relación con otras religiones que fueron importadas en el continente?

Es común también la cuestión de diversos emigrantes que llegan al continente y que van a practicar otras tradiciones que nada tienen que ver con el cristianismo, de lo que se va a decir de ellos si son “cristianos o no cristianos”, pero no son así una simple duplicidad, un “¿serán como uno o no?”, pero una pluralidad compleja y rica, que no se puede reducir a una oposición simple e incorrecta.

Una cuestión de derechos que es internacional y nacional, y me parece importante subrayar como una posibilidad de reforzar la autonomía, es cómo los documentos internacionales de derechos humanos tienen que estar de alguna manera

presente en los diferentes niveles de las escuelas, así como en particular en la formación de docentes que no tienen, en general, ese tipo de información. Claudia decía, en su charla, sobre lo que sucede cuando va a impartir su disciplina, de como en general hay falta de estudio, de ese tipo de asunto así como el racismo, de la cuestión internacional, en general. Y desde el punto de vista nacional, hay que ver cómo las personas están involucradas en el cotidiano de las escuelas, si los recursos de que disponen precisan ser ampliados, porque los documentos internacionales pueden ser como señalizadores de adonde se puede cambiar, para demostrar a las escuelas lo que hay y lo que pueden hacer.

Yo había mencionado sobre los concordatos de la Santa Sede porque hay una estrategia de este actual Papa, Ratzinger, que es muy clara: hacer alianzas por todas partes y está claro que tiene intereses muy grandes en Latinoamérica y El Caribe. Brasil ha sido elegido para empezar en nuestro continente con esa política, solamente para darle inicio. Fue muy triste; después de una larga articulación de movimientos sociales con algunos diputados, yo fui la única (de la sociedad civil) en ser llamada por la Cámara de Diputados para hablar del tema<sup>7</sup> y había una tensión en el local, fue una experiencia difícil, porque no

---

7. Como he hecho una narrativa analítica de ese momento en un artículo que está publicado en la revista *Educación y Sociedad*: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200013&script=sci_arttext)

querían los diputados decir que había una audiencia pública, con ese título, pero solamente algo como que “Esta persona va a hablar” y había alguien del Ministerio de Relaciones Exteriores del Brasil para hacer un debate conmigo, y me pareció que era indiferente lo que yo pudiera o no decir, porque había una presión política muy fuerte.

De todos modos, el punto es que nuestra constitución brasileña prohíbe (en su artículo 19) hacer alianzas con religiones o sus representantes, por lo tanto no pueden hacer un acuerdo como el que firmaron. Intentaron decir que, por tratarse de un “tratado bilateral”, o sea, un acuerdo internacional que eso sí se podía hacer. Pero la constitución dice que no se puede hacer acuerdo con los representantes de religiones, pero no dice de modo específico “nacionales”, ¿cómo entonces dice que sí se puede con los representantes internacionales de religiones, como es el caso de la Santa Sede?

Lo contrario, dice la constitución que el Estado no puede hacer cualquier acuerdo con religión o sus representantes (de cualquier tipo), y lo que hicieron fue como un Tratado Bilateral Internacional, o sea, un acuerdo, una alianza, exactamente lo que es prohibido. Entre otros puntos, esto tiene una profunda repercusión en la vida democrática laica, la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil fue transformada por ese documento en representación de la Santa Sede, así que se puede decir que Brasil, de modo práctico, aunque no escrito de ese

modo, está como tomado por la Santa Sede directamente, porque adonde hay obispo católico (y los hay por todo territorio brasileño) allá está la Santa Sede para hacer presión sobre lo que quieren porque hay también un dispositivo en ese concordato que dice que todo puede ser negociado, más allá de lo que ya está presente en ese acuerdo. De hecho, en él hay algunas garantías de cosas del pasado, sea de patrimonio, de tierras, de librarse de deudas financieras, como quitar los derechos laborales de los sacerdotes, de las religiosas; en lo que se refiere a la educación, dicen que todas las escuelas públicas de Brasil son obligadas a tener enseñanza religiosa católica y, dice en aquel texto, “de otras religiones”, así pasan por encima de nuestra constitución en eso también, pasan por encima de nuestras leyes de educación, de la ley complementaria de la constitución y, de modo incomprensible, los diputados lo han aceptado.

Fue un momento de sentir una opresión terrible y también un tipo de casi total silencio de la prensa, que no es común de ser visto. Todo eso se pasó como una zona de ambigüedad todo el tiempo; fue como una guerra de palabras, una guerra de sentido de todo lo que dicen y ha sido un proceso muy difícil, que no se sabe para dónde va. Por ejemplo, diferente de todos los procesos de discusión en el Congreso Nacional, y que por eso parece como una irregularidad, pasó por el Senado en dos horas, lo que se logró rápidamente porque fue votado un régimen de urgencia, y el parecer fue dado por el bien

conocido ex presidente Fernando Collor de Mello que sufrió el proceso de impeachment en 1992. Fue él la persona que, así parece, la iglesia “eligió para que fuera elegido” como el relator del proceso en el Senado. Collor dio su parecer que, en suma, dice que ese concordato es “excelente, que es para Brasil, todos lo saben”, y después fue aprobado simbólicamente, sin que se contaran los votos y después debería volver al presidente pero Sarney, que es el presidente del Senado, lo promulgó y publicó.

Tenemos entonces en Brasil una situación que es toda irregular del principio al fin y yo no sé por dónde van ahora los próximos pasos pero fue muy difícil y me parece que para las escuelas lo va a ser. Claro que habrá directores o directoras de escuelas que van a colocar la virgen en escuelas públicas, los crucifijos, y no se puede hacer, pero dicen que “a los niños y las niñas la religión les hace bien”, aunque la ley de enseñanza afirme que es facultativo para el alumno la frecuencia a las clases de educación religiosa en las escuelas públicas.

Para terminar la cuestión de las relaciones entre educación, autonomía y justicia, me parece que es bien importante recordar que hay una cuestión de educación en derechos humanos para analizar. Muchas veces lo que dicen es: “mira, vamos a dar educación en derechos humanos pero vamos a llamarla de educación religiosa” pero no lo es; en eso hay que estar muy atentos, porque si lo dicen “le llamamos educación religiosa pero lo que hacemos es educación en derechos humanos”, el

hecho es que no es lo mismo. Si se va a trabajar con educación en derechos humanos, que se le llame por el nombre correcto. Dicen “que todo está bajo Dios y todo está muy bien”, y, como hemos tratado, ese es un punto importante que no se puede confundir lo que sea simplemente humano, como son los derechos humanos con toda la discusión histórica de ciudadanía bajo el principio de la laicidad, y de lo que se trata bajo las doctrinas religiosas, en la cual tiene su presencia la mención a Dios; no se trata de ser contra cualquier divinidad o de ser incluso ateo, pero de tratar a cada caso en su propio espacio y que esté involucrado con sus propios principios.

Es muy importante que la educación pueda hacer esa distinción, de lo que depende de las decisiones humanas y de lo que viene de principios religiosos, de la libre decisión de cada uno o cada una que no participan del espacio público. En la misma clase hay que promover esa educación laica, neutral e imparcial en relación a las religiones, en contraposición a otro tipo de educación que genere un vínculo de disposiciones psicológicas que fomenten los prejuicios y discriminaciones, que son antidemocráticas. Este punto es importante en la Campaña: qué tipo de disposiciones psicológicas están siendo creadas en el interior del trabajo educativo en las escuelas, que actitudes son, aunque no esté claro de inmediato, crean esa disposición interior que va a incursionar a la acción – y que se dirige a combatir la discriminación o aun a la imposición de un patrón de comportamiento que no respeta a la autonomía

de las personas. Por ejemplo, el caso del que Claudia hablaba en su presentación, de discriminación de una estudiante en una universidad privada de Brasil, que sufrió hostilidades de parte de sus compañeras, en grande número, por la falda que llevaba, así lo dijeron, fue una disposición psicológica que se transformó en agresión de modo terrible.

En ese sentido, hay que destacar que el desarrollo de la capacidad analítica argumentativa es central en la educación laica, muy importante y por lo tanto necesita de información, de estudio y de práctica. El desarrollo del respeto a los otros y las otras también es algo involucrado con la práctica. La diferencia entre lo que se dice y lo que se consigue hacer en el cotidiano no es simple, pero es lo más decisivo para la educación, de poner en práctica lo que se propone como enseñanza. Además, hay riesgos también, ayer les hablaba, -creo que nosotras no somos originarias de educación laica -, hay rupturas que las personas hacen, algo va a cambiar. No hay cómo garantizar que todo va a ser lo que pretendemos, que todo va a ser como decimos.

Para finalizar, es necesario decir que el movimiento de las feministas, en general, está adelante de la academia en términos de desarrollo político y construcción del conocimiento, y muy adelante de lo que se hace en las escuelas. Yo digo eso como un principio de aprendizaje personal que yo tenía y tengo. Empecé a trabajar en conjunto con los movi-



mientos; particularmente con los movimientos de mujeres negras de Brasil, tengo una proximidad muy grande con las mujeres negras, trabajo la cuestión del racismo, y fueron las compañeras del movimiento de mujeres negras quienes me enseñaron. Estaba en la universidad hace como 20 años, pero fue diferente el aprendizaje que tuve. Porque son como comunidades y la comunidad académica tiene una dinámica propia y no está, en general, sintonizada con eso, no tiene noción de lo que pasa y hay una soledad muy grande para las investigadoras que se dedican a ese tema, lo que también es difícil. El movimiento tiene que comprender que muchas veces tiene que armarse de paciencia, yo llamo de paciencia histórica, para que pueda haber un diálogo con las que están tan dedicadas en el campo de la investigación, porque hay un esfuerzo para al menos vislumbrar lo que se pasa. También hay que decir que el tema y las cuestiones de la laicidad son muy complejas; he compartido en esta charla solamente unos puntos y muy rápidamente, pero se necesita de mucho estudio, de reflexión y de práctica cotidiana sobre todo. Así que estoy a disposición para lo que se quiera detallar y profundizar, ahora o después. Muchas gracias.

(La revisión del texto fue hecha por el Prof. Ms. Raúl I. Arriagada.)



## Temas Étnicos: Masculino e Feminino?

*A quem partilha comigo o Mistério*

Diz a lenda que no tempo e nas sociedades em que se acreditavam em deusas, os seres humanos aceitavam mais facilmente o imponderável e o imprevisível.

