
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA:
MODULAÇÕES DA LAICIDADE (1996-2018)**

KEILA PATRICIA GONZALEZ

**Rio Claro – SP
2021**

unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA:
MODULAÇÕES DA LAICIDADE (1996-2018)**

KEILA PATRICIA GONZALEZ

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor (a) em Educação.

Orientador: Romualdo Dias

**Rio Claro – SP
2021**

G643e Gonzalez, Keila Patricia
O ensino religioso na escola pública brasileira: modulações da laicidade (1996-2018) / Keila Patricia Gonzalez. – Rio Claro, 2021 207 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Romaldo Dias

1. Educação. 2. Ensino religioso. 3. Escolas públicas. 4. Laicidade. 5. Ciências da Religião. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: MODULAÇÕES DA LAICIDADE (1996-2018)**

AUTORA: KEILA PATRICIA GONZALEZ

ORIENTADOR: ROMUALDO DIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ROMUALDO DIAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. EDVALDO ANTONIO DE MELO (Participação Virtual)
Faculdade Dom Luciano Mendes / Mariana / MG

Prof. Dr. CÂNDIDO MOREIRA RODRIGUES (Participação Virtual)
UFMT / Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá / MT

Prof. Dr. ALDO AMBRÓZIO (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Humanas e da Educação (DCHE) / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Campus de Sorocaba / SP

Profa. Dra. ELIANE MAURA LITTIG MILHOMEM DE FREITAS (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Federal do Espírito Santo e CONERES - Conselho do Ensino Religioso do Espírito Santo - Vila Velha / ES

Rio Claro, 09 de dezembro de 2021

Aos meus pais, PAULO e MARIA.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Romualdo Dias, pelo acolhimento, pelas orientações, pela leitura deste trabalho, sugestões, comentários pertinentes e pelo apoio durante a pesquisa.

Aos professores que se dispuseram a discutir o trabalho na fase de elaboração: Prof. Dr. Milton Carlos Costa e Prof. Dr. Aldo Ambrózio, integrantes da banca de qualificação.

Aos amigos Fátima, Meira e Patrik, por todo o apoio ao longo desta trajetória.

A todos os membros da Coordenação Sociopedagógica e à Direção do IFSP – *Campus* Barretos, pelo apoio durante toda a pesquisa e também na fase final quando precisei me afastar.

Ao meu querido e amado Eduardo, pela sua incondicional e fiel disponibilidade, pela paciência, compreensão e motivação nos momentos difíceis.

Aos meus pais, por me dar a oportunidade de viver e condições de escolher a profissão que desejasse.

À minha irmã Alexandra e ao meu cunhado Marcos, pelo carinho e apoio demonstrados durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos servidores da Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Educação, pelo envio de documentos.

A todos os servidores da Seção de Técnica de Pós-Graduação e da Biblioteca do Instituto de Biociências de Rio Claro pelos constantes esclarecimentos e orientações.

À Cláudia de Carvalho Guarnieri, pela revisão do trabalho.

A todos vocês deixo registrados meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de analisar historicamente as controvérsias da laicidade na escola pública brasileira laica, por meio da regulamentação da disciplina escolar de ensino religioso no período de 1996 a 2018, portadora da problemática da religião no espaço público em um Estado laico, a qual perpassa os campos educacional, religioso, político e jurídico. A pesquisa situa-se no contexto da história da educação e ancora-se em aportes teóricos da história das disciplinas e da teoria dos campos de Pierre Bourdieu para compreender como se estruturam os conteúdos, as práticas prescritas, a finalidade e a profissionalização dos professores da disciplina escolar de ensino religioso na escola pública, desvelando os conflitos e as disputas em torno da laicidade estatal. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas as seguintes fontes históricas: legislação e normatização pedagógica sobre o ensino religioso; documentos judiciais na esfera federal sobre a disputa do modelo de ensino religioso (confessional ou não confessional) a ser implantado na escola pública; as produções do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e os documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular disponibilizados pelo Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências da Religião. A tese defendida é a de que a disciplina de ensino religioso, legitimada pelo ordenamento jurídico brasileiro (ensino religioso confessional e interconfessional), e mesmo regulamentada pelo Ministério da Educação como ensino religioso não confessional – epistemologicamente autônomo da religião e legitimada pela ciência –, evidencia, por meio da análise de sua regulamentação, como a presença da religião na sociedade brasileira, especificamente na escola pública, está relacionada com dispositivos legais, apesar ou por causa da laicidade, para legitimar diretamente ou por meio da regulação indireta os interesses das religiões cristãs, especialmente da Igreja Católica nesse espaço.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Laicidade; Ciências da Religião; Escola Pública.

ABSTRACT

The present study aims to historically analyze the controversies of laicity related to the secular Brazilian public schools through the regulation of the school discipline of religious education in the period from 1996 to 2018, in which it is possible to notice a religion problem in the public space in a secular State, which pervades the educational, religious, political and legal fields. The research is situated in the context of the education history and is anchored in theoretical contributions from the history of disciplines and the theory of fields by Pierre Bourdieu to understand how the contents, prescribed practices, purpose and professionalization of teachers at school discipline of religious education in public schools, revealing conflicts and disputes around state secularism. In order to carry out the research, the following historical sources were used: legislation and pedagogical standards on religious teaching; court documents at the federal level on the dispute over the religious teaching model (confessional or supra-confessional) to be implemented in public schools; productions of the Permanent National Forum on Religious Education and the official documents regarding the Common Core State Standards made available by the Ministry of Education, Curriculum Guidelines for the Religious Science course. The thesis defended is that the discipline of religious teaching, legitimized by the Brazilian legal system (confessional or non-confessional), and even regulated by the Ministry of Education as non-confessional religious teaching – epistemologically autonomous from religion and legitimated by science –, brings evidence, through the analysis of its regulation, as of religion presence in Brazilian society, specifically in public schools, is related to legal provisions, despite or because of laicity, to legitimize directly or through indirect regulation the interests of Christian religion, especially of the Catholic Church in such space.

Keywords: Religious Education; Laicity; Sciences of Religion; Public School.

LISTA QUADROS E FIGURAS

Figura 1 – Julgamento da ADI 4.439.....	102
Figura 2 – Capas da 9. ^a e 2. ^a edições dos PCNER.....	131
Quadro 1 – Eixos organizadores do conteúdo do Ensino Religioso no PCNER	127

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABESC – Associação de Escolas do Ensino Superior
- ABIEE – Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas
- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AEC – Associação de Educação Católica
- AGREPA – Associação de Cientistas da Religião do Pará
- ANAJUBI – Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel
- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional de Educação Superior
- ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPTECRE – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião
- ANPTER – Associação Nacional de Pós-Graduação e Ciências da Religião
- ASSINTEC – Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBB – Convenção Batista Brasileira
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CES – Câmara de Educação Superior
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEC – Campanha Nacional pela Escola da Comunidade
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAM – Confederação das Associações de Moradores
- CONIB – Confederação Israelita do Brasil
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CPB – Confederação dos Professores do Brasil
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENER – Encontro Nacional do Ensino Religioso
- FAMBRAS – Federação das Associações Muçulmanas do Brasil

FBAPEF – Federação Brasileira de Professores de Educação Física
FEB – Federação Espírita Brasileira
FENACAB – Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro
FENEN – Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FITEE – Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
GPER – Grupo de Pesquisa Educação e Religião
GRERE – Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso Escolar
IAB – Instituto dos Advogados Brasileiros
INEP – Instituto Anísio Teixeira
IURD – Igreja Universal do Reio de Deus
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEC – Liga Eleitoral Católica
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros
LiHS – Liga Humanista Secular do Brasil
MEC – Ministério da Educação
OLÉ – Observatório da Laicidade do Estado
PCNER – Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso
PGR – Procuradoria-Geral da República
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RELER – Rede Nacional das Licenciatura em Ensino Religioso
SBB – Sociedade Budista do Brasil
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SOTER – Sociedade de Teologia e Ciências da Religião
STF – Supremo Tribunal Federal
UBEC – União Brasileira de Educação Católica
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UNICHAPECO – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. MODERNIDADE E RELIGIÃO: O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA LEGITIMAÇÃO DO CATOLICISMO NO ESPAÇO PÚBLICO BRASILEIRO	27
2.1 Modernidade e religião.....	27
2.2 A relação entre Estado e religião na República brasileira: a construção histórica da legitimação do catolicismo no espaço público	36
2.3 A ampliação da participação democrática e a disputa pelo sentido da laicidade no Brasil contemporâneo.....	47
3. O ENSINO RELIGIOSO NA REPÚBLICA BRASILEIRA: A INSCRIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR NO ORDENAMENTO JURÍDICO	53
3.1 O ensino religioso na escola oficial brasileira (1931-1945): reconstrução da ordem cristã	57
3.2 A permanência do ensino religioso no contexto democrático (1946-1964): da licitude à incorporação no currículo da escola pública	63
3.3 O ensino religioso na ditadura militar (1964-1988): inclusão no planejamento e na organização escolar	68
3.4 Ensino religioso a partir da Constituição de 1988: debates entre uma escola laica e o ensino religioso como parte da cidadania.....	71
3.4.1 A Lei 9.394/1996: ensino religioso confessional e interconfessional, debates e desdobramentos	77
4. AS INTERPRETAÇÕES E MODULAÇÕES DA LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE O ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL E O NÃO CONFSSIONAL	86
4.1 A laicidade na Constituição de 1988.....	86
4.2 A ADI 4.439/DF: a laicidade perante os modelos de ensino religioso	87