A criação feminina representada pela gestação e parto de filhos, saída de suas entranhas, sugeria a possibilidade da criação do mundo e da espécie nos mesmos termos. A fecundidade, apresentada na dependência da interação com o Outro, força oposta e complementar, sugeria a necessidade de recriação cotidiana da natureza e da própria humanidade. A geração, uma vez efetivada, provida de potencial próprio, incontrollável, porém dependente, ao longo da gestação, do corpo que a contém, indicava caminhos de uma cosmogonia livre de sentidos prévios, embora inevitavelmente atrelada à concepção primordial divina. A possibilidade do espanto e do susto, pelo imprevisível, convivendo, portanto, com a festa do infinito das possibilidades.

Em outra perspectiva, culturas que priorizaram ou monopolizaram na figura masculina a divindade, viram-se na iminência de terem que atribuir à palavra a criação. Ao corpo

masculino foi atribuída onipotência, poder de vida e de morte, de geração de mundos e povos. Na impossibilidade de comprovação corpórea da veracidade do que se erigiu como matéria de fé, identificou-se à capacidade da fala, a capacidade da criação: ao pronunciar o que deve ser, o criador faz com que a criatura SEJA. Dado o fato de que à palavra precede o pensamento, atribuiu-se ao criador a capacidade de intenção prévia, delineamento consciente e total controle de sua obra. Uma figura masculina, portanto, que independe de uma parceira para criar e, mais ainda, que domina plena, completa e totalmente o gérmen e os destinos de sua criatura, do próprio cosmos. A responsabilidade da decisão e da definição do futuro, pela possibilidade de controle, convivendo, portanto, com a angústia da onipotência, ilusória.

Não seria nossa ordem político-econômica um produto dessa ilusão opressiva? Não seriam as guerras de conquista, e seus domínios de territórios geopolíticos e culturais, uma extensão dessa expectativa de onipotência masculina?

A homogeneização cultural pela qual passamos, como subproduto da globalização econômica, tem sido apontada como um fenômeno recente. Contudo, a busca imperialista da conquista, tal como vivenciada, por exemplo desde a *Pax Romana*, sempre trouxe, em si, essa sede de imposição de um padrão único de mentalidade e atitudes.

Supremo símbolo da conquista definida e definitiva, submeter o Outro a seus padrões sempre valeu tanto quanto conquistar seus territórios. Tratou-se, sempre, na verdade, de conquistar a identidade do Outro – aquele que questiona, impõe limites, estabelece diferenças, para o qual o território geográfico é apenas a expressão dos territórios mais vastos, complexos, algumas vezes inapreensíveis, de sua identidade.

Talvez possamos afirmar que conquistas de territórios do Outro venham se configurando ao longo da História como atividade masculina. Assim, o estupro como forma de limpeza étnica não é invenção dos tempos modernos, sendo, ao contrário, a forma mais cruel e desumana da expressão de barbárie que ainda habita o ser humano.

A afirmação masculina, talvez dormente no inconsciente coletivo, da plena possibilidade de determinação de rumos das criaturas, do mundo, do universo, pela razão, agente de planejamento, talvez seja o móvel a conduzir essa busca-sem-fim-porque-nunca-se-realiza.

Entregues à incapacidade de comprovação de sua onipotência, os homens fazem guerras em um ritmo de neurose coletiva, uma vez que nem sempre a guerra há de ser física, e a conquista, cruenta.

Autores como Konrad Lorenz, no campo da Ética proposta a partir de questões levantadas pela “evolução” da espécie

humana, Emanuel Levinas, na Ética derivada da reflexão teológica, Grahame Clark, nos ensinamentos da Arqueologia, Allen Wheelis, na reflexão psicanalítica da sociedade, têm alertado para o perigo que o abandono das diferenças representa para a sobrevivência da humanidade. Essa diferenciação pode ser pensada tanto no campo das etnias e seu significado profundo como gradiente da espécie, quanto na parceria básica presente nas relações homem-mulher.

Conhecer a mensagem da criação presente em cada tradição étnica poderá nos ajudar a compreender a definição de papéis tal como tem se estabelecido até nossos tempos. Mais ainda, a reflexão mais aprofundada poderá nos ajudar a descobrir que é no campo da recriação humana da divindade que o próprio ser humano quer brincar de deus e de onipotente – talvez sinal de sua infância ainda tão tenra, até que a maturidade da espécie lhe dê tranquilidade para afirmar suas próprias limitações e dependências.

Talvez nesse caminho o homem possa se reencontrar como parceiro da mulher, despir-se da onipotência que lhe foi atribuída, viver o direito de recriar-se, partilhando esse mesmo direito com a mulher. Nesse sentido, a vivência do corpo – o de Si Mesmo e o do Outro – em uma perspectiva da integridade humana, é a condição básica para a consciência de nosso ser, em seus limites e possibilidades. Nem deuses, nem deusas, e sim seres imprevisíveis, potentes apenas na interdependência

inevitável da criação humana, com tanto a conquistar ainda dentro de si, que o Outro, a Outra, é mais a oportunidade que a ameaça. Um Outro, talvez com um sabor feminino, gerador, cujo útero abriga gêmeos, múltiplos, como as muitas faces étnicas da humanidade, o desafio de perpetuar-se, sem fossilizar-se, de abrir-se ao Outro, sem desintegrar-se.

Dessa forma, nas dinâmicas simbólicas, tão presentes quanto desconhecidas na configuração do social, trazer à luz a sabedoria de diferentes tradições étnicas, de como vêm e lidam com o corpo – devidamente adjetivado, masculino e feminino – será uma contribuição para a compreensão dos papéis socialmente definidos e desempenhados por homens e mulheres. Papéis onde, sem dúvida, é determinante o elemento “criação”, da qual a “reprodução” é a face mais visível, mais praticada e aquela onde – talvez de maneira mais decisiva – se definem os padrões de dominação e submissão, de forma nem sempre sutil, embora sempre determinante.

É por isso, também, que a adjetivação saúde “reprodutiva”, de uso freqüente em meios onde se discute a temática dos direitos da mulher, talvez seja insuficiente, uma vez que se trata de algo mais amplo e profundo. A relação com a reprodução física é campo próprio da cultura, do poder, da espiritualidade, da “alma ancestral humana”, nas palavras de Jung. E, sem dúvida, é a integridade do ser humano que está aí em jogo. Se a nós mulheres coube empunhar a bandeira, bem-

vindos sejam os homens de boa vontade, porque – quem sabe?  
– acabaremos encontrando o caminho de haver Paz na terra,  
como no céu.

“Quem sabe?  
Talvez o super-homem venha nos salvar  
Mudando como um deus o rumo da história  
Por causa da mulher...”

(GILBERTO GIL)



# Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman

(análise exploratória incluindo reflexões  
para a educação)

## Introdução

A garantia, proteção e promoção da dignidade humana é questão central na prática e investigação educativa. Trata-se de tema que tem sido abordado por muitos autores, em particular no campo da filosofia e da política, com entrelaçamentos no campo pedagógico e legal. Contudo, processos renovados de desumanização do ser humano em diferentes circunstâncias desafiam a educação a encontrar caminhos alternativos aos atuais e bases mais consistentes para a compreensão de como lidar com semelhantes situações.

Nesse contexto, é importante lembrar a contribuição de Herbert C. Kelman, pioneiro, em nível mundial, dos estudos sobre a paz, bem como da prática de resolução de conflitos. Em que pesem seu reconhecimento mundial e obra profícua, trata-se, contudo, de estudioso e praticante da paz ainda insuficientemente divulgado no Brasil<sup>8</sup>. Em especial no campo da

---

8. Coordenei publicação especial que sobre Herbert Kelman

educação, sua obra traz possibilidades inovadoras e relevantes, tanto nas propostas teóricas e metodológicas, como na articulação entre teoria e prática.

Herbert C. Kelman é professor da Universidade Harvard, em Cambridge, Estado de Massachusetts, Estados Unidos, junto a Faculdade de Artes e Ciência (*Faculty of Arts and Science – FAS*), Departamento de Psicologia Social, atuando na área da Ética Social, Psicologia Social e Psicologia Política. A perspectiva interdisciplinar que desenvolve, com grande ênfase na temática internacional desde o início de sua carreira acadêmica, levou-o à afiliação ao Centro Weatherhead para Assuntos Internacionais (*Weatherhead Center for International Affairs – WCFIA*), de Harvard, que paulatinamente se tornou o que Kelman considera seu lar acadêmico em Harvard.

Para tratar aqui de Herbert C. Kelman, são utilizados três textos autobiográficos (KELMAN, 1999; 2001; 2004), bem como resultados do privilegiado processo de dois anos de convivência que em Harvard, quando desenvolvi programa naquela universidade como *Visiting Scholar*,<sup>9</sup> a convite do professor Kelman, que atuou como meu anfitrião institucional, ou

---

(FISCHMANN, 2007), disponível na internet, no site da Mandruvá/CEMOROC, na qual se pode acessar a foto do professor em [www.hottopos.com/kelman/foto.htm](http://www.hottopos.com/kelman/foto.htm).

9. Atividade que contou, em sua primeira fase, com apoio da FAPESP, a qual aqui renovo os agradecimentos pelo auxílio “viagem ao exterior” que me concedeu.

*sponsor*, junto ao Departamento de Psicologia Social.<sup>10</sup> Essa convivência permitiu-me um intercâmbio pessoal significativo, tanto em termos das indicações de leituras e frequência a seminários por ele conduzidos, como também muitas entrevistas, em que me narrava suas experiências e vivências, além de participar de seus grupos de pesquisa e seminários, incluindo a oportunidade de participar de uma oficina simulada de sua prática de resolução de conflitos, entre diplomatas e *fellows* do Centro Weatherhead (*WCFIA*). Foi, sobretudo, um tempo de ser testemunha do cotidiano de um ser humano exemplar, que faz a diferença na vida daqueles com quem convive e ensina, pela teoria, pela prática e simplesmente por sua vida.

Terminado o período oficial de visita acadêmica a Harvard em 2005, para lá retornei entre final de maio e início de junho de 2006, com objetivo específico de, com reuniões diárias, de forma concentrada, receber de Kelman suas obras que ainda não conhecia, bem como ouvir novos testemunhos e narrativas, assim como analisar com o professor Kelman, ou Herb, como o chamamos seus estudantes e amigos, reflexões que fui prepa-

---

10. O convite e o *sponsorship* foram assinados pelo professor Kelman em conjunto com a professora Mahzarin R. Banaji, atualmente detentora da Cátedra Professor Richard Clarke Cabot de Ética Social, honroso título que Herb detém ao longo de sua vida em Harvard, sendo atualmente Professor Emérito sob a mesma égide, reconhecimento a ele como pesquisador excepcional, de excepcionais resultados em suas obras. Meu primeiro contato com Herb foi em 1995 em Encontro da ISPP – International Society of Political Psychology.

rando sobre sua vida e obra, enquanto dialogávamos e, nos intervalos, dedicava-me a ler um pouco de seus estudos. Herb Kelman orientou-me com relação aos trabalhos mais relevantes das cerca de 300 publicações científicas que produziu em sua vida, direcionando meu estudo que, naquele momento, estava voltado para o tema dos direitos humanos e da tolerância<sup>11</sup> na obra e vida de Herb.