4.3	Audiência pública: participação da sociedade e expressão da democracia.....	90
4.3.1	Representantes dos Poderes Executivo e Legislativo.....	93
4.3.2	Representantes da sociedade civil: organizações religiosas e não religiosas .	94
4.4	Julgamento da ADI 4.439: a controvérsia constitucional.....	99
4.4.1	Votos favoráveis à procedência da ADI 4.439	102
4.4.2	Votos favoráveis à improcedência da ADI 4.439.....	109
4.5	Acórdão da ADI 4.439: o ensino religioso confessional como liberdade de expressão	114
5.	O ENSINO RELIGIOSO NOS PCNER E NA BNCC: O ESTUDO DO FENÔMENO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA.....	117
5.1	A religião na escola pública brasileira: da catequese escolar ao ensino religioso ...	119
5.1.1	FONAPER: busca de uma identidade para o ensino religioso como disciplina da escola pública.....	122
5.1.2	PCNER: um programa de ensino para o estudo do fenômeno religioso na escola pública brasileira.....	125
5.1.3	FONAPER – nova estratégia: busca de saberes e conhecimentos religiosos a partir de pressupostos científicos, étnicos, sociais e culturais.....	130
5.2	O processo de construção da BNCC e seu contexto	132
5.2.1	O ensino religioso na BNCC: o conhecimento do fenômeno religioso como saber escolar no currículo oficial.....	137
5.2.2	A disciplina de ensino religioso na BNCC: unidades temáticas, objetos de ensino e habilidades.....	143
6.	REGULAMENTAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	150
6.1	A disciplina de ensino religioso: poderes em disputa	150

6.1.1 Um breve histórico do desenvolvimento da área de estudos da religião no País	151
6.2 O sistema de ensino oficial e a regulação dos cursos de Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Ciências da Religião	159
6.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de bacharelado em Teologia: regulamentação da religião no campo educacional.....	160
6.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião: definição do perfil de professor de ensino religioso.	164
6.2.2.1 Antecedentes	164
6.2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião: definição do perfil do professor de ensino religioso	166
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	183
Fontes.....	183
Bibliografia.....	191

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se originou das inquietações advindas de minhas experiências com a realização do mestrado em História e, posteriormente, como professora de ensino religioso na rede oficial do Estado de São Paulo. Sempre me chamou atenção a forma como é vista a religião no contexto da escola pública. Em geral, essa visão se divide entre o grupo que defende uma escola laica e, portanto, considera que a religião não deve estar presente no espaço escolar e o outro que vincula a religião às questões morais e até mesmo catequéticas. Ambas as posturas causam polêmica, mas desconsideram a história da escola pública brasileira e das matrizes culturais na constituição dessa instituição no Brasil, ou melhor, não levam em conta o modelo escolar brasileiro como uma produção histórica.

O ensino religioso é a única disciplina existente na Constituição Federal, constando em todas as constituições republicanas, com exceção da primeira Constituição (1891). Esse tema foi intensamente discutido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, por grupos defensores e contra o ensino religioso nas escolas públicas. No entanto, os argumentos de ambos os grupos remetiam à laicidade do Estado.

A regulamentação desse artigo constitucional foi feita pela Lei n.º 9.394/1996. Em sua primeira versão, o ensino religioso foi aprovado como disciplina do ensino fundamental, sem ônus para os cofres públicos, podendo ser ministrada em caráter confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável e por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou interconfessional, ministrado por diversas entidades religiosas, que se responsabilizariam pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996). Tal redação não agradou a muitos religiosos, causando a reação de várias autoridades religiosas, especialmente a Igreja Católica, o que fez com que, em menos de um ano da aprovação da Lei 9.394/1996, esta fosse alterada pela Lei n.º 9.475/1997, a qual manteve o princípio constitucional da oferta obrigatória, em horário normal de aula, com matrícula facultativa para o ensino fundamental, vedada qualquer forma de proselitismo, impondo respeito à diversidade; porém, essa lei foi omissa quanto à anterior vedação de ônus para os cofres públicos (BRASIL, 1997).

Outro aspecto que merece atenção na Lei 9.475/1997 é a determinação de que cada sistema de ensino deve estabelecer as normas para habilitação e admissão do professor dessa disciplina e regulamentar seus conteúdos curriculares (BRASIL, 1997). Assim, a nova

redação dada ao art. 33 da LDB trouxe uma descentralização da regulação do ensino religioso para as Secretarias de Educação, fenômeno que ganhou expressividade a partir dos anos 1990.

Um dos agentes que tem se destacado como representante das entidades civis é o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), criado em 1995, dada sua grande influência na implementação e regulação do ensino religioso em várias unidades da Federação. Segundo Cunha (2009), o surgimento dessa entidade está diretamente vinculado à ação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Para ele, o FONAPER tem dupla atuação: no interior do campo religioso, ele exerce a posição diretiva da Igreja Católica sobre as demais confissões religiosas, especialmente as do tronco cristão; fora dessa esfera, ele atua nos campos político e educacional. Essa entidade, no final da década de 1990, divulgou a proposta de parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso, além de promover atividades como eventos e formação docente. Para outros autores, o FONAPER procura estabelecer a compatibilidade entre a laicidade e o ensino religioso na escola pública, com a diferenciação entre uma visão catequética, entendida como princípios e condutas de religiões específicas, e o “conhecimento religioso”, passível de transmissão pela escola (GIUMBELLI, 2010). Em virtude da ausência de uma legislação nacional, o FONAPER passou a ter atuação destacada na regulamentação do conteúdo do ensino religioso, inclusive na inclusão do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a compreensão da atual configuração da disciplina de ensino religioso na escola pública brasileira também é importante mencionar a Concordata Brasil-Santa Sé, assinada em 2008. Em 2010, o Presidente Lula assinou o Decreto 7.107, promulgando a concordata Brasil-Vaticano/Santa Sé. Nesse decreto, sobressai o artigo 11 que afirma:

Artigo 11. A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§ 1.º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010a).

Para Cunha (2009), esse artigo conflita com o art. 33 da Lei 9.475/1997, à medida que leva em conta apenas a existência do modelo de ensino religioso confessional e desconsidera que compete a cada sistema de ensino definir os conteúdos a serem ensinados nessa disciplina, que podem ou não ser de caráter confessional.

Tão polêmica quanto a Concordata Brasil-Santa Sé é a regulamentação da disciplina de ensino religioso pelas Secretarias Estaduais de Educação. Cada estado usou critérios distintos para elaborar a legislação referente à oferta do ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino, o que resultou em diferentes modelos de ensino religioso nas variadas unidades da Federação: confessional, interconfessional e história das religiões (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).

A adoção dos diferentes modelos de ensino religioso supramencionados fez com que a Procuradoria-Geral da República (PGR) propusesse no Supremo Tribunal Federal (STF) a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439, pedindo a interpretação, conforme a Constituição Federal, do dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (*caput* e §§ 1.º e 2.º do artigo 33 da Lei 9.394/1996) e do artigo 11, § 1.º, do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010), a não vinculação do ensino religioso nas escolas públicas a uma religião específica e a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Por último, requereu que a disciplina de ensino religioso, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica (BRASIL, 2010b). No entanto, no dia 27 de outubro de 2017, o STF determinou que o Estado laico brasileiro é compatível com um ensino religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas nas escolas públicas (BRASIL, 2017a). Em outras palavras, não há restrição às unidades da Federação ou municípios que optaram pelo modelo confessional de ensino religioso.

A inclusão do ensino religioso na BNCC como ensino religioso não confessional foi processo envolto em discussões e polêmica no campo da educação. Para Cunha (2016a), a inserção do ensino religioso na BNCC enfraqueceu o caráter facultativo desta disciplina.

Após a inclusão na BNCC, em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, a qual vincula o licenciado em Ciências da Religião como responsável por ministrar as aulas de ensino religioso.

Todas essas alterações no ensino religioso desde sua inserção na LDB de 1996 mobilizaram os setores laicos e religiosos da sociedade em debates que dão indícios sobre as mudanças do campo religioso brasileiro, o lugar da religião na esfera pública e diferentes posicionamentos acerca do princípio da laicidade do Estado, bem como da relação deste com a religião na modernidade (LUI, 2011).

Assim, ao estudarmos como se constitui a relação entre a laicidade e a religião na escola pública brasileira, por meio da regulamentação da disciplina de ensino religioso, inevitavelmente temos que retomar esses debates. Nesse aspecto, concordamos com Giumbelli (2010, 2013), quando afirma que a noção de laicidade adquiriu uma polissemia e uma polifonia no Brasil contemporâneo, ao mesmo tempo que preserva o caráter negativo da religião no espaço público, no caso específico o ensino religioso, derivado do contexto político francês, no qual a escola pública foi o grande símbolo do processo de laicização. Isso implica a expectativa de ausência, ou seja, o ensino leigo corresponderia a um sistema sem o ensino religioso no currículo, porém isso só ocorreu na Constituição de 1891. Daí Giumbelli (2008, 2010) propor uma investigação de como se dá a presença da religião na escola pública, no caso, o ensino religioso, o que inevitavelmente nos remete à singularidade do processo histórico de constituição da laicidade no Brasil. A particularidade desse processo permitiu a construção de um modelo de identidade nacional, no qual a ideia de “nação laica” assume uma dimensão questionável e controversa até hoje para a compreensão das características religiosas do Brasil, bem como da relação Estado e igreja(s). Portanto, discutir a existência do ensino religioso na escola pública envolve repensar os próprios significados atribuídos aos conceitos de liberdade religiosa, laicidade e secularização na sociedade brasileira.

Neste trabalho, compartilhamos da proposta de investigação de como se dá presença da religião sugerida por Giumbelli e ressaltamos os apontamentos feitos pela pesquisadora Lui (2011) quando afirma que a temática do ensino religioso nas escolas públicas revela a tensão ainda existente na relação entre o Estado e a religião nas sociedades modernas, evidenciando as fronteiras entre as esferas secular e religiosa. Outro aspecto assinalado por essa pesquisadora é como o debate público sobre a presença do ensino religioso nas escolas públicas pode ser compreendido como decorrente das alterações recentes no campo religioso brasileiro, em que o catolicismo se encontra em franco declínio, em contrapartida a um expressivo aumento dos evangélicos pentecostais.

Corroborando a afirmação de Lui (2011), as pesquisadoras Diniz, Lionço e Carrião (2010) demonstram que a escola pública é um dos espaços em que se atualizam as controvérsias sobre a laicidade. A presença da religião na escola, tanto em contexto nacional, quanto internacional, tem causado intensa discussão, por exemplo, basta recordar a lei aprovada na França em 2004, a qual proibiu o porte de símbolos ou roupas que manifestassem pertencimento religioso nas escolas públicas.

Para entender como a disciplina de ensino religioso evidencia a relação entre laicidade e religião na escola pública brasileira temos que nos remeter também ao estudo da história das

disciplinas escolares realizado por Chervel (1990). Para este, o sistema escolar é dotado de um poder criativo, exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade. Nas palavras de Chervel (1990, p. 184) a escola: “[...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Para Chervel (1990, p. 90), o estudo das disciplinas escolares demonstra o caráter extremamente criativo da escola, daí realizar o seguinte questionamento: “[...] por que a escola ensina o que ensina?”, isto é, quais as características da escola pública brasileira laica que, apesar de todas as discussões ao longo de mais de um século, permitem a manutenção do ensino religioso no currículo escolar?

Historicamente, o conhecimento tem sido transmitido nas escolas por intermédio das disciplinas escolares. As disciplinas são como um conjunto de práticas e procedimentos historicamente constituídos no interior dos sistemas de ensino e das instituições escolares, consideradas campos de poder inseridos em um espaço de produção repleto de disputas em torno de interesses, ações e significados (CHERVEL 1990; JULIA, 2002; VIÑAO FRAGO, 2008). Compreender a organização e a produção de uma disciplina escolar requer prestar atenção não só no currículo escrito, mas também nos discursos e nas verdades que justificam sua excelência: “[...] uma disciplina se define tanto por suas finalidades quanto por seus conteúdos” (JULIA, 2002, p. 45).

Apesar da definição de cultura escolar não ser um conceito simples, abrangendo divergências e debates entre diferentes autores (VALDEMARIN; SOUZA, 2005). Ao considerá-lo pressupomos que na escola foram historicamente construídas ao longo do tempo normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os gerou, bem como nessa e por essa escola (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58).

Para pensar como a disciplina de ensino religioso evidencia, por meio de imbricações na cultura escolar características da escola pública brasileira, temos que considerar o conceito de campo proposto por Bourdieu (2003). Esse autor entende o campo como um microcosmo social dotado de autonomia, com leis e regras específicas, mas simultaneamente influenciado por um espaço social mais amplo. Portanto, é um lugar de lutas e disputas entre os agentes e

instituições que o integram pelo monopólio da violência simbólica legítima em seu interior e pela posse do capital próprio desse campo. Os limites entre esses campos são definidos pelas relações de forças materiais entre grupos sociais e/ou classes, dominantes e dominados, de tal forma que as dissimulam e as reforçam. Nesse aspecto, Cunha (2007, p. 287) chama a atenção para os diferentes níveis de autonomização dos campos: “[...] graus com que o capital e as regras de disputa por sua posse estão mais ou menos definidos como próprios, não sendo redutíveis às dos demais”.

Referente ao ensino religioso, Cunha (2007, 2012) analisa a legislação federal sobre o tema como produto de alianças e conflitos entre o campo político, o campo religioso e o educacional e afirma que o ensino religioso na escola pública brasileira demonstra uma perda de autonomia do campo educacional e do político para o campo religioso. Essa perda de poder, segundo esse pesquisador, está relacionada a algumas características do campo educacional brasileiro, entre elas a fragmentação do aparato educacional em vários sistemas, característica que permite aos agentes religiosos lutar pela hegemonia no campo educacional.

Entretanto, propomos uma análise que vai além desses campos, pois o campo jurídico terá um papel importante na questão do ensino religioso na escola pública brasileira. Historicamente, os conhecimentos jurídicos foram utilizados como instrumentos de invenção e reorganização do campo educacional. No caso do ensino religioso, é o saber jurídico que, em última instância, vai estabelecer os limites para essa disciplina (conteúdo e formação profissional), situada entre os campos religioso, político e educacional. Se a existência da disciplina, conforme aponta Cunha, está associada a uma falta de autonomia do campo educacional com relação aos campos político e religioso, não podemos esquecer que as lutas travadas no campo educacional foram resolvidas no campo jurídico. Isso nos remete à forma como historicamente o poder jurídico vem se relacionando com a legislação de ensino e suas práticas, tanto no que se refere à interpretação da lei quanto como guardião de garantia e controle de legalidade e laicidade do Estado.

A produção acadêmica sobre o ensino religioso também dá indícios dos debates sobre laicidade em torno dessa disciplina na escola pública brasileira e encontra-se bastante ligada às discussões decorrentes de sua modelação no sistema escolar brasileiro e às disputas existentes entre os campos educacional e religioso. Portanto, trata-se de um tema extremamente polêmico com intensa produção, que envolve inclusive uma militância sobre a construção de uma identidade para a disciplina de ensino religioso.

Para mapear essa produção, fizemos um primeiro levantamento bibliográfico por meio da produção do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), o grupo mais antigo e

consolidado de pesquisas sobre o ensino religioso existente no País. Trata-se de um grupo favorável ao ensino religioso na escola pública brasileira e o qual busca ampliar os estudos acadêmicos sobre a identidade pedagógica do componente curricular nas escolas públicas e privadas. Até 2017, esse grupo tinha um *site* de pesquisa, porém em 2018 ele foi desativado, restando somente um arquivo físico documental, localizado na cidade de Curitiba. No entanto, esse grupo lançou, em 2017, o livro *Socialização do saber e produção científica do ensino religioso*, no qual faz um amplo e sistemático levantamento das dissertações, teses, livros e artigos científicos publicados a respeito do tema. Nessa publicação, listaram e analisaram 1.575 documentos (237 dissertações de mestrado, 38 teses de doutorado, 780 artigos em eventos, 362 artigos em periódicos, 139 livros teóricos e 25 capítulos em livros de temática diversa). A produção mapeada por esse grupo foi reunida em três categorias: história, identidade e legislação do ensino religioso no contexto brasileiro; elementos sobre a questão da metodologia, subsídios, conteúdos para o cotidiano da sala de aula; e, por último, a formação de professores (JUNQUEIRA *et al.*, 2017).

Especificamente quanto às dissertações e teses levantadas a partir do GPER, é possível a seguinte consideração. Essa produção está associada aos acontecimentos relacionados ao desenvolvimento da disciplina ou componente curricular no sistema nacional de ensino. A partir de 1995, houve um crescimento expressivo pelo interesse no estudo sobre o ensino religioso em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas. No período de 1995 a 2015, o grupo localizou 195 dissertações defendidas, com destaque para o período de 2011 a 2015, com 100 defesas. Estas ocorreram nas cinco regiões brasileiras em 18 unidades da Federação (Rio Grande do Sul; Santa Catarina; Paraná; São Paulo; Rio de Janeiro; Espírito Santo; Minas Gerais; Bahia; Sergipe; Pernambuco; Ceará; Paraíba; Goiás; Distrito Federal; Mato Grosso; Pará; Amapá e Acre), além de três dissertações defendidas na Itália sobre o ensino religioso no Brasil. Quanto às teses, foi localizado entre 2000 e 2015 o número de 38, em 7 estados da Federação: Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e Goiás. Essas dissertações e teses foram identificadas em 66 instituições de ensino superior, sendo 25 universidades federais; 11 universidades estaduais; 15 instituições confessionais (universidades e faculdades); 9 instituições privadas (centros universitários e universidades); 2 universidades regionais (situação híbrida – município e privado); 2 universidades estrangeiras (Itália e Espanha); 2 faculdades não credenciadas. Essas pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* foram desenvolvidas em 22 programas diferenciados, tendo a área de Ciências da Religião assumido a liderança nas pesquisas sobre o ensino religioso partir de 2010, pois historicamente as defesas aconteciam nos Programas

de Educação, porém, com as discussões acerca da relação entre a Ciências da Religião como área de referência temática para o ensino religioso, as pesquisas foram deslocadas para essa área (JUNQUEIRA *et al.*, 2017).

No levantamento realizado pelo GPER, a questão da laicidade com relação ao ensino religioso não é tratada. Abordam-se apenas os aspectos internos da disciplina, e não a problemática que a envolve, ou seja, como a disciplina, atualiza a questão da laicidade na escola pública.