### Algumas informações sobre a vida de Herbert Kelman

Herbert Kelman é sobrevivente do Holocausto. Ele viveu por um ano sob o domínio nazista depois da *Anschluss*, em Viena, na Áustria, onde nasceu em 1927. Aos doze anos de idade ele e sua família viajaram como refugiados para Antuérpia, na Bélgica, onde viveu um ano, aprendeu francês e a língua flamenga, e testemunhou a tomada de mais um país pelo nazismo. Um ano depois de sua chegada a Antuérpia, a família Kelman recebeu o visto para entrada nos Estados Unidos, antes solicitado, apenas então rumando para os Estados Unidos, instalando-se no Brooklyn, em Nova York.

---

11. Essa publicação reúne os documentos enviados à UNESCO – cartas de indicação e de apoio, estudo apresentado a obra do candidato, além de outros dados pedidos, relativos à indicação que um grupo de pesquisadores e ativistas fez à UNESCO do prof. Kelman para o Prêmio Madanjeet Singh para a Promoção da Tolerância e a Não-Violência, sendo que, entre quase uma centena de candidatos (tendo o prêmio ido para um pacifista da Ásia, região que aquele Prêmio mira), o prof. Kelman recebeu Menção Honrosa, como indicação do Júri Internacional e decisão do Diretor Geral da UNESCO.

Ao chegar aos Estados Unidos, adolescente em torno dos 14 anos, juntou-se a grupos pacifistas, sob influência do marido de sua irmã, um rabino envolvido com pacifistas. Esse caminho levou-o a conhecer linha de ação pacifista ligada diretamente ao pensamento do Mahatma Gandhi, que então liderava o processo de independência da Índia com seus métodos pacifistas.<sup>12</sup> De fato, Kelman era ainda um estudante de graduação quando, nos anos 1940, tomou compromisso com os princípios de Gandhi de não-violência como fundamento para educação e prática pessoal.

Esse compromisso precoce com a não-violência e o respeito à dignidade humana – a despeito da experiência vivida de opressão e intolerância nazista, que conduziu Kelman a ser um jovem refugiado e, assim, apenas por essa fortuita possibilidade, um sobrevivente do Holocausto – levou-o a, década após década de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, a envolver-se em iniciativas e movimentos devotados à promoção de direitos civis, em particular no tema da igualdade racial, direitos humanos, bem como à análise e resolução de conflitos internacionais.

Entre outras iniciativas importantes nas quais esteve pessoal e diretamente envolvido, desempenhou papel de liderança

---

12. Kelman guarda ainda na parte interna da porta de seu escritório, o cartaz de um encontro mundial de pacifistas contra a guerra, realizado em 1968, que homenageou o centenário de nascimento de Gandhi. Foto tirada em maio de 2006, disponível em <http://www.hottopos.com/kelman/gan.htm>.

no movimento/ONG (quando esse conceito sequer existia) *CORE* – *Congress for Racial Equality*, Congresso para a Igualdade Racial. Foram anos em que foi pioneiro, em colaboração com outros colegas, no uso da ação direta não-violenta no combate à segregação e discriminação racial nos Estados Unidos.

Kelman atuou em Nova Jersey, como membro do *CORE*, ainda jovem universitário, buscando romper com a segregação em piscinas públicas, por exemplo, ocupando, com outros participantes do movimento, o acesso à catraca de entrada, até que fosse liberado o acesso aos negros, até então proibidos dessa frequência. Foi preso em uma dessas ocasiões, ainda no final dos anos 1940. Em Baltimore, quando fazia seu pós-doutorado na Universidade John Hopkins,<sup>13</sup> fundou com outros colegas uma seção local do *CORE*, sendo ali, para seu horror, como narra, sua primeira vivência em um ambiente 100% segregado.

O tempo de atuação junto ao *CORE* foram anos em que Kelman integrou o grupo de corajosos pioneiros, em colaboração com outros colegas, no uso da ação direta não-violenta

---

13. Após um período de prisão por, já cidadão americano, negar-se a lutar na Guerra da Coreia (alegando objeção de consciência, para afirmar sua posição política pacifista, mesmo quando lhe fora aconselhado alegar objeção religiosa para escapar ao processo), a Corte aceitou que seu período de pós-doutorado em Psicologia, pudesse ser considerado como serviço comunitário para cumprir parte da pena, já que sua candidatura havia se dado tempos antes da condenação e de fato seu estágio pós-doutoral incluía serviço à comunidade. O que não imaginavam os que o condenaram é que a mesma época serviria para que ele se fortalecesse como liderança antirracista.

no combate à segregação e discriminação racial nos Estados Unidos, com repercussões para outras partes do mundo. Por exemplo, embora de repercussão tardia, essa influência inclui o Brasil, onde, movimentação pública atrasada em relação à necessidade, sofreu resistências veladas e abertas, como o caso de manifesto assinado por grupo de acadêmicos, entregue ao Supremo Tribunal Federal e divulgado publicamente, contra as ações afirmativas.

Outro ponto relevante para a proximidade da relevância do trabalho de Herbert Kelman para o Brasil, é que a organização *CORE* foi a responsável, tanto diretamente quanto por seus afiliados, por iniciativas que conduziram a conquistas pioneiras e transformadoras da ordem jurídica norte-americana em relação à questão racial. São exemplos: (a) o caso levado aos tribunais da menina Linda Brown (representada por seus pais) contra o Departamento de Educação de Topeka, que foi o marco nacional para os Estados Unidos de dessegregação nos Estados Unidos, significativamente iniciado pela educação; (b) Rosa Parks e o célebre movimento contra as empresas de ônibus no Alabama, que segregavam negros e brancos no interior dos ônibus, levando a população local a caminhar quilômetros de casa para o trabalho e vice-versa, em boicote ao transporte coletivo local, levando mesmo à falência diversas companhias de ônibus, até que a segregação foi eliminada. Um dos principais inspiradores do movimento *CORE*, Bayard Rustin, foi também inspirador e mentor de Martin Luther King

– o que pode dar uma indicação da relevância e impacto das ideias sobre ação direta não-violenta que foram compartilhadas e aplicadas por Herbert Kelman.

É notável no professor Kelman sua discrição e modéstia, da qual tenho sido testemunha. Abre mão de notoriedade para respeitar a promessa e garantia de sigilo de suas oficinas e diálogos informais, embora seja reconhecido em meios diplomáticos e no meio acadêmico por suas contribuições. É reconhecido como pioneiro nos estudos psicopolíticos sobre a paz, sendo cofundador da *Peace Studies Society*, entre outras sociedades que apoia e nas quais ocupou posições relevantes.

Foi muitas vezes agraciado com prêmios por sociedades científicas – o primeiro dos quais, em 1956, o foi pelo uso de metodologia experimental e quantitativa em um trabalho sobre aspectos psicossociais envolvidos em processos de comunicação/influência, que ainda hoje é uma referência em diversas disciplinas científicas e em aplicações práticas. Vale lembrar que, nas ocasiões em que os prêmios envolveram valores financeiros, Herb Kelman doou os mencionados valores para garantir a continuidade de seu trabalho.

Foi também fundador do *Journal of Conflict Resolution*, ainda nos anos 1960, em seu tempo na Universidade de Michigan, entre outros periódicos relevantes dos quais auxiliou o desenvolvimento.



Herb Kelman lecionou em Harvard, pela primeira vez, no final dos anos 1950 e início dos 1960, ocupando depois um posto na Universidade Michigan, em Ann Arbor, voltando então para Harvard em 1968, já na posição de *Richard Clarke Cabot Professor of Social Ethics*, substituindo Gordon Allport, com quem colaborou em diversos momentos, em particular na sua primeira fase em Harvard, como um ainda jovem professor em início de carreira.

Desde 1965, ainda em Michigan, dedicou-se a trabalhar o tema da resolução de conflitos, em colaboração com o diplomata e acadêmico australiano John Burton, que vinha desenvolvendo trabalhos nesse campo e despertou a atenção de Kelman, em especial por sua experiência como pacifista e um defensor dos direitos civis para todos e todas. Em 1973 sofreu um infarto coronariano, dias após preparar seu discurso de aceitação do Prêmio Kurt Lewin para Psicólogos Comprometidos com a Melhoria da Ordem Social, no qual demonstrava todo o compromisso de vida e obra. Em uma reflexão durante entrevista a esta pesquisadora, Kelman comentava que havia sido um grande esforço ético e emocional a preparação daquele discurso (que será tratado adiante), por compor tantos aspectos de sua vida e do próprio entrelaçamento entre vida e obra.<sup>14</sup>

---

14. Entre outras vivências, ligadas a seu interesse pelo caso da relação entre palestinos e israelenses, por ocasião da Guerra do Vietnã, Kelman voltou a manifestar-se contrário a guerra, deixando de pagar o imposto especificamente estabelecido para fins da manutenção da atividade bélica norte-

Após longa convalescença, uma vez recuperado, já em 1975, Kelman decidiu dedicar-se, a partir de então, no âmbito de seus projetos, exclusivamente aos esforços de resolução do conflito entre israelenses e palestinos – ainda que continuasse a acolher, para formar ou dar colaboração, outros pesquisadores que se dedicavam ao tema da paz e da resolução de conflitos. Sua conclusão, como narra, é que fora salvo duas vezes: uma como sobrevivente do Holocausto e, então, do infarto; e, sendo assim, que precisava fazer algo de sua vida que fosse significativo no âmbito de valores que lhe eram caros. De fato, continuou a trabalhar ininterruptamente, com força redobrada, e não cessou seu relevante trabalho mesmo quando sofreu outro infarto em 1995.