Outra fonte de levantamento dos trabalhos produzidos sobre o ensino religioso foi o *site* do Observatório da Laicidade do Estado – OLÉ (<http://ole.uff.br/>), criado por Luiz Antônio Cunha, em 2007, com o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir de 2013, o observatório passou a se chamar Observatório da Laicidade na Educação, mantendo a sigla e especificando seu foco temático. Hoje, a entidade conta com pesquisadores de várias áreas e instituições preocupadas com a garantia do princípio da laicidade, sobretudo com o que se refere à educação pública brasileira. Nesse *site*, há relação de textos publicados sobre o tema na internet e em banco de teses, que relacionam as teses a respeito do assunto. Valemo-nos dos textos publicados na internet, no caso, em revistas científicas. Nestes, assinalamos os trabalhos de Cunha (2007, 2009, 2011, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2016a, 2016b, 2018a, e 2018b), e todos eles abordam o ensino religioso a partir da LDB, discutindo a presença dele na escola pública e suas implicações para a laicidade do Estado. Outra autora em evidência nesse *site* é Fischmann (2006, 2008, 2009). Esses dois autores têm grande destaque no cenário acadêmico nacional por lutarem pela laicidade na escola pública. No *site* em questão, também há dossiês acerca da temática laicidade e educação, além de vários documentos concernentes ao tema, seja em âmbito nacional ou internacional. Para seus organizadores, a mera existência da disciplina no sistema escolar já viola a laicidade do Estado.

Se até 2016 muitos dos trabalhos produzidos enfocaram as questões a partir da diversidade do ensino religioso nas diferentes unidades da Federação, decorrentes dos diferentes modelos de ensino religioso (confessional, interconfessional e não confessional) e questões legais resultantes destes, a partir de 2016, com a centralização curricular na BNCC, por meio do ensino religioso não confessional e da regulamentação da docência das diretrizes curriculares para o curso de licenciatura em Ciências da Religião em 2018, os trabalhos ganharam outro enfoque, passando a ser publicados prioritariamente pelas Ciências da Religião para legitimar a presença do ensino religioso não confessional na

BNCC. Essa mudança já vinha ocorrendo há uma década, mas tornou-se mais acentuada com a BNCC.

Para confirmar essa informação, basta observar o resultado da busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES¹ por trabalhos que investigam o ensino religioso na BNCC, especificamente na escola pública. Nesta pesquisa, foram encontrados dez trabalhos sobre o tema. Três doutorados, um na área de Humanidades, um na área de Ciências da Religião e um na área de Educação. Quanto aos mestrados, foram identificados sete trabalhos, cinco na área de Ciências da Religião e dois na área de Educação. Das dissertações e teses levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES apenas dois trabalhos na área de Educação, um de doutorado e um de mestrado, posicionam-se contra a disciplina na BNCC, a partir do argumento de que a presença dela no currículo nacional fere a laicidade (MALVEZZI, 2019; SOARES, 2020).

Todos os demais trabalhos realçam os aspectos positivos da presença do ensino religioso no currículo, como a promoção dos direitos humanos, o reconhecimento da diversidade religiosa na escola, entre outros, e a grande maioria dessas pesquisas foi produzida na área das Ciências da Religião (CLÁUDIO, 2015; NASCIMENTO, 2016; PEREIRA, 2018; FREITAS, 2018; CARLOS, 2019; ALMEIDA, 2020; HATZENBERGER, 2020; ROCHA, 2020). A quantidade de trabalhos desenvolvidos no campo de Ciências da Religião sobre o tema em tão pouco tempo evidencia um esforço dessa área em realizar estudos que justifiquem a presença do ensino religioso não confessional na escola pública e associá-lo ao respeito à diversidade, aos direitos humanos, ao multiculturalismo, procurando dar à disciplina uma nova identidade, ao mesmo tempo que tais trabalhos partem da existência de uma igualdade de reconhecimento entre as religiões brasileiras.

Quanto à ADI 4.439 e às DCNs para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, não encontramos nenhuma dissertação ou tese no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Identificamos poucos artigos no portal *Scielo*² publicados a respeito do tema. Entre

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma instituição governamental, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja finalidade principal é a promoção de cursos de pós-graduação no País. Entre suas atividades, ela aprova, autoriza e avalia programas de pós-graduação, financia jovens pesquisadores brasileiros e divulga a produção científica. Um dos meios de divulgação é o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, portal da internet que disponibiliza resumos de pesquisas realizadas desde 1987 em âmbito de pós-graduação *stricto sensu*.

² O *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* é um site que indexa e publica textos completos de uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros de diversas áreas do conhecimento. Ele foi criado

estes assinalamos Montero e Girard (2019) e Santos E. (2021), os quais discutem como se configura a laicidade estatal nesse julgamento, o primeiro com enfoque antropológico e o segundo, educacional. Acreditamos que a ausência de trabalho sobre o julgamento da ADI 4.439 está relacionada ao fato de essa questão não encerrar polêmicas, e sim uma determinação judicial. Ademais, a parte que não foi atendida na contenda logo conseguiu êxito na BNCC, dispensando demais protestos. Quanto às DCNs para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, localizamos alguns artigos em revistas da área de estudos das religiões (RODRIGUES, 2020; MORAES, 2021; PERETTI; MENDES, 2021), os quais apontam para os aspectos positivos da aprovação das DCNs, especificamente no tocante às garantias legais para o profissional de Ciências da Religião.³

Para esta pesquisa, foram utilizadas as seguintes fontes: legislação federal sobre o ensino religioso (leis; decretos; decretos-leis; resoluções e pareceres do CNE); documentos judiciais no âmbito federal sobre a disputa do modelo de ensino religioso (confessional/interconfessional ou não confessional) a ser implantado na escola pública; vídeos da audiência pública, convocada pelo Ministro Luís Roberto Barroso; produções do FONAPER e da CNBB; documentos oficiais da BNCC; áudio da audiência pública para consulta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de graduação em Ciências da Religião, parecer do Conselho Nacional e resolução de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião.

Todos os documentos foram analisados nas perspectivas propostas pela História Nova, a qual considera todo documento como um monumento. Nas palavras de Le Goff (2003, p. 535-536: “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Nesse sentido, todo documento é uma montagem, uma construção social e, portanto, um instrumento de poder, um monumento. Por essa razão, deve ser sempre examinado a partir das condições em que foi produzido e também de suas intencionalidades, de modo a desmistificar seu significado aparente.

em 1997 e hoje é amplamente utilizado como fonte de pesquisa acadêmica, principalmente por seu eficiente mecanismo de busca.

³ No Brasil, são usadas outras terminologias para esses cursos de graduação, tais como Ciências da Religião, Ciências das Religiões, entre outros, mas nesta pesquisa utilizaremos a terminologia Ciências da Religião, conforme estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião.

Especificamente quanto à legislação, eles foram analisados a partir da perspectiva proposta por Faria Filho (1988, p. 98), “[...] de que produzir a legislação como corpo documental significa enfocá-la em suas várias dimensões”, não a entendendo apenas como expressão dos grupos dominantes, mas reconhecendo sua dinamicidade e inter-relações no campo educativo, no fazer pedagógico: “[...] as quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (FARIA FILHO, 1998, p. 99).

Tal ideia se apoia primeiramente na concepção de ordenamento jurídico, proposta por Bobbio (1995, p. 19): “[...] as normas jurídicas nunca existem isoladamente, mas sempre em um contexto de normas com relações particulares entre si [...] chamado de ordenamento”. Abordar a legislação dessa forma implica compreendê-la mediante uma tradição e relação com outras tradições e costumes. Ela, primeiro, precisa ser legítima e legitimada e, para tal, requer uma lógica de igualdade, presente no discurso legal. Segundo, é necessário reconhecer a lei como uma linguagem da tradição dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social, ou seja, a lei se faz à medida que encontra expressão em determinada linguagem legal, evidente na Constituição, nas leis, nas resoluções, nos pareceres, nos acórdãos, no formalismo das audiências públicas transmitidas via TV Justiça, para produzir consentimento, persuasão e legitimidade. Terceiro, compreender a lei como prática social, o que significa pensar tanto em seu momento de produção quanto no de realização. No que se refere à produção da legislação escolar, trata-se do resultado da produção de outras leis, que nos remete a outros sujeitos e instituições, entendendo-a como prática de ordenação, controle e formalização de outra prática, deixando entrever os conflitos e as lutas sociais subjacentes a ela. Quanto ao momento de realização da lei, entra em jogo o processo de apropriação, como os sujeitos agem inspirados pela legislação.

No caso do ensino religioso, como é a única disciplina presente na Constituição brasileira, é preciso retomar os atos da Constituinte para entender como tal tema tramitou no processo de renascimento democrático do País e depois seus desdobramentos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como os questionamentos propostos pela ADI 4.439, além de resoluções, pareceres do Ministério da Educação sobre a temática. Essa legislação sofreu diferentes processos de apropriação resultando em modelos distintos de ensino religioso e práticas variadas, o que, por sua vez, gerou conflitos, resolvidos no STF, por meio da ADI 4.439 e, logo posteriormente ao julgamento, a disciplina foi incorporada à BNCC. Todos esses debates evidenciam, em parte, a força de modelos culturais dominantes nas estruturas estatais e deixam entrever brechas, desvios, apropriações e resistências, gerando “[...] novas regras de conduta [que] sempre devem

ceder ou negociar com as representações arraigadas e as tradições partilhadas” (CHARTIER, 2017, p. 47), em um processo em que a escola pública laica brasileira se constitui como produção histórica a partir de uma cultura que toma forma escolar própria, por meio, inclusive, da escolarização do saber religioso.

Enfim, a presente tese teve o objetivo de investigar, por meio da disciplina de ensino religioso (1996-2018), como se atualizam as controvérsias da laicidade na escola pública brasileira. O recorte temporal foi estabelecido a partir de 1996, quando o ensino religioso foi regulamentado pela LDB, até 2018, quando o CNE publicou as DCNs para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, vinculando o licenciado em Ciências da Religião como responsável por ministrar as aulas de ensino religioso.

Para responder ao objetivo proposto na pesquisa, realizamos as seguintes indagações:

Quais as finalidades dessa disciplina na escola pública brasileira?

Quais as disputas e debates em torno da regulamentação dessa disciplina na escola pública brasileira?