Assim, embora o foco de suas preocupações, desde meados dos anos 1970, seja basicamente o Oriente Médio e seus conflitos – com especial atenção para a relação entre israelenses e árabes e, mais em particular, entre israelenses e palestinos – o alcance de seu trabalho tem sido muito mais amplo, atingindo, por meio dos *scholar-practitioners* (na definição profissional que tanto aprecia) que formou, gente de regiões tão distintas

---

americana, sendo perseguido por agentes fiscais, que faziam ininterruptas e contínuas devassas em sua contabilidade pessoal. Mesmo que nada tivesse a esconder, o desconforto das demandas contínuas por documentação, entrevistas agendadas com fiscais, em Washington, quando sua residência era em Boston, entre outros, criavam situações que significavam retaliação, já que não podiam, desta vez, processá-lo e prendê-lo.

como Chipre, Sri-Lanka, Cuba, África do Sul, entre outros como, na América Latina, Equador e Brasil, por exemplo.

Desde 2003 é Professor Emérito, continuando, ainda assim, a colaborar no dia-a-dia da Universidade, em particular dirigindo dois seminários regulares, um sobre Oriente Médio, que dirige desde os anos 1970, e outro que hoje leva seu nome, em sua homenagem, e que é desenvolvido em torno da temática da Análise e Resolução de Conflitos Internacionais, que Kelman vem desenvolvendo como uma lição permanente da construção da paz como tarefa de educação mútua realizada entre grupos em conflito. Nesses seminários, conta com a cooperação das professoras, pesquisadoras e ativistas Donna Hicks, Sara Roy e Lenore Martin, com quem tem trabalhado nas últimas décadas.

Herbert Kelman vive com sua esposa Rose Brousman Kelman, em Cambridge, Massachusetts, como um exemplo de ser humano, exemplo real e inspirador para todos – para os que, como eu, têm oportunidade de partilhar de seus ensinamentos diretos e que o temos para sempre como mestre, para o mundo agora e para as futuras gerações.

### **Alguns aspectos da relação teoria-prática na obra de Kelman**

Como o fato de ser um sobrevivente é um marco, vale mencionar que um dos artigos autobiográficos, que é base desta apresentação da obra de Herb Kelman (KELMAN, 2001), traz

análise da influência do Holocausto em suas escolhas existenciais e nos temas de seu trabalho.

Embora esse trabalho identifique algumas questões centrais de sua obra e vida, que precisam ser contempladas quando se pretende compreender o alcance e significado de sua contribuição, traz também o que Kelman considera “uma importante qualificação”, ou seja, a afirmação que faz de que:

(...) assim como é um equívoco, a meu ver, construir a história e a cultura judaica inteiramente em torno do Holocausto e da experiência de perseguição através dos séculos, seria também um equívoco construir minha própria história intelectual em torno do Holocausto. (KELMAN, 2001, p. 201).

Embora seja um gesto de dignidade, o depoimento de sobreviventes, contudo, em especial daqueles que reorganizaram suas vidas após sofrerem a barbárie, pode trazer luz à compreensão de como a educação, que tinham recebido antes, serviu de apoio à identidade e à dignidade, e como o que receberam depois, pode ter auxiliado a reorganização pessoal e a própria reflexão sobre o vivido. Além disso, sua análise de temas advindos da vivência como sobrevivente do Holocausto que influenciaram sua vida, apresenta-se como possibilidade de contribuição para a temática da pluralidade e da educação em direitos humanos.

Vivências trazidas com reflexão, como a de Kelman, carregam consigo abertura conceitual para compreender possibilidades que se constroem em torno da pluralidade humana, como necessidade vital para a vida democrática – e, portanto, os riscos totalitários representados pela negação da pluralidade, como foi o caso do Holocausto (ARENDDT, 1998).

Feitos esses esclarecimentos, é possível passar aos conceitos que Herb Kelman classifica em sua obra que, de certa forma, representam o impacto do Holocausto em sua obra (KELMAN, 2001).

Essas classificações são: (a) conformidade e obediência; (b) nacionalismo e identidade nacional – incluindo o debate sobre o patriotismo; (c) conflito étnico e sua resolução; e (d) a ética da pesquisa social e da intervenção social. Ao identificar essas classificações, como pares de conceitos, Kelman revela um dos modos possíveis de analisar o todo de sua obra.

Por exemplo, é possível perceber essas classes de análise em seu trabalho relativo ao conflito entre israelenses e palestinos. Esse trabalho é reconhecido como tendo sido absolutamente pioneiro na construção de possibilidades de diálogo entre líderes influentes, propiciando que, ao auxiliar esses líderes dos grupos em conflito a dialogar e a trilhar o caminho da diplomacia não oficial (também denominada *Track-Two Diplomacy*), colaborasse para pavimentar o caminho que conduziu à assinatura do Acordo de Oslo, em Washington,

EUA, em 1993, ainda hoje a oportunidade mais concreta e efetiva que foi dada à paz naquela região.

A maior parte dos líderes que negociaram e prepararam o texto do Acordo, participaram das atividades do professor Kelman, notadamente, embora não exclusivamente, de suas oficinas de resolução interativa de problemas (*Problem-Solving Interactive Workshop*). Nessa Oficina o acadêmico tem um papel de facilitador, analista e parceiro, sendo que muitas vezes o trabalho que antecede a realização da própria Oficina é delicado, nos contatos com aqueles que participarão da atividade, para que compreendam o processo e aceitem ali estar, protegidos todos e todas pelo sigilo.

Outro ponto importante das atitudes consistentes de Kelman com o que prega é que tem incluído em seus trabalhos colegas de países em desenvolvimento. Como dirigente de sociedades científicas, promoveu a inclusão de associações do mundo em desenvolvimento. Desenvolveu cooperação na África, por exemplo, e na América Latina. No caso desta, quando foi presidente da Sociedade Interamericana de Psicologia (*Interamerican Society of Psychology*) estudou espanhol, como forma de integrar-se melhor junto ao grupo latino-americano, o qual representava a maioria dos afiliados. Sua atenção ao tema levou, por exemplo, em artigo que escreveu com Donald Warwick (KELMAN & WARWICK, 1973), a que mencionasse Paulo Freire como exemplo de trabalho psicocultural no

processo de alfabetização de adultos, gerando transformação do papel e da consciência da possibilidade de serem eles agentes de mudança social e não mero resultado da ordem social injusta. E isso, em momento no qual Paulo Freire estava exilado do Brasil, por causa da ditadura.

A significativa singularidade que a contribuição de Kelman traz para a humanidade em construir bases de tolerância, compreensão e paz por meios não-violentos reside no modo peculiar e especial pelo qual sua vida e seu trabalho compõem-se para produzir coerência humana e contribuições decisivas para as Ciências Sociais e Humanas. Em mais de sessenta e cinco anos de atividade científica e prática ininterrupta, o cientista tem atingido muitas conquistas, embora nunca se permita o senso de “missão cumprida”. Semelhantes conquistas de Herbert Kelman são expressas em: mais de vinte prêmios relevantes ao longo de cinquenta anos; muitos títulos de doutor *honoris causa* de diferentes universidades em vários países e continentes; trabalho escrito prolífico e fundador de abordagens conceituais e metodológicas. Sua obra inclui: livros acadêmicos, artigos em periódicos científicos, ensaios analíticos e artigos de opinião em jornais e revistas relevantes nos Estados Unidos, onde vive, assim como em diversos outros países. Muitos pesquisadores em vários níveis de suas carreiras acadêmicas e de diferentes partes do mundo, como antes mencionado, beneficiaram-se de sua orientação, o que tem permitido que apliquem a metodologia de Kelman nos países e regiões de suas origens.

## Um pouco sobre o tema da desumanização na obra de Kelman – e o campo da educação

A obra de Herbert Kelman apresenta-se, assim, consistentemente construída ao longo de sua vida. As diferentes produções articulam-se, indicando continuidades mesmo em processos que indicariam mudanças, como ele mesmo se refere ao desenvolvimento de seu trabalho ao longo de mais de sessenta e cinco anos de vida acadêmica ininterrupta.

Como uma questão estrutural que propõe a si mesmo – dialeticamente como todas as demais proposições que faz –, refere-se à reflexão sobre seu próprio trabalho, Kelman tem apresentado algumas análises que sistematizam o que produziu, a partir de diferentes prismas.

Com relação a desenvolvimentos teóricos, Kelman tem concentrado seus esforços na análise de processos de influência social, estudando o impacto de forças sociais no comportamento individual e vice-versa. Em seu trabalho, enfatiza a natureza e a qualidade da relação entre as partes em interação. A preocupação subjacente é sempre relativa à dignidade humana e à reciprocidade nas relações sociais.

Quando Kelman aplica seu modelo de influência social às relações entre grupos engajados em conflito internacional, assenta suas ideias em questões de identidade nacional, promoção de cooperação mesmo enquanto se dá o conflito, em



especial pelo reconhecimento da plena humanidade do inimigo e pela reconciliação. Assim como sua construção teórica é dialética, a ação que ele propõe e pratica é nutrida pelo compromisso com a comunicação como uma ferramenta que ofereça às pessoas explorar e alcançar uma melhor compreensão das perspectivas que cada qual tem, e, assim, reciprocamente, propiciar elementos para que um possa compreender melhor o outro.

Ao defender a ética da ação contra a injustiça por meios não-violentos, buscando a paz, Kelman pratica exemplarmente seu próprio compromisso ético como pessoa pública e cientista, começando por exigir de si mesmo o que exige dos outros. É mais do que praticar o que prega, já que iniciou sua prática muito antes da “pregação”, se for para considerar, de forma metafórica, atividades de ensino como pregação. Essas características centrais combinam com uma marca distintiva da metodologia de Kelman, que é a presença da dialética em questões que ele propõe em teoria e prática, não apenas em seu trabalho acadêmico, mas ao longo de sua vida.

Em seus trabalhos, Kelman encoraja os adversários a ouvirem-se uns aos outros, com relação a como elaboram necessidades, medos e preocupações, para que esses três aspectos sejam contemplados, se se pretende que a solução do conflito possa ser satisfatória para todos, considerando os respectivos pontos de vista. Kelman, então solicita então que se engajem

em um processo de pensar conjuntamente para alcançar resolução que propicie acordo, por ser apropriada ao atendimento que de ambos os grupos, em seus respectivos conjuntos de necessidades, medos e preocupações. A construção da paz, em sua visão, move-se ao longo de três estágios: o primeiro, de dirigir-se aos interesses das partes; o segundo por meio da construção de novas relações entre os grupos; e, terceiro, pela aceitação, de cada grupo, da identidade do outro.

Um aspecto básico da abordagem de Kelman, portanto, é o seu pioneiro reconhecimento de fatores psicológicos operando no ambiente político e social, nacional ou internacional, assim como ele analisa barreiras potenciais, de cunho cognitivo, emocional e cultural, para a construção do respeito mútuo e da cooperação. Seu trabalho busca superar essas barreiras através da metodologia da resolução interativa de problemas, em especial dirigida à análise e resolução de conflitos internacionais, como Kelman desenvolve há décadas. Seu trabalho tem interligado teoria e prática, produzindo idéias teóricas originais, como a organização de oficinas, há pouco mencionadas, que reúnem pessoas influentes que pertencem aos grupos em conflito.