Como estão estruturados seus conteúdos e quais as práticas prescritas para seu ensino?

Como a definição dos conteúdos dessa disciplina determinam a regulação da profissionalização do professor que a ministra e qual a relação dessa regulação com as alterações do campo religioso brasileiro?

Para responder a tais questionamentos, organizamos as próximas seções deste trabalho, conforme descrito a seguir.

Na segunda seção, discutimos a questão da religião na modernidade e as tensões decorrentes dela, além de examinarmos o processo histórico de construção da ordem jurídica para legitimação do catolicismo no espaço público brasileiro, situando tal processo na relação modernidade e religião para compreender as especificidades históricas da laicidade brasileira, forjada entre o Estado e a Igreja Católica, e entender especificamente como se dá a presença do ensino religioso na escola pública.

Na terceira seção, detivemo-nos a descrever e interpretar a inscrição do ensino religioso no ordenamento jurídico constitucional republicano laico e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente a partir de 1996, identificando os debates e as disputas em torno da regulamentação dessa disciplina na escola pública, assim como os diferentes modelos de ensino religioso (confessional, interconfessional, não confessional) resultantes dessa regulamentação e as alterações nas finalidades dessa disciplina na escola pública ao longo do período republicano, tendo em vista que a “disciplinarização” ou a transformação de um saber

religioso em objeto de ensino perpassa a complexa relação Igreja(s)/Estado na modulação da laicidade da escola pública.

Na quarta seção, verificamos o julgamento da ADI 4.439, proposta pela PGR, solicitando que a disciplina de ensino religioso fosse oferecida apenas na condição de ensino religioso não confessional nas escolas públicas brasileiras. Nesse julgamento, procuramos compreender como o STF interpreta os diferentes modelos de ensino religiosos a partir da laicidade estatal e debates em torno dessa questão. Por meio da análise da documentação acerca do julgamento da ação direta de inconstitucionalidade pelo STF, comprovamos que há uma continuidade de traços históricos da laicidade brasileira, a qual sempre favoreceu a Igreja Católica, ao considerar o ensino confessional legítimo; por outro lado, também dá indícios de ruptura com a proposta de novas práticas de ensino religioso a partir da elaboração de um discurso científico, respaldado na dimensão cultural da religião para a disciplina de ensino religioso com a finalidade de legitimá-la na cultura escolar, materializado tanto na própria existência da ação quanto nos discursos dos participantes da audiência pública realizada para ouvir a sociedade civil.

Na quinta seção, identificamos como estão estruturados os conteúdos e as práticas prescritas para essa disciplina, por meio da análise do PCNER (modelo de ensino fenomenológico) e da BNCC, para comprovar como elas representam ao mesmo tempo certas rupturas com instâncias cristãs, mas ainda mantêm traços da laicidade brasileira forjada entre Estado e a Igreja Católica, assim como estão relacionadas com as alterações no campo religioso brasileiro.

Na sexta seção, abordamos a aprovação das DCNs para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, com o objetivo de discutir como se deu o processo da regulação da profissionalização em âmbito federal do professor de ensino religioso, o qual atendeu aos interesses dos militantes do ensino religioso na escola pública e os da área de Ciências da Religião. No entanto, não deixou de atender aos interesses de grupos religiosos, especialmente aqueles vinculados a ramos católicos, ao cercear a entrada de grupos religiosos, sobretudo evangélicos, por meio do estabelecimento de qualificação profissional para o professor de ensino religioso ao vincular a licenciatura em Ciências da Religião ao exercício da docência do ensino religioso na educação básica, impedindo a entrada dos formandos do curso de Teologia, regulamentado exclusivamente como bacharelado, em que se forma a grande parcela de evangélicos.

Na última seção, realizamos as considerações finais, na qual elaboramos uma síntese dos diferentes aspectos tratados em cada seção para comprovar a tese proposta de que a

disciplina de ensino religioso, legitimada pelo ordenamento jurídico brasileiro (ensino religioso confessional e interconfessional) e regulamentada pelo Ministério da Educação como ensino religioso não confessional – epistemologicamente autônoma da religião e legitimada pela ciência –, demonstra, por meio da análise de sua regulamentação, como a presença da religião na sociedade brasileira, especificamente na escola pública, está relacionada com dispositivos legais, apesar ou em razão da laicidade para legitimar direta ou por meio de regulação indireta os interesses das religiões cristãs, especialmente da Igreja Católica nesse espaço.

2 MODERNIDADE E RELIGIÃO: O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA LEGITIMAÇÃO DO CATOLICISMO NO ESPAÇO PÚBLICO BRASILEIRO

2.1 Modernidade e religião

Para refletir sobre a complexa relação entre modernidade e religião, remetemo-nos à definição inicial de modernidade proposta por Giddens (1991, p. 11), a qual “[...] refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Tal definição, segundo o próprio autor, relaciona a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica, mas não evidencia suas características principais.

Nesse sentido, Rouanet (2003) propõe situar o debate sobre as características da modernidade na problemática da coexistência entre o universal e o particular, rompendo com a ideia de dicotomia entre essas duas características, as quais, segundo ele, são sempre analisadas separadamente pelos estudiosos do tema. Assim, ou estes interpretam a modernidade como o avanço do capitalismo ora entendido como a era da felicidade universal, ora como avanço do mal, ou compreendem a modernidade repleta de particularismo vinculado à proliferação crescente de seitas, ao renascimento do fundamentalismo, à política de etnias, entre outras.

Posto isso, Rouanet (2003, p.15) sugere inserir a problemática da modernidade, distinguindo entre a esfera econômica, política e cultural e reconstruindo a dialética do universal e do particular em cada um dos discursos sobre a modernidade. Para tanto, parte da clássica análise de Max Weber, para quem a modernidade constitui um produto de processos cumulativos de racionalização que ocorreram nas esferas econômica, política e cultural. Na esfera econômica, estabeleceu-se a livre circulação de produção, trabalhadores com a adoção de técnicas racionais de contabilidade e gestão, com o constante desenvolvimento da ciência e da técnica na produção. Por sua vez, a modernidade política substituiu a autoridade descentralizada, característica do feudalismo, pelo estado central, “[...] dotado de um sistema tributário eficaz, de um exército permanente, do monopólio da violência e de uma administração burocrática racional”. Por último, a modernidade cultural resultou na secularização das visões de mundo tradicionais e sua diferenciação em esferas de valor que até então estavam associadas à religião: a ciência, a moral e a arte.

Para Rouanet (2003), ao analisar as categorias propostas por Weber para explicar a modernidade, é preciso distinguir o significado de modernização. Pela concepção weberiana de modernidade, a ideia de modernização está relacionada principalmente ao aumento da eficácia, ou seja, melhorar o desempenho do sistema tributário, educacional, de saúde, de transporte, de alimentação, das instituições públicas, das instituições políticas e dos partidos. Em outras palavras: “[...] numa sociedade moderna, as instituições funcionam melhor que numa sociedade arcaica” (ROUANET, 2003, p. 16).

Além da questão da funcionalidade e da eficácia, a modernidade tem sua matriz no modelo civilizatório da Ilustração, cuja ideia central é a emancipação humana. A capacidade plena de exercer a cidadania, em Estados regidos por leis comuns a todos, não significa que os processos relacionados à modernidade ocorrem de forma linear e sem conflitos. Rouanet (2003), em sua releitura da modernidade, reconhece que essa divisão criada entre modernidade funcional e modernidade emancipatória é mero recurso terminológico para demonstrar uma constante tensão existente entre o discurso pragmático da eficiência e o discurso iluminista da autonomia.

Ainda segundo Rouanet (2003), a ideia clássica de modernidade também expressa uma incompatibilidade entre ciência e religião, porquanto pela perspectiva weberiana ocorre uma automatização das esferas da ciência, da moral, da arte e do direito em relação à religião. Assim, a ciência se instala no espaço profano deixado pelo recuo do mito, o que leva a um desencantamento do mundo e, conforme ocorre se dá o avanço do conhecimento empírico e da dominação sobre a natureza, há um retrocesso do universo mítico religioso. Os adeptos da visão científica do mundo não escondem sua hostilidade à religião. Basta fazer uma rápida retrospectiva pelos pensadores ocidentais para vislumbrar tal dimensão. Para Voltaire, o obscurantismo religioso bloqueava o pensamento independente; por sua vez, para Kant, a religião oficial inibia e censurava o entendimento, enquanto para Freud, a religião é uma ilusão. O modelo de incompatibilidade entre ciência e religião se manteve ao longo dos séculos XIX e XX.

No entanto, para Rouanet (2003), é preciso relativizar essa incompatibilidade, pois a modernidade se desenvolve na tensão entre um discurso pragmático de eficiência e um discurso de autonomia. Com o intuito de demonstrar a validade de seu argumento, recorre ao atentado de 11 de setembro de 2001, ocorrido nos Estados Unidos, onde houve uma conjugação entre elementos religiosos e elementos técnico-científicos, desmistificando para o mundo ocidental a domesticação da religião e a teoria clássica do Iluminismo europeu de separação entre a esfera mítico-religiosa e as esferas da técnica e da ciência.

No mesmo sentido, Touraine (1994, p. 323) aponta para a necessidade de romper “[...] com o evolucionismo simplificador que define a modernização da passagem do sagrado para o racional”. Por essa perspectiva, os componentes religiosos permanecem na vida moderna. Nesse aspecto, seu pensamento converge ao pensamento de Rouanet (2003) à medida que relaciona aspectos negativos e positivos da religião na vida moderna. Para Touraine (1994, p. 324), são positivas as crenças que fazem a separação entre o temporal e o espiritual e são negativas as que sacralizam o social:

[...] a sociedade mais moderna não é a mais indiferente à religião, a mais livre do sagrado, mas aquela que prolongou a ruptura do mundo religioso pelo desenvolvimento conjunto de afirmações do sujeito pessoal e de resistência à destruição das identidades pessoais e coletivas.