Vale lembrar que Herbert Kelman atribui um papel importante à ciência no processo de resolução de conflitos, particularmente quando o/a cientista tem compromisso com valores éticos que o/a impelem à abordagem dos problemas,

não apenas como acadêmico, mas como “*scholar-practitioner*”, como ele mesmo o é, e como tem ensinado todos os que estudam e atuam sob sua orientação a serem também assim.

Nesse espírito, Kelman busca demonstrar em seu trabalho que uma marca da dignidade humana é rejeitar submeter-se à autoridade injusta, como também é marca de dignidade humana negar-se a subjugar outros. Pelo exercício do direito de resistir à injustiça pelo caminho da não-violência, nós podemos contribuir para o abandono do uso da violência e da exclusão dos seres humanos, em suas diversas formas.

É crucial para essa mudança relativa ao abandono do uso da violência e da exclusão, segundo Kelman, o uso da melhor teoria que seja possível, assim como da melhor prática possível, continuamente informada pelo processo de reflexão. Para esse fim, é importante evitar simplificações de todo tipo, como a que reduz tudo a uma fórmula de “os do bem/os do mal” para explicar conflitos internacionais ou outros conflitos que envolvam grupos e facilmente degenerem em (ou já tenham se encaminhado para) violência.

Ao invés disso, ainda segundo Kelman, é necessário pensar dialeticamente para evitar a armadilha de examinar buscas e dilemas humanos, ao mesmo tempo em que se abre a porta para a desumanização; em outras palavras, muitas vezes no afã de encontrar uma “explicação”, mesmo o mais rigoroso e sério dos pesquisadores pode propiciar esse tipo de situação,

em que buscando oferecer uma explicação científica, possa converter sua análise em uma forma de agredir a dignidade humana dos grupos a quem possa vir a identificar como única fonte de todos os males, ou mesmo “o mal” em sua forma pura e crua.

Um texto central para compreender a análise da questão da desumanização como é proposta por Kelman é o discurso que proferiu por ocasião da cerimônia de premiação, ao receber o Prêmio Kurt Lewin para Psicólogos Comprometidos com a Melhoria da Ordem Social, em 1973. Esse trabalho é particularmente importante ao buscar compreender as motivações que levaram pessoas a aceitar ordens que levaram a considerar grupos humanos inteiros como subumanos. Analisa, também, a relação entre vítimas e perpetradores, assim como condições institucionais, ou organizacionais, nas quais se estabelece um tipo de “autorização” para que esse tipo de barbárie ocorra.

Nas palavras de Kelman:

A autorização ajuda a definir a situação de tal modo, que, ali, o padrão de princípios morais não se aplica; o indivíduo, ao obedecer a essas ordens da autoridade, não está se comportando como agente moral independente e, assim, sente-se absolvido da responsabilidade de fazer escolhas morais pessoais. Através da rotinização, a ação torna-se tão organizada, que não há oportunidade de levantar questões morais e de tomar decisões

morais; a ação passa a ser vista como parte de um trabalho normal, sem se dar atenção para seu significado mais amplo. Através da desumanização, as atitudes dos atores, em direção ao alvo [humano] e a si mesmos, são tão estruturadas, que não é nem necessário, nem possível, que vejam a relação em termos morais; a vítima é excluída da sua comunidade moral.

Esta análise baseada nos três processos – autorização, rotinização e desumanização – tem sido utilizada por Kelman em muitos campos, em suas pesquisas e também em pesquisas desenvolvidas por outros autores, particularmente em temas relativos à tortura e a outras graves violações de direitos humanos.

Observa-se que a temática dos três processos pode trazer contribuições para vivências no interior da escola, ou das questões educacionais como um todo, tanto no que se refere à forma como desenvolve suas atividades, como no tipo de formação que oferece a crianças e jovens.

Há também um debate que Kelman desenvolve, intimamente vinculado à sua experiência com o Holocausto, e que aparece pela primeira vez no discurso já citado, quando recebeu o Prêmio Kurt Lewin. Trata-se de exemplo de contribuições para educação, também, cujas possibilidades estão por ser exploradas, seja na análise de problemas que podem existir mesmo no interior da sala de aula, seja no contexto da socie-

dade, de onde provém o aluno que a escola recebe, seja no tipo de indivíduo que a escola pode formar. É o debate sobre a “categoria de definição sancionada de vítima”, encorajando todo tipo de violência contra certos grupos no interior da sociedade, aqueles que oficialmente (ou próximo do que seja oficial, pela consolidação da prática estabelecida como mentalidade hegemônica) são considerados como “alvos legítimos para ser massacrados”, “categorias de pessoas que são menos do que humanas e que são descartáveis”. (KELMAN, 1973). Processos contemporâneos de assédio moral, presenciais ou via internet e redes sociais, ou *bullying*, como tem sido denominado, são exemplos desse tipo de vitimização e desumanização.

Ainda no referido discurso, Herb Kelman apresenta propostas para superar situações que atentam contra a dignidade humana:

Um tipo de esforço corretivo contra a categoria de definição sancionada de vítima é usar toda oportunidade para individualizar os alvos da violência, em casa ou fora. Tanto quanto permaneçam sem identidade e sejam descritos em termos de categorias estereotipadas, mais prontamente poderão ser desumanizadas. Mais ainda, tanto quanto nós precisamos constantemente protestar contra qualquer tendência no interior da sociedade para tratar ações violentas como se fossem normais e legítimas, tanto temos que protestar contra todas as implicações de que haja grupos – no interior da sociedade ou fora dela – que sejam

considerados como subumanos e joguete. Nenhuma tentativa de excluir da comunidade humana um grupo, por quaisquer critérios segundo os quais um grupo possa ser definido, não pode ser aceita sem ser desafiada. É particularmente importante desafiar tais tentativas quando elas são feitas por agentes públicos e, especialmente, por agentes públicos que falam com a mais alta autoridade (KELMAN, 1973).

Difícilmente um texto poderia descrever de forma mais evidente o papel de professores e professoras, que são, para seus estudantes de todas as idades, em todos os níveis e gêneros de ensino, as mais altas autoridades que conhecem, seja no âmbito da escola, pública ou particular, seja no âmbito da relação incipiente que crianças, e depois adolescentes, pouco a pouco aprendem a construir com o Estado, como cidadãos, do qual Estado cada docente com quem convive, é símbolo dessa alta autoridade.

Finalizando este estudo,<sup>15</sup> do ponto de vista científico, Herb Kelman é um pesquisador que tem oferecido, por mais de sessenta e cinco anos, contribuição inovadora e original para as Ciências Sociais e Humanas, englobando de métodos quantitativos experimentais à criação de metodologias quali-

---

15. Este *paper* abre uma série de estudos sobre Kelman, esforço acadêmico que terá continuidade com vistas a divulgar tão relativa contribuição. Assim, essa finalização é provisória, até o próximo *paper*.

tativas como as mencionadas oficinas. É, em especial, uma voz pública contra a intolerância no mundo, fazendo um chamado ao respeito mútuo entre todas as pessoas e grupos e buscando resoluções dos conflitos enfrentados, em termos de acordos e compromissos, que possam beneficiar a todos os grupos envolvidos em um dado conflito. Herb Kelman é um símbolo de alternativas pacíficas para o conflito destrutivo, sendo um exemplo vívido de coerência e integridade, a ponto de, como foi estudado, ser difícil distinguir sua vida de sua produção acadêmica, rica, densa, profunda e respeitada, e que merece maior atenção no Brasil, em particular de educadores e educadoras.

## Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FISCHMANN, Roseli (org.). *Dossier Kelman. Notandum Libro-9*. Mandruvá/CEMOROC, 2007. Disponível em <http://www.hottopos.com/kelman/>. Acesso em 10 ago 2012.

KELMAN, Herbert C.. Continuity and change: My life as a social psychologist. In A.H. Eagly, R.M. Baron, & V.L. Hamilton, (Eds.), *The social psychology of group identity and social conflict: Theory, application, and practice* (pp. 233–275). Washington, DC: American Psychological Association, 2004.



- \_\_\_\_\_. Dignity and dehumanization: The impact of the Holocaust on central themes of my work. In P. Suedfeld (Ed.), *Light from the ashes: Social science careers of young Holocaust refugees and survivors* (pp. 197–220). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2001.
- \_\_\_\_\_. Experiences from 30 years of action research on the Israeli-Palestinian conflict. In K.P. Spillmann & A. Wenger (Eds.), *Zeitgeschichtliche Hintergründe aktueller Konflikte VII: Zürcher Beiträge zur Sicherheitspolitik und Konfliktforschung*, No. 54, 173–197, 1999
- \_\_\_\_\_. Violence Without Moral Restraint: Reflections on the Dehumanization of Victims and Victimiziers. *Journal of Social Issues*, 29, no. 4 (1973): 25–61.



## State “*Laïcité*,” Public Finances and Education in Brazil: In search of the religious roots of civil inequality<sup>16,17</sup>

### Introduction

In 1995, I was amongst many secular Catholic leaders of São Paulo when I was living through yet another dramatic experience as a representative of the public universities in the State of São Paulo Special Commission for Religious Teaching in the Public Elementary Schools. They had met to discuss what should be the secular leadership’s attitude in face of strong public opinion mobilizing against the statements of the

---

16. Lecture at the “II Encontro Cemoro Educação: O conhecimento pedagógico e seus limites”. São Paulo, Dec 20 2012. Proofreading by Shelly Cox.

An early version of this article was presented in 2004 at the International Conference on Freedom, Religion and Belief, promoted by the International Society of Freedom of Religion and Belief and the Brigham Young University, in Provo, Utah, under the name “Religion, Education and Public Sphere in Brazil.” A more complete version was presented in April 2005 (Spring Term) when I was Visiting Scholar at Harvard University, at the Department of Psychology, in a session of the Project on Religion, Political Economy and Society (PRPES), one of the programs of The Weatherhead Center for International Affairs, directed by Dr. Rachel M. McLeary.

17. This paper is part of a long-range work in progress, including research results from the project, “Discrimination, prejudice, stigma: religious

Brazilian Bishop National Conference – Southern Chapter in favor of religious education in public schools in São Paulo conducted by the Roman Catholic Church and paid for by public finances. I was the only one of our commission who decided to accept the secular Catholic leaders' kind invitation on that cold and rainy Saturday afternoon.

I was meant to just listen and watch their debates, but I had to speak by the end, because it was then that I had to listen to them praying for the conversion of “those who don't believe in the true God, and for the enlightening of the State Commission members.” Just after the meeting, they gently offered tea accompanied by conversation. Then, one of them, whom I had already met during a tense meeting with the governor, told me, “Listen, they will have to understand that they have to put up with it; they will have to accept – they must accept our point of view. We are the majority.” And I kindly asked her, “Please, could you explain who ‘they’ are?” After a long and perplexed silence, she said: “They, the

---

and ethnic minorities, culture and education,” conducted at the University of São Paulo, Brazil since the late 1980s and continuing after 2009 at the Methodist University of São Paulo, within the Research Group Public Policies of Education: the Right to Education, Human Rights and State *Laicity*. It proposes a reflection on the relation between State and religion in Brazil, with emphasis on themes relating to the public school system and public finances. Here is a particular choice I make to use “State-Religion” and not “Church-State,” because in Brazil the word “Church” (“Igreja”) too often refers to the Roman Catholic Church.

different.” And again I argued with her, “Please, who are the different?” Even more tensely, after another silence, she responded, “They, the non-Christians!” Although I was aware that for her the word “Christian” was a synonym for “Catholic,” this was not the point she tried to make. So I replied, “Sorry, my friend, the ‘different’ to you are us, but the ‘different’ to us, non-Christians, is you. But we are all equal citizens before a *laïc*<sup>18</sup> State, as Brazil is. And that it is for you to accept.”<sup>19</sup>

This short example shows the confused perception of a member of the religious majority in Brazil when needing to make different rights compatible under the principles of democracy, as well as how that mistaken perception, as a tendency, leads to human rights violations, even *unintended*.

---

18. I prefer to use the term “*laïc*” rather than “secular” because “secular” still refers to a contraposition of “religious vs. secular,” whereas “*laïc*” makes possible a more precise reference to the Western origins of the issue in the French Revolution. In addition, “*laïc*” allows for a more accurate approach to the idea of a *laïc* State, the meaning of which is referred to in etymology from Greek “*laikos*,” “belonging to the people” (Houaiss, 2012); for more information see, e.g., “*OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO*” (2012). In English, the more commonly used term is “secularism,” although there are conceptual differences; see, for instance, the website CONCORDAT WATCH (2012).

19. Indeed, I have a special gratitude to those people, because this experience led me to include in the curricular document *Cultural Pluralism*, which I was writing at that time for the Ministry of Education, the following sentence as part of the contents: “Who is the different? Different are all of us, depending on who is looking at whom. But at the same time we are all equal in rights, before the Law, and in human dignity.” See BRASIL (1997 and 1998).

The counter-affirmation – “they, the different” – also signals an attitude pattern with a propensity to view national identity as inclusive of just one group of people while excluding others. Additionally, and especially, this majority view is an attitude averse to democracy because it simplifies the question, considering one group as better than and preferable to another, before the political order and the State, as if there were no need to make equal rights compatible. It also shows, particularly, the incapacity to accept the core issue: the fact that Brazil is a *laïc* State, under the Law, under the Federal Constitution. Such difficulty has deep roots in Brazilian culture and mentality, requiring special research attention, particularly relating to educational themes.

### 1. The confused and ambiguous relations of public-private/*laïcité*-religiosity in public finances in Brazil: early beginnings and beyond

The history of Brazil as it relates to western civilization begins in the so-called Great Navigations period, from the 15th century to the 16th, in the context of the Reform and Counter-Reform. In Brazil, colonized by Portugal since 1500, the absolute union of the State and Roman Apostolic Catholic Church was present in many ways, lasting even after the National Independence proclamation in 1822, up to the proclamation of the Republic in 1889.

Relating particularly to education (the social and cultural activity directed essentially to maintaining societal cohesion as well as to introducing desirable transformations in the public space), the union of the Kingdom of Portugal and the Roman Catholic Church was manifested by the presence of the Jesuits as being responsible for the public schools, a fact that has been part of Brazilian life ever since, until the Jesuits’ expulsion from Portugal and its colonies in 1759.

Regardless of their merits or demerits, which were not homogeneous or regular in the 210-year period under their responsibility, from 1549 to 1759, a significant issue of the Jesuits is the sources of the school-system budget as a way to define whether the schools owned by them were public or not. In this case, it is remarkable that a tenth of the taxes<sup>20</sup> collected under the Right of “*Padroado*” by the Kingdom of Portugal in Brazil had a permanent destination, in that historical period, to the Company of Jesus, to be applied in the “school of first letters,” or, in other words, grammar.

What was the meaning of the “*Padroado*,” an expression from the ancient Portuguese? Such privilege, conceived by the popes for the kings of Portugal, began in January 8, 1454, when Nicolas V signed the sealed papal letter “*Cuncta Mundi*,”<sup>21</sup>

---

20. It was called in Portuguese “*redízima dos dízimos*.”

21. Vocabulário Prático de Tecnologia Jurídica (1991).

which was intended as an orientation to the exploratory commercial navigations of the southern hemisphere. In 1483, as King Dom Manuel was elected “Grand-Master of the Order of Christ,”<sup>22</sup> some benefits and privileges were incorporated into the Portuguese Crown, and a new sealed papal letter granted the Crown, for instance, jurisdiction over any region or land, even should it be yet unknown.

Because the pope decided that the expedition should also have a missionary goal, the papal letter allowed the Portuguese kings to exercise spiritual jurisdiction within the discovered lands, installing dioceses, nominating bishops, sustaining the cults, assuming all matters of diffusion and observation of the Christian principles.

Thomas Bruneau synthesizes the meaning of such regime as “the granting, by the Church of Rome, of certain level of control over a local or national church, to a civil administrator, in appreciation of his zealousness, dedication and efforts to diffuse the religion and as stimuli to future ‘good works’” (1974, p.31). Or, as summarized by Bruneau, this is “the spirit of the ‘*Padroado*’: what is built by the administrator can be controlled by him” (1974, p.31).

---

22. The Order of Christ was the substitute for the powerful former Order of Templarios since 1317. So, some sealed papal letters had previously conceded rights and privileges to that Order, with repercussion to the process of colonization abroad in Europe – one of them, the navigation to South America.



So, under the “Right of “*Padroado*,” the Portuguese Kingdom in Brazil also had the right conceived by the pope of collecting taxes, but with the intent to collect tithes from the believers, a contribution with religious meaning, to be used by the civil administrator. Therefore, it was money collected from the people, as with public taxes, generating a kind of public budget for the common good, under religious protection and meant to be in the name of the divinity.

Using the re-tithes of the tithes from the *Padroado* resources, the Jesuits were responsible for public education in Brazil from 1549 to 1759, so 210 of the 505 years of the inclusion of Brazil in western history.

## **2. Educational exclusion through everyday school practices by neglecting public legal documents in favor of private interests**

The Jesuits first went to Brazil on a mission by King Dom João I stating, in the Regiment for the first Governor General of Brazil, Tomé de Souza, their responsibility for the Indigenous Peoples in the new land and for education in general. It is easy to understand. The Company of Jesus was created by Ignácio de Loyola originally in Spain, when he converted to a religious life from his military career, joining both tendencies, the military and religious styles. His exact aim was to offer to the pope a tool in the struggle against the Lutheran Reform,

somehow beginning the Counter-Reform while at the same time strengthening it. As is known, in addition to the regular three vows that Catholic priests and religious adepts take – to poverty, chastity and obedience – the Jesuits take another one, of absolute obedience to the pope, even in matters not strictly related to faith. That is the main reason for the unconditional papal confidence in the Company. Nevertheless, such confidence left a heritage in Brazil.

Here it is important to make a first point about the consequences of the relationship of religion and State in Brazil concerning education, because this is the broader scenario and the core question in the creation of the first system of public education in Brazil. In fact, public education was immersed in the idea of serving: with strict obedience, against innovation (Counter-Reform), in favor of the power; dogmatically, against discussion and debate, in favor of rigorous (could it be argued as rigid?) doctrine, as everlasting; against individuals or localities, in favor of centralization.<sup>23</sup>

---

23. In an article presented and published in 1996, I briefly make a comparison between the religious system of colonization in the United States and Brazil, stressing the deep differences between the developments of both national systems of education. For example, one difference was the relevance of reading: in the case of Protestants, each person individually has access to the Bible, while for the Catholics, listening to preaching made for the believers was much more important than expressing oneself. Not casually, one of the most remarkable Portuguese and Brazilian literary works of that time is Father Antonio Vieira's collection of preaching.

The model of military-religious discipline, based in the “*Ratio Studiorum*,” (the Jesuitical rationale method for studies), created a national educational system all over the country, centralized, inspected by the Order, and controlled on a daily basis. Their system was opposed to most of the religious orders present at that time in Brazil, considering them as religiously feeble facing the conditions of the colony, creating animosity against the Jesuits themselves.

The first serious conflict having on one side the Jesuits and on the other the most powerful Portuguese colonists was over the question of school. In Brazil, the Jesuits had as first appointment the responsibility for the protection and guidance of the Indigenous Peoples, including their education. Some Jesuits were famous for their dedication in learning the natives’ languages because the first missions taught in those languages. As inferred from the letters written by the provincial supervisor in Brazil to the superior general and under the regiment of King Dom João I (1549), the primary intention of the Jesuits was to protect the Indigenous Peoples, dedicating to them all their efforts in Brazil, creating schools respecting their languages with the goal of converting them to Catholicism.<sup>24</sup>

---

24. As it is not the main scope of this paper, later this paper will present just a short mention of the problems referred to as the process of acculturation, combined with the genocide suffered by the Indigenous Peoples in Brazil. Another article is needed just for that theme concerning the relationship to religion.

Nevertheless, the Jesuits were responsible as well for the educational system in Portugal, including the University of Coimbra. The Portuguese population in Brazil soon began to claim the schools for their children, similar to the Portuguese systems conducted by the Jesuits. This “seed” indicates how those of higher income, usually throughout the history of Brazil, claim the best school choices and conditions for their children, which they call their right, even when doing so represents closing the door of achieving rights for the low-income population. At that time, in the 1500s, the Jesuits made such a claim, attending their new schools (if not completely, at least substantially), leaving the Indigenous education as a second-level concern. As a matter of politics, they created schools similar to those already existing in Portugal, allowing the Portuguese children to continue their studies in Coimbra. The Indigenous children were excluded under the label of their “incapacity” to attend a school planned for and aimed at European culture.