Na releitura da modernidade feita por Touraine (1994), há uma ênfase na tensão entre a objetividade e a subjetividade existentes nesse processo histórico. Para ele, o objeto atual da sociologia deve ser a tensão entre a razão e o sujeito, que está relacionada ao conflito entre os sujeitos e os sistemas, e até mesmo entre a liberdade e o poder. Em oposição ao processo de racionalização, o qual encerra as ideologias sobre a modernidade, há outra face da modernidade, a subjetivação, a qual se refere ao processo de reconhecimento e identidade dos indivíduos, podendo transformá-los em atores na luta pela emancipação.

Segundo Touraine (1994) a ideologia da modernidade encerra a ideia da substituição do sujeito e de Deus pela técnica e pela ciência, trocando as mediações sobre a alma por dissecação dos cadáveres ou estudos da sinapse dos cérebros. Essa ideologia também atravessa a educação, que deve libertar o indivíduo da visão estreita, irracional, que impõe sua família e suas paixões e leva a um conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação e a razão organizam:

A escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada em princípios racionais. O professor não é um educador que intervém na vida privada das crianças que não deve ser outra coisa a não ser alunos, ele é um mediador entre eles e os valores universais da verdade, do bem e do belo. A escola deve também substituir os privilegiados, herdeiros de um passado rejeitado, por uma elite recrutada através de provas impessoais realizadas através de concursos (TOURAINÉ, 1994, p. 20).

Diante do exposto, propõe redefinir a modernidade como a relação, carregada de tensões, entre a razão e o sujeito, a racionalização e a objetivação, a ciência e a liberdade, destacando que:

A história da modernização é também antes de tudo a história da subjetivação. Contra a opinião daqueles que interpretam esta história como passagem do subjetivo para o objetivo e da convicção para a responsabilidade, é preciso reconhecer a secularização do Sujeito a partir daquilo que Weber chamou asceticismo do mundo. A sociologia não é mais o estudo somente da racionalidade e das instituições sociais. Ela tem como objetivo o conflito entre os sujeitos e os sistemas, a liberdade e o poder (TOURAINÉ, 1994, p. 337).

Para Touraine (1994), a modernidade abrange tanto a eficácia da racionalidade instrumental, a dona do mundo que se tornou possível pela ciência e a técnica, quanto a emergência do sujeito humano como liberdade e como criação:

Racionalização e subjetivação aparecem, ao mesmo tempo, como a Renascença e a Reforma, que se concretizam, mas se completam ainda mais. Os humanistas e os erasmianos resistiram a esta divisão e quiseram defender ao mesmo tempo o conhecimento e a fé, mas foram arrebatados pela grande ruptura que atingiu a modernidade. Doravante o mundo não terá mais unidade, a despeito das tentativas repetidas do cientificismo; claro que o homem pertence à natureza e é objeto do conhecimento objetivo, mas ele é também sujeito e objetividade [...] A concepção clássica “revolucionária” da modernidade só conservou a libertação do pensamento racional, a morte dos deuses e o desaparecimento do finalismo (TOURAINÉ, 1994, p. 218).

Pela perspectiva desse autor, o drama da modernidade se constitui pela luta contra metade dela mesma, fazendo caça ao sujeito em nome da ciência, rejeitando toda a bagagem do cristianismo que vive ainda em Descartes e no século seguinte, destruindo em nome da razão e da nação a herança do dualismo cristão e das teorias do direito do homem e do cidadão. Dessa forma, Touraine (1994) defende a ideia de que a modernidade só existe pela interação crescente entre o sujeito e a razão, entre a consciência e a ciência, ainda que muitas vezes tenha se difundido a ideia de que era preciso renunciar à ideia de sujeito para que a modernidade triunfasse, esmagando as categorias sociais identificadas com as paixões, mulheres, crianças, trabalhadores e colonizadores, sob o jugo da elite capitalista identificada com a racionalidade.

Para Touraine (1994), a noção de sujeito é distinta da ideia de indivíduo ou agente racional. Ele afirma que a subjetivação é a penetração do sujeito no indivíduo e, portanto, transformado em sujeito, que corresponde a uma confluência na busca e na realização do

desejo. A constituição do sujeito não se equipara ao individualismo à medida que o indivíduo deseja ser produtor, e não somente consumidor de sua experiência e ambiente social, daí a subjetivação carregar o apelo à liberdade. Em outras palavras, o sujeito é a vontade do indivíduo de agir e de ser conhecido como ator, estabelecendo uma reflexão sobre sua identidade e traçando novas demandas sociais, que não limitam a maximização do interesse ou da racionalidade instrumental.

A modernidade, quando compreendida na perspectiva de Touraine (1994), evidencia a historicidade da sociedade, ou seja, a compreensão de que a vida social é construída por: “[...] lutas e negociações que se organizam ao redor da organização social, das orientações culturais” (TOURAINÉ, 1994, p. 377).

Portanto, tanto Touraine (1994) quanto Rouanet (2003) rompem com a ideia de um projeto clássico de modernidade, como o triunfo da técnica e da razão, a universalização de valores e mercadorias e o desaparecimento da religião.

Neste trabalho, deter-nos-emos especialmente sobre a questão da religião. A partir do último terço do século XX, começou a tomar forma a ideia de que o processo clássico de modernidade estava em crise, da qual um dos sintomas eram a permanência e a exuberância da religião na sociedade moderna, fadada a desaparecer segundo as teorias clássicas da modernidade, configurando as chamadas teorias da secularização da sociedade moderna.

A partir da irrupção da República Islâmica do Irã no final da década de 1970, os movimentos islâmicos no Oriente Médio, o engajamento da direita cristã e dos evangélicos fundamentalistas na política norte-americana, a expansão da Teologia da Libertação e do pentecostalismo na América Latina, entre outros acontecimentos, as religiões monoteístas, suas lideranças e seus pleitos são recolocados no debate público, fazendo com que seu papel e sua importância no mundo contemporâneo passassem a ser revistos e repensados (MARIANO, 2011). Em decorrência dessa emergência de grupos religiosos na esfera pública e do crescimento vertiginoso de novos movimentos religiosos e de religiões mágicas e fundamentalistas em quase todas as regiões do planeta nas últimas décadas, a teoria da secularização – teoria colada à da modernização e até o fim dos anos 1960 hegemônica – tornou-se objeto de intensa controvérsia na sociologia da religião.

De acordo com Mariano (2011), até o início da década de 1990, a maioria dos sociólogos da religião aceitava as perspectivas que assegurassem a existência de uma conexão evidente entre os processos históricos de secularização e de modernização. A Europa Ocidental, até então, considerada como modelo global e de exportação do processo de secularização, passou a ser vista cada vez mais como um caso excepcional e um entre outros

desenvolvimentos históricos possíveis. Essa reorientação analítica firmou-se, especialmente, por meio das duras críticas efetuadas à teoria da modernização, que culminaram com a aceitação da tese da existência de múltiplas modernidades, defendida por Eisenstadt (2001), em detrimento da perspectiva sociológica clássica que sustentava a ideia da expansão contínua de uma modernidade ocidental homogênea, hegemônica e que tenderia a espalhar-se por todo o globo. Segundo Sell (2017, p. 65), a proposta de Eisenstadt, evita a armadilha da convergência tradição/modernidade e permite “[...] contemplar as variedades da secularização segundo registros plurais, incluindo suas variações históricas, arranjos políticos, cenários culturais e configurações socioinstitucionais”.

Considerando essa perspectiva, Sell (2017) afirma que a secularização de orientação weberiana tem potencial explicativo para análise da pluralidade do religioso em condições modernas e como recurso analítico para compreender os elementos de unidade e de multiplicidade da modernidade. Nesse contexto, é preciso contemplar a variável da laicidade ou do secularismo como uma das dimensões da secularização, contudo sem deixar se reduzir a elas.

Entre as teorias da secularização que consideram os elementos de unidade e de multiplicidade da modernidade, em uma perspectiva mais plural, destacamos a de Casanova (1994). Para esse autor, também é necessário fazer uma diferenciação entre o conceito de secularização e o de secularismo. Remetendo-se ao paradigma weberiano, assevera que a teoria da secularização está fundamentada em três proposições distintas que devem ser abordadas de forma separada: primeiro, diferenciação das esferas seculares como Estado, economia, ciência, instituições e normas da religião; segundo, progressivo declínio das crenças e práticas religiosas; e, terceiro, a marginalização do religioso para a esfera privada. Dessas proposições, Casanova (1994) sustenta a primeira, em que “público” se tornou o lócus dos processos de diferenciação entre secular e religioso, mas também de exposição e visibilidade de credos e cultos, enquanto “religiões públicas” inseridas na sociedade civil, à medida que essa diferenciação permite a emergência de grupos de pressão religiosos para disputar espaço, poder e recursos na esfera pública. Para Casanova (2007), a condição de “religiões públicas” permite que estas ultrapassem seu lugar específico, o domínio religioso propriamente dito, porém sem se identificarem totalmente nem se ligarem organicamente aos organismos laicos do Estado, aparato legislativo e político. Por essa perspectiva, uma “religião pública” é aquela que, imersa na sociedade civil e como força propulsora desse meio, atua no Estado e no sistema político.

Além disso, para Casanova (1994), o declínio das crenças religiosas é um fenômeno moderno e europeu. Ele não acontece de forma automática, é um processo reflexivo, racional, consciente e, sobretudo, histórico, que somente é observado, de fato, na sociedade europeia cristã, em razão de seu desenvolvimento singular.

Para desenvolver sua tese, Casanova (1994) também remonta às especificidades e às diferenciações no processo de secularização entre a cristandade católica, protestante e bizantina. Para ele, há múltiplas e variadas secularizações no Ocidente. Essas variações estão vinculadas às diferenças históricas entre cristãos católicos, protestantes (calvinistas e luteranos) e bizantinos. Segundo ele, nas áreas de influência latina, em que prevaleceu a coalizão prolongada da cristandade católica com a ciência moderna, o processo de secularização é acompanhado de uma doutrina política secularista: demarcada pela emancipação triunfante da razão, da liberdade e da ciência profana. Assim, o secularismo firmou-se como princípio político emancipatório apenas nas democracias liberais, em que as instituições eclesiásticas se opuseram com força à autonomia do Estado e da ciência (CASANOVA, 1994).

Por essa perspectiva, a laicidade se constitui como discurso orientador da ação política, tomando forma de laicização nas áreas latina de influência da Igreja Católica, tendo como objetivo a emancipação das esferas seculares. Daí, Mariano (2011) aduzir que, enquanto nas literaturas inglesa e alemã utiliza-se exclusivamente o termo secularização, nas literaturas francesa, espanhola e portuguesa, essa expressão divide espaço com o vocábulo laicidade. Este último é empregado para designar as relações entre religião e política, Igreja e Estado, grupos religiosos e laicos, expressando a dimensão política da secularização. Isso pode ser explicado a partir da etimologia da palavra secularização, originária de *seculum* (mundo, no sentido negativo de salvação), ao passo que laicidade tem sua raiz em *laós* (povo), originando as palavras leigo e laico, em oposição a clérigo, no quadro da hierarquização da Igreja Romana (CATROGA, 2010).

Historicamente, laicidade na França se apresentou como uma postura anticlerical, ou seja, contrária à Igreja e à religião, tendo como momento principal a construção da *laïcité* francesa nos séculos XVII e XVIII. Isso ocorreu porque a Igreja representava um dos pilares do Antigo Regime, duramente atacada pelos revolucionários burgueses, simbolizando um entrave às liberdades individuais e da democracia nascente, de forma que a República só poderia ser fundada a partir da separação radical entre religião e política.

Por sua vez, na Inglaterra e na Alemanha, a dimensão política da secularização teve uma perspectiva menos antirreligiosa e mais plurirreligiosa. A Reforma Protestante e a

multiplicidade de religiões que surgiram a partir dela exigiram dos Estados uma postura de neutralidade, indiferença e afastamento das questões religiosas. A crença religiosa passa a ser uma escolha entre tantas disponíveis, dependendo exclusivamente da vontade do indivíduo e não podendo ser constrangida pelo Estado. O individualismo e a liberdade negativa do nascente liberalismo reforçaram a ideia de que o Estado deve proteger a liberdade individual da escolha religiosa, e não proibir a religião. Nesse sentido, a laicidade liberal não é avessa à religiosidade, e sim objetiva proteger todas as manifestações religiosas, e as igrejas não são necessariamente inimigas ou opostas ao Estado, e a religião perde seus privilégios sociais e políticos e não mais define o direito e o governo.

A pesquisadora Miranda (2017), partindo dessas duas configurações históricas da laicidade, estudou como as correntes políticas modernas liberalismo e republicanismo, ainda que resultem em arranjos institucionais de separação entre Igreja e Estado, trazem grande influência do contexto ocidental cristão, conformando a questão religiosa de maneira diversa e consolidando dois modelos de secularização: o francês/republicano e o americano/liberal. Em outras palavras, a França e os Estados Unidos exemplificam como as instituições políticas modernas foram construídas de forma relacional com a religião “[...] cristã, seja ela uma relação de negação/superação, como no republicanismo francês, seja uma relação de afirmação/proteção, como no liberalismo americano” (MIRANDA, 2017, p. 71).

Segundo Alcalá (2018), no cenário latino-americano, o conceito de laicidade aparece ligado ao modelo da República Francesa, que se libertou da monarquia e limitou a atuação do clero em assuntos civis, reafirmando a autoridade do Estado francês na política e regulamentação dos cidadãos. Nessas condições, a laicidade consistia em um projeto ideológico baseado em uma regra normativa básica: separação entre Estado – Igreja. As ideias dos franceses jacobinos tiveram uma boa recepção entre os liberais latino-americanos que lutaram para legitimar um Estado Nacional contra o poder clerical. Em algumas constituições e leis latino-americanas, a palavra leigos foi incluída para se referir ao papel do Estado como reitor da vida pública e à exclusão do clero dos deveres civis. A educação leiga nas leis foi a palavra que recebeu maior ênfase, pois é por meio dela que se formam lealdades cívicas. Era uma prioridade para o Estado retirar ou restringir a ação educacional da Igreja com o objetivo de criar um cidadão que reconhecesse lealdade política diante de sua profissão de fé nos assuntos públicos.

Esse autor ainda destaca que em toda a América Latina, a partir da metade do século XX e até agora, no século XXI, o fenômeno religioso no espaço público foi radicalmente modificado em virtude da modernização das sociedades. A expansão da urbanização das áreas

rurais e da industrialização provocou uma mudança no modelo econômico de exportação de matérias-primas para o desenvolvimento de grandes e médias indústrias. Isso levou a processos de migração, trocas culturais e à chegada de novos evangelizadores, entre outros. Tais mudanças sociais aceleraram o processo de secularização, abrindo comunidades anteriormente católicas a outras expressões, permitindo a visibilidade de cultos anteriormente subterrâneos. A secularização não ficou isenta de conflitos; primeiro com a Igreja Católica e depois com o Estado, que regula os religiosos sob o princípio da laicidade francesa. A tensão entre laicidade e secularização foi delineada.

Esse autor também chama a atenção para o surgimento nos últimos anos de uma corrente de pensamento que defende a transformação do conceito histórico de laicidade, que não se concentra no Estado ou nas igrejas, mas na cidadania. Jean Baubérot (França), Roberto Blancarte (México) e Micheline Milot (Canadá) propuseram rever o conceito de laicidade francês e expandi-lo para construir uma cidadania em sociedades onde a agenda de liberdades e direitos individuais ainda sofre a ingerência de grupos religiosos ou igrejas, como na América Latina. Para eles, é necessário focar as liberdades e direitos dos indivíduos como cidadãos contra qualquer interferência de grupo ou igreja que pretenda restringi-los.

Em 2005, eles apresentaram ao Senado francês, por ocasião do centenário da separação Estado-Igreja na França, um manifesto de laicidade no mundo moderno, denominado *Declaração Universal para a laicidade do século XXI*. Esse manifesto destaca o conceito de laicidade como um regime de coexistência que prevalece contra qualquer credo ou prática religiosa em particular⁴. Segundo esses autores, o fundamental é a liberdade individual e os direitos civis necessários para uma sociedade democrática em um contexto de crescente pluralismo religioso, além de conter formas diversas de radicalismos religiosos. Os princípios expressos nesse manifesto podem ser resumidos basicamente em: respeito à liberdade de consciência e sua prática individual e coletiva; autonomia da sociedade política e civil contra normas religiosas e filosóficas particulares; nenhuma discriminação direta ou indireta contra seres humanos (BAUBÉROT; BLANCARTE; MILOT, 2005).

Diante dessa revisão dos conceitos de laicidade e secularização, entendemos a modernidade como um processo histórico, com trajetórias diferenciadas conforme arranjos

⁴ Referente ao conceito de laicidade como regime de coexistência, consultar Blancarte (2008, 2011) e Oro (2011).

políticos e culturais locais, situado entre a tensão da racionalidade e da subjetividade, do universal e do particular, da religião e da ciência. A partir dessa tensão, devemos analisar o papel da religião na escola pública moderna, ou seja, no espaço público, especificamente na sociedade brasileira, uma vez que a modernização das instituições no Brasil não representou a privatização da fé nem o declínio das religiões no espaço público, como bem coloca Casanova (1994).

A modernização brasileira, entre os séculos XIX e XX, produziu um modelo de laicização do Estado e secularização das instituições sociais, extremamente articulado com a Igreja/cosmovisão cristã católica. Entretanto, a partir das últimas décadas do século XX, houve uma pluralização do campo religioso e uma diversificação étnica, de gênero e cultural do campo social, no qual tornam-se marcantes as reivindicações de novos sujeitos religiosos ou não – evangélicos, espíritas, de matriz africana, ateus, laicistas, mulheres, minorias étnicas, sexuais, religiosas entre outros. Nesse contexto, ocorre o debate sobre o ensino religioso na escola pública, que coloca em evidência os limites e os conflitos entre a liberdade de crença e o Estado laico brasileiro nas complexas relações entre o religioso e as demais esferas da vida social.

2.2 A relação entre Estado e religião na República brasileira: a construção histórica da legitimação do catolicismo no espaço público

De acordo com Portier (2011), no mundo laico moderno, o poder está a serviço do homem e de seus direitos. Essa nova forma de viver em comum (pós-teológica) foi obrigada a regular as relações entre a(s) igreja(s) e o Estado. Tal regulação se deu de diferentes maneiras, estando relacionada à trajetória de cada Estado Nacional e suas formas específicas de entrada na modernidade. Assim, esse pesquisador aponta alguns elementos que são fundamentais para a compreensão da diferenciação na relação entre Estado e igreja(s): maior ou menor rapidez na constituição de uma estrutura estatal e distanciamento do centro romano; orientação das posições intelectuais na construção do Estado Nacional; acesso mais ou menos precoce às formas capitalistas de organização da economia e às características do campo religioso.