This is another lasting repercussion of problems planted from Brazil as a Portuguese colony, although the debate is quite recent about the curriculum taught at public schools and the cultural plurality of Brazilian society. The situation has been changing since before the State, beginning in 1997, when the document *Cultural Pluralism* was launched as part of the National Curriculum Parameters of the Ministry of Education,

although researchers and social movements had previously pointed out such need.

### 3. Where the school system meets culture and land

When they arrived in Brazil, the Jesuits were regimentally responsible for protecting the Indigenous Peoples from slavery. As part of this task, they formed the “*aldeamentos*,”<sup>25</sup> where, if the Indigenous would stop practicing parts of their culture, they could receive Catholic education and learn practices of agricultural work and business. In some parts of the colony, the Jesuits developed farms and missions together, producing and trading their products and sending the money from that trade back to the missions.

These farms were a basis of conflict between farmers and the Jesuits. Portuguese farmers said that instead of protecting the Indigenous, the Jesuits were taking them as their own slaves in order to keep them from being captured and made into slaves at Portuguese farms.

By the time of the expulsion of the Jesuits from Brazil by Marquise of Pombal, the “missions,” as they were then called particularly in southern Brazil, had been openly in favor of the Jesuits. On the other hand, the Jesuits also accompanied the

---

25. The meaning of “aldeamento” could be translated as “small village,” a planned and organized place central to Indigenous everyday life, neighboring a Portuguese village.

“*entradas e bandeiras*” (enters and flags) expeditions responsible for expanding the Portuguese colony borders,<sup>26</sup> with a military and trade profile, many times enslaving Indigenous males, raping Indigenous females, and sending most of them from São Paulo.<sup>27</sup>

At the same time, the question of African slavery as a trade was not a problem for the Jesuits; they were set free of such concern with a papal document establishing that the black Africans do not have a soul. Therefore, despite being absurd regarding human rights, that document seems to be part of the political and economical agreement of the Vatican with the kingdoms and nobles. This fact, which would be completely unacceptable in ethical terms, was made possible by a so-called theological intervention (perhaps better considered as an “invention”) to justify the brutality of slavery.<sup>28</sup> However, once this was proclaimed, due to the moral and spiritual authority of religion, people’s consciences were released to practice all atrocities and violations. For the enslaved Africans, no initiative was taken to offer education, thus condemning them to an oral tradition, both as a strategy of protection, particularly in

---

26. The Tordesilhas Treaty had defined the limits between Spain and Portugal in Latin American colonies, and such movements as “*entradas e bandeiras*” aimed to expand beyond the agreement.

27. See among others Montero (1994).

28. See LIRA (1983).

reference to the sacred core of their religious practices, and to make impossible other forms of expression, as well.

Many documents and newspaper editorials from the first decades of the 20th century<sup>29</sup> clearly show some of the strongest roots of prejudice still alive within the Brazilian population, laid down by the religious construction of the past. Even the recurrent attitude of most of Brazilian schools and teachers points to a hidden but effective racism, having as a basis – even unconsciously – the non-recognition of the full humanity of African descendants.<sup>30</sup>

Returning to the theme of the Indigenous People: although it is internationally known and therefore unnecessary to mention the genocide they suffered in Brazil during the first centuries of colonization, we should also consider that there are presently in Brazil more than 230 different Indigenous groups, speaking about 180 different languages, although representing less than 1% of the population. Some of those groups are threatened to be extinguished; some are facing massive suicide of their youth due to cultural shock that puts them between assimilation and tradition, forcing them to face the lack of social and cultural recognition and the needs of their people and their own, as well as the deep gap between

---

29. See, for instance, CAPELATO & PRADO (1980). See, also, AZEVEDO (1987). And also see among others Fischmann (2002).

30. See Cavalleiro, E. (2003).

the opportunities in the majority society and those in their own. The issues of land and respect for their own cultures are basic, and both relate to education. As for culture, the comment is common: “Let them be like the others,” meaning assimilation. As for their land, the remarkable wealth of their territories leads the debate, and current practices favor much more the interest of private farms and mineral explorers than Indigenous cultural needs and historical rights.

So, the relationship between religion and cultural domination is strong, particularly for those involved in missionary work. Nowadays many religions, but mostly Christian denominations, still have traditional practices of missionary work strictly devoted to the conversion of the Indigenous. In addition to the struggles for guaranteeing their cultural identity – in which the theme of education has a main role – and assuring the property of their land, the Indigenous have to deal on a daily basis with a situation that has transformed them even to the extent of competition. The crisis is so that, in some cases, different denominations compete against each other, and, frequently after conversions, spread dissension and discord amongst the same group or even the same Indigenous village.<sup>31</sup>

---

31. Statement by an Indigenous leader in an interview, part of this research.



As for the “blossoming” of such seeds from the Catholic Church, on one hand the actions of CIMI – Conselho Indigenista Missionário (Missionary Indigenous Council)<sup>32</sup> – have a Christian ecumenical orientation but are attached originally and in organizational terms to the Catholic Church. The CIMI is frequently involved in issues regarding the defense of Indigenous lands and is one strong and traditional organization devoted to Indigenous education. Although their stance is ambiguous because, as they proclaim their respect for Native cultures and spirituality, they also stay deeply involved in evangelization. Yet, they have been proceeding with a statement from the Catholic Church regarding past apologies.

In the same direction, with some differences of approach, the “Instituto Socioambiental – ISA”<sup>33</sup> (Social and Environmental Institute) – works together with Indigenous People, giving priority to institutional research. ISA, nowadays, is much more concerned with an anthropological approach than religious, which points to the remaining historical influences of its origins.

On the other hand, the issue of land still is a focus of attention in some sectors of the Catholic Church in Brazil,

---

32. See <http://www.cimi.org.br>

33. The ISA is one of the three institutional “inheritors” of the former CEDI – Center of Ecumenical Documentation and Information. See <http://www.facebook.com/institutosocioambiental> .

particularly those remaining from the Theology of Liberation. A very recent example is the assassination of Dorothy Stang, a Notre Dame Congregation sister, in Pará, north of Brazil and a contested terrain within the country. For many years she had been joining and supporting agricultural workers involved in sustainable development. It is important to remember that that geographic area contains impressive natural resources related to the Amazonian forest: minerals and so forth.

Stang was a member of the “Comissão Pastoral da Terra” – CPT (Pastoral of Land Commission) – the same branch of the Catholic Church involved in the Movimento dos Sem Terra (Landless Movement), yet not the only influence and support for this social movement and NGO.<sup>34</sup> This information brings some light to the theme developed in this paper concerning the change of attitude of some part of the Catholic Church over hundreds of years, yet not representing the overall contemporary opinion and political position of the Roman Catholic Church in Brazil.

Regarding the issue of African-Brazilians, there are repercussions for them as well in the matter of land. During slavery the Africans developed varied forms of resistance, one of them being organized escape from the masters’ farms and

---

34. Source: media in general, various websites. The missionary was assassinated on February 11, 2005. See, for instance [http://www.adital.com.br/site/noticia\\_imp.asp?cod=32959&lang=PT](http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?cod=32959&lang=PT).

houses to the forest, organizing their lives in “*quilombos*.” The *quilombos* had represented a democratic experience with many people living together from different origins, not just Africa. The most famous is named Palmares, with its main leader being Zumbi, a national hero for the African-Brazilians and for most Brazilians involved in the struggle against racism.<sup>35</sup> Currently the issue is land as well, because the lands of the “*quilombos* remainings”<sup>36</sup> constitute a right stated in the Federal Constitution of 1988 as of “*quilombolas*” communities’ own. But as with much or most of the Indigenous territories, those lands are waiting for regularization, demarcation and official documenting.<sup>37</sup>

Both cases reflect the structural difficulty that is present in Brazil of putting into actual practice what is more commonly a simple verbal recognition of the minority’s rights. Both cases are also related to education, because the communities involved as owners of those properties – Indigenous and African-Descendants – have been assured, in the Federal Constitution

---

35. See, for instance, FISCHMANN (2001).

36. In Portuguese, “remanescentes de quilombos.”

37. See among other documents <http://heiwwww.unige.ch/humanrts/commission/country52/72-add1.htm>. See also Davis (1999). Also a good source for understanding the State point of view is the report Brazil presented to the UN in 1996: “Brasil, Ministério da Justiça/Ministério das Relações Exteriores – Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.” Brasília, FUNAG/Ministério da Justiça, 1996.

(1988) and in the Law of the National Education Basis and Guidelines<sup>38</sup> (1996), the right to develop their own systems of education that are integrated into the national educational system. But how to do it properly, when even the land is not assured? How to strongly establish the limits of their action and possibilities for spreading and practicing their cultures and so educating their children? How can they feel as though they are truly participating in Brazilian national society and identity?

#### 4. Questions for present and future challenges

Even at the risk of oversimplifying, it is important to summarize the main points present in the theme of public-private/laïc-religious. What are the main aspects worthy of attention regarding the relations of religion and State, education and public finances in Brazil?

The moderate separation of religions and State in Brazil, as stated for specific juridical opinion,<sup>39</sup> is manifested in the possibilities of cooperation without mutual interference, particularly in the field of public finances. The State exempts religious institutions of taxes for activities in areas that grant

---

38. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96.

39. It is related to a juridical opinion presented by Anna Candida da Cunha Ferraz, professor at USP Law School, by our request, to the State of São Paulo Special Commission on Religious Education at Public Schools in 1995. See: Relatório da Comissão Especial sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas, São Paulo, FEUSP/Secretaria de Estado da Educação, 1996.

them a “certificate of philanthropy” and as a “non-profit organization.” Particularly when serving in the areas of education, health and social services, as well as temples, it is implied in Brazil that such measure should promote freedom of religion, belief and, in the case of temples, worship.

Nevertheless, this measure was the center of controversy in 2003, resulting in the cancellation of “certificate of philanthropy” for many institutions, particularly for those offering educational services in higher education. The federal government alleged that such religious institutions ran for-profit schools that belonged to the religious communities or had not accomplished their commitment to offer grants to students, mainly from low-income families.<sup>40</sup>

Besides, after many decades of revision, the Brazilian Civil Code was finally approved in 2003, raising many questions in the field of religious institutions, particularly but not exclusively regarding philanthropy and civil associations (wherein it is possible to include the religious association under the Brazilian law). This is a more structural theme regarding religion in the public sphere in Brazil, deserving attention and revealing new sources of possible controversies.

---

40. It is usual that such institutions establish fees at a certain level, then apply a general discount to all students, in the name of philanthropy, without any other particular concern other than the practices of offering full grants as a privilege to those chosen as “*clientelismo*” and “*fisiologismo*”: common bad political practice in Brazil.

Public awareness of freedom of religion and worship is fairly recent among Brazilian citizens. While adepts of minority religions are certain of their civil rights, this is not the case for the majority of the population: followers of Catholicism connected to the Vatican. This matter was brought to public debate, where arguers stressed the instruction of religion in public schools, which is beyond the scope of this discussion but is important to mention as one of the most sensitive themes currently on the issue of religion in the public sphere in Brazil.<sup>41</sup>

The debate on religious prejudice and discrimination has been growing, gaining more exposure than ever. In some ways, discussing religion has always been a source of verbal discomfort in Brazil, given that by tradition the Brazilian is considered “the cordial man,” as mentioned by the historian Sergio Buarque de Holanda.<sup>42</sup> The difficulty of distinguishing

---

41. Other aspects are attached to that awareness, as well as part of a movement that we are in search of nurturing in our everyday life, through academic research and by working with the media in general, for two decades or so.

42. See HOLANDA (1989). In a new preface after some editions, Holanda explains the meaning of “cordial man” as he who reacts with the heart (“*cordis*” in Latin). Nevertheless, many times the question of affection is relevant and so is the way of interlocution, particularly the tone of voice, the words said, even the mere impression of a friendly behavior, even when one is disagreeing with the interlocutor, or at least when one uses silence instead of a direct response, straight to the point, when bothered by others. This is one of the most sensitive cultural points to consider in any program of human rights education in Brazil because it is one of the most subtle, yet effective, obstacles to achieving a better development of citizenship in everyday life in Brazil and a point to deal with in education in general.

between being “impolite” and being “assertive,” combined with a history of effective persecution of religions other than Catholicism, raised such an issue with impact in the population census. An example of the lack of public interest for the theme is revealed in the 2000 census in which only one in every 100 interviewed were asked about his or her religious preference. In other words, it was possible that minority religions disappeared from statistical records, but the responsible organ for collecting the data justified itself, alleging methodological questions.<sup>43</sup> The Special Secretariat of Human Rights of the Presidency of the Republic launched in February 2005 the “*Cartilha* of Religious Diversity and Human Rights,” a booklet on “Religious Diversity.”<sup>44</sup>

---

43. As for the real problems to obtaining reliable quantitative data on population and the historical role played by the Brazilian census, see NOBLES (2000).

44. See the “*Cartilha*” in: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/cartilha.pdf> (the best translation to “*cartilha*” would be spelling book). It is a 37-page booklet, also published on the Internet, regarding exhortations of many different religions. It is not something new for the Brazilian State, since in 1998 the book *Manual Direitos Humanos no Cotidiano* had already covered the topic, but in more extensive way of participation and reflection. See *Brasil - Manual Direitos Humanos no Cotidiano* (Roseli Fischmann, ed.), Brasília, Secretaria Nacional de Direitos Humanos/USP/UNESCO, 1998 (reprinted in 2001). Previously, in 1975, in the military dictatorship era, CONIC – National Council of Christian Churches had published this booklet sponsored by CNBB – National Chapter for the Brazilian Bishops – an ecumenical reading of the Gospels under the light of the Human Rights Universal Declaration.

Within the theme of religious discrimination, it is important to stress that recently great strides have been made when an editor of anti-Semitic, Holocaust-revisionist books was condemned by the Brazilian Supreme Court, which considered the books a racist crime, and the condemnation was forbidden from being overturned and the condemned from being released on bail under the Federal constitution.<sup>45</sup> Once more the issues of racism and religion in Brazil are interlaced, and, this is the first case of condemnation for the crime of racism in Brazil ever.

The notable growth of Evangelical Churches has been mobilizing reactions of the Catholic Church and political sectors that traditionally composed the Catholic hierarchy and represents one major case in the new relations between religions and State, strongly involving economical aspects as well. Such increase is presented as well in public manifestations by the concession of radio and television broadcasting, bringing a new, undocumented role to those churches. There is also an expansion of economical activities attached to those religious denominations, such as clothing, in addition to the “exportation” of systems of such faith to Brazilian migrants (the regions of New England and Florida are good examples in the United

---

45. The judgment had the academic support as *amicus curiae* from Dr. Celso Lafer, Professor of USP Law School and former Ministry of External Relations of Brazil, in addition to other international positions. It is an impressive document to be explored for a deeper discussion in the area.



States) and to Portuguese-speaking countries such as in Africa (Angola, Mozambique, for example). That expansion is surrounded by tension for the fight for political power by elective posts.<sup>46</sup>

Also recent and gradual is the recognition of the right to religious assistance in the Army, hospitals and prisons for the adepts of all religions, with repercussions for issues of employment. This is another point to be explored in academic investigations.

Another point is that finally the public is recognizing the African and African-Brazilian traditions, with all the inherent rights to that *status*. As mentioned before, the Brazilian public sphere had suffered a sort of “blindness” to religious diversity,

---

46. The case of Rio de Janeiro is an example where the previous governor Mrs. Rosinha Garotinho – and in the previous mandate, her husband, then also governor of Rio de Janeiro, Mr. Anthony Garotinho – are Evangelical; even before them Rio de Janeiro had as governor Mrs. Benedita da Silva, the first African Brazilian and also the first Evangelical to achieve that important position. For instance, the issue of religious teaching in public schools in that Brazilian state has been receiving angrier reactions than ever, in a recent public polemic on the issue of teaching creationism versus evolutionism. There is even a judicial action of unconstitutionality proposed by institutions that were not worrying about the same issue when they belonged to the Catholic Church, pushing for the adoption of a kind of “ecumenism,” which is also understood by some sectors as a threat to the right of freedom of belief. The Presidential election in 2010 also was an example of the religious social forces pushing their agendas in the final phase of the campaigns, facts that were new in Brazilian political culture given their unexpected dimension.

but this statement is particularly true for the African tradition, even throughout the 20th century. Those traditions were considered a crime and legally forbidden as a practice in the first half of that century, with open police persecution.<sup>47</sup> Nowadays they are one of the most powerful sources of strengthening African-Brazilians' identity, although not for all; many are adepts of other religions.

Note that even after the revocation of such laws, fear deriving from the trauma and discriminatory attitude of the majority of the population regarding the African religious traditions led the believers to practice a kind of double identity: in private, African tradition; in public, Catholic.<sup>48</sup> It is important to not confuse such protective practice with syncretism, which is different. That is a typical case of resistance and resilience and is known as being much more effective as the person practicing it is more flexible. So, the African and African-descendant traditions' recognition and the possibility of affirmation of identity in the public space are in favor of democracy, also with repercussions in the work place regarding the everyday life of co-workers and in a better acceptance of the real identity of candidates to employment vacancies.

---

47. See PRANDI, Reginaldo (2003).

48. See FISCHMANN (1996).

## References

- AZEVEDO, Célia M. M. *Onda Negra, Medo Branco – O Negro no Imaginário das Elites – Século XIX*, São Paulo, Paz & Terra, 1987.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96*, Brasília, Congresso Nacional, dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça/Ministério das Relações Exteriores – *Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Brasília, FUNAG/Ministério da Justiça, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. *Pluralidade Cultural – PCNs*, MEC/UNESCO/PNUD, Brasília, 1997 (1ª a 4ª séries) and 1998 (5ª a 8ª séries).
- \_\_\_\_\_. *Manual Direitos Humanos no Cotidiano* (Roseli Fischmann, ed.), Brasília, Secretaria Nacional de Direitos Humanos/USP/UNESCO, 1998 (reprinted in 2001).
- \_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. *Cartilha da Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*, Brasília, 2005 in <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/cartilha.pdf>.
- CAPELATO, M.H. & PRADO, M.L.. *O Bravo Matutino – Imprensa e Ideologia no Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1980.
- CAVALLEIRO, E.. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar – Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*, 2ª ed., São Paulo, Contexto, 2003.
- CONCORDATA WATCH. French Secularism (Laïcité): a precondition for human rights. In [www.concordatwatch.eu/showtopic.php?org\\_id=1551&kb\\_header\\_id=7001](http://www.concordatwatch.eu/showtopic.php?org_id=1551&kb_header_id=7001). Accessed in Dec 01 2012.
- DAVIS, Dariel R. – *Afrobrasileiros hoje – Minority Rights Group International/Geledés/Selo Negro*. São Paulo, Summus, 1999.

- FERRAZ, Anna Candida da Cunha. *Relatório da Comissão Especial sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas*, São Paulo, FEUSP/Secretaria de Estado da Educação, 1996.
- FISCHMANN, Roseli. Educação, Democracia e a Questão dos Valores Culturais, in Munanga, Kabengele, *Estratégias e Políticas de Combate ao Racismo*, São Paulo, Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do Outro in Bicudo, Maria A. & Silva-Jr, Celestino, *Formação de Professores*. São Paulo, Editora da UNESP, 1996.
- \_\_\_\_\_. Identidade, identidades – Indivíduo, Escola: Passividade, Ruptura, Construção, in Santos, R. & Trindade, A. - *Multiculturalismo – Mil e Uma Faces da Escola*, 3ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. “Zumbi de todas as gentes”, in *Jornal do MEC*, Nov/Dec 2001, p.7.
- GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Verbete “laico”. In <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=laico>. Accessed in Dec 01 2012.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*, 21ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989. Nobles, Melissa – *Shades of citizenship – Race and the Census in Modern Politics*. Stanford, Stanford University Press, 2000.
- LAFER, Celso. *Parecer Jurídico* – apresentado ao Supremo Tribunal Federal na qualidade de *amicus curiae*, no Julgamento de Siegfried Ellwanger e Editora Revisão. Exemplar do autor.
- LIRA, João M.L.. *A evangelização do negro no período colonial*. São Paulo, Loyola, 1983.
- MONTERO, John. O escravo índio, esse desconhecido, in Grupioni, L.D.B. *Índios no Brasil*, MEC, Brasília, 1994.
- NOBLES, Melissa. *Shades of citizenship – Race and the Census in Modern Politics*. Stanford, Stanford University Press, 2000.

OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO. Conceituação. In <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao1.html>. Accessed in Dec 01 2012.

PRANDI, Reginaldo – *Mitologia dos Orixás*, 5ª reimpressão. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

VOCABULÁRIO PRÁTICO DE TECNOLOGIA JURÍDICA, São Paulo, Fase, 1991.

---

Este livro foi composto em Times New Roman corpo 11/18. Os títulos em fonte Amerigo Md BT corpo 16 e os subtítulos em Amerigo Md BT corpo 11.

---

**CEMOrOc**  
EDF-FEUSP



**FACTASH EDITORA**

ISBN 978-85-89909-84-6



9 788589 909846