O marco legal da laicidade no Brasil inicia-se com a República, momento em que se adota oficialmente o princípio de separação entre Estado e igrejas, o que implicou o rompimento do arranjo institucional, chamado padroado, que oficializava e mantinha a Igreja Católica sob o domínio do Estado. Diante disso, o ensino foi declarado leigo, os registros civis deixaram de ser eclesiásticos, o casamento tornou-se civil, os cemitérios foram

secularizados; ao mesmo tempo, incorporaram-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, dando legitimidade ao pluralismo espiritual.

A maneira como foi desenvolvida a colonização brasileira acarretou uma dependência da Igreja Católica tanto no âmbito econômico quanto no civil. Se, por um lado, na colonização da América Latina, seja no caso do império espanhol ou português, os reis gozavam do direito de criar cargos eclesiásticos, nomear titulares, entre outras situações, tornando a instituição católica extremamente dependente do Estado em formação, por outro, a evangelização do catolicismo possibilitou o desenvolvimento de uma “[...] cosmovisão do ser cristão e seu relacionamento com o ser nacional” (ESQUIVEL, 2003, p. 195). Dessa maneira, o catolicismo floresceu nas terras sul-americanas como um pilar da nacionalidade, permitindo à Igreja o controle de múltiplos aspectos da vida cotidiana das pessoas, como a formação educacional, a sexualidade, entre outros, não se limitando exclusivamente ao campo religioso, porém, em contrapartida, tornou-se extremamente dependente do Estado. Até a Proclamação da República, nascer, casar e morrer no Brasil estavam sob o domínio da Igreja Católica.

No período colonial, a presença católica na América Latina radicou-se no campo educacional. Com a vinda para o Brasil das missões evangelizadoras ao longo dos séculos XVI e XVII, iniciaram-se a organização do sistema de ensino e a promoção de um desenvolvimento institucional e organizacional incipiente da Igreja em terras brasileiras, uma vez que o império português considerava a Igreja apenas como mais um departamento de governo, o qual sempre teve postergada a concessão de verbas para seu crescimento. Dependendo economicamente do reinado português, a Igreja Católica em terras brasileiras teve dificuldades para consolidar uma fisionomia institucional. Apesar dessa situação, a vinda dos beneditinos, franciscanos, capuchinos e carmelitas durante o período colonial permitiu a construção de alicerces de uma estrutura organizacional para a Igreja. Por muito tempo, a Bahia foi a única diocese do Brasil e somente em 1667 Rio de Janeiro e Olinda foram transformadas em dioceses.

Mesmo após a independência, a religião católica permaneceu como a religião do Império e submetida ao poder civil, ainda que a Constituição 1824, com aspirações liberais, trouxesse pela primeira vez a questão da tolerância religiosa, ao menos no que se refere à vida privada dos fiéis. É importante lembrar que, nesse período, as religiões de matriz africana eram ignoradas pelo Estado e os poucos protestantes existentes no País ainda não tinham ideias proselitistas.

Aos poucos, a ideia de modernidade foi ganhando espaço, ocupando um lugar anteriormente limitado exclusivamente ao catolicismo. A ideia de progresso foi se

espalhando, deteriorando a base herdada da sociedade colonial. Somando-se a isso, havia a orientação liberal de alguns legisladores favoráveis a uma série de restrições “ao funcionamento das ordens religiosas” em solo nacional e a incorporação pelo Estado do patrimônio da Igreja Católica. Tudo isso fez com que “o regime do padroado” causasse “o sufocamento do catolicismo” no País (ESQUIVEL, 2003, p. 196-198).

Tal situação de precariedade da Igreja Católica ao final Império foi o elemento central para desencadear o processo de separação entre a Igreja e o Estado, iniciado pelo no Decreto 119A (MONTERO, 2013).

A questão religiosa foi impulsionadora da separação Igreja e Estado. Dom Vital e Dom Antônio de Macedo Costa, bispos de Olinda e do Pará, não aceitaram um esquema de poder em que a Igreja estivesse subordinada ao poder secular e recusaram a participação dela em uma estrutura política composta por homens pertencentes à maçonaria e identificados com ideais liberais. Diante desse contexto, Dom Vital e Dom Antônio de Macedo obrigaram os maçons a escolherem entre a Igreja ou a maçonaria, as irmandades resistiram a essas ordens, fazendo com que os bispos suspendessem suas funções religiosas. A atitude desses bispos estava em consonância com as indicações do Papa Pio IX, que insurgiu como adversário da modernidade, publicando as encíclicas *Quanta Cura* e *Syllabus*, nas quais se condenavam o racionalismo, o cientificismo e o primado do poder civil. Contudo, a elite governante do País acreditava que a aceitação dessas encíclicas poderia levar a um regime teocrático. Assim, as contradições entre as legislações imperial e pontifícia contribuíram para a queda do regime imperial (ESQUIVEL, 2003). Foi nesse contexto que se deu a construção da laicidade brasileira, em que o fim do padroado e a separação entre o Estado e a religião tiveram como propulsora a própria Igreja. Situação diferente ocorreu nos países europeus, especialmente a França, onde a Igreja foi a grande opositora à secularização. Tal fato explica a Igreja, na ocasião da Proclamação da República, defender uma estrutura autônoma, sem deixar de lançar mão de todos os recursos para imprimir os valores cristãos na Constituição de 1891. Para Montero (2013, p. 22-23):

[...] a Igreja como instituição perde poderes, mas o catolicismo permanece como matéria-prima na construção da nacionalidade disputando com o positivismo que penetrara nas classes letradas e dirigentes do país, mas reinando, quase absoluto, no coração das classes populares [...] Retirando-se do Estado, a Igreja pode-se tornar uma força ativa, na construção de sua contrapartida: a sociedade civil.

A instituição do regime republicano pela extinção do regime do padroado definiu algumas características à laicidade brasileira, como a permanência da Igreja Católica, que se organiza burocrática e territorialmente da mesma forma que o Estado, além de permanecer como um “modelo de referência para controlar e educar toda prática popular, tanto no campo religioso quanto no espaço público das cidades”, definindo as particularidades do modelo republicano brasileiro, no qual a laicidade sempre se apresentou como uma regulação, mas nunca conseguiu produzir uma doutrina política que tornasse ilegítima a atuação política da Igreja e sua manifestação no espaço público (MONTERO, 2013, p.23).

Diante do exposto, a primeira reação da Igreja à separação do Estado, conforme bem descreve Scampini (1978), foi a Carta Pastoral de 1890, elaborada pelos preladados do Brasil, que expressavam o desejo explícito de independência da Igreja com relação ao Estado, mas não a igualdade entre as religiões, algo que perdura até os dias atuais:

[...] coloca as seitas das falsas religiões, concedendo a todos igual liberdade.
[...] Já dissemos que liberdade religiosa não significa colocar todas as religiões no mesmo plano de verdade, como se as religiões fossem todas verdadeiras. Não significa conceber liberdade ao erro (SCAMPINI, 1978, p. 86).

Segundo Giumbelli (2002, 2008), no Brasil República, construiu-se um fundamento jurídico para conferir personalidade aos coletivos religiosos, o que significava reconhecer sua existência e ação legais em várias esferas, sem nenhuma restrição específica a seus atos civis, o que ocorreu pela ação da Igreja Católica. Se a Constituição dava liberdade a todas as religiões, por outro lado, havia uma legislação indireta que regulamentava o que era considerado religioso. Tal legislação foi sendo construída cuidadosamente com a finalidade de resguardar os interesses do catolicismo no País, por exemplo, o Código Penal de 1917, outra legislação do início da República, que trazia dispositivos que criminalizavam a prática do “espiritismo” e a da “magia e seus sortilégios” (art. 157). Essa base jurídica serviu de referência para elaborações e intervenções de alto impacto social, reconfigurando as formas da presença do religioso no espaço público brasileiro e permitindo à Igreja Católica tornar-se uma importante matriz na formação da esfera pública no País (MONTERO, 2006).

Durante a República Velha, a Igreja Católica no Brasil, em consonância com as metas pontificias da romanização, empreendeu-se em acumular patrimônio, realizar aliança com setores católicos dirigentes, tornando-se uma importante prestadora de serviços educacionais.

Mesmo com a mudança do regime imperial para o republicano e a consequente separação legal entre Igreja e Estado, a primeira continuou a ocupar um espaço importante na

cultura brasileira ao fazer arranjos com as oligarquias locais. Nesse quesito, destacou-se o empreendimento eclesiástico no terreno educacional, porquanto a criação de escolas secundárias, femininas e masculinas, tornou-se um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos Estados mais atrasados. Como a maioria dos governos locais não tinha como arcar com a formação de quadros docentes e administrativos, acabou cedendo tal empreitada às organizações confessionais, por meio de empréstimos e cessão de terrenos e prédios, fornecendo subsídios financeiros diretos ou sob a forma de bolsas de estudos, convênios, contratos, serviços e matriculando seus próprios filhos. Assim, os grupos dirigentes empenhavam-se no sucesso dessa política educacional entregue nas mãos das autoridades diocesanas e das ordens religiosas, principalmente estrangeiras. Isso acarretou um crescimento e uma diversificação dos seminários, responsáveis pelo recrutamento e formação de quadros para o setor educacional (MICELI, 2009).

O modelo organizacional romanizado desenvolvido nas condições peculiares da República Velha contribuiu para desenvolver as vocações de grupos de dirigentes, permitindo à Igreja Católica no Brasil compensar, em parte, a perda de sustentação política resultante da separação entre Igreja e Estado e continuar a ter espaços consideráveis nas áreas de saúde, educação, lazer e cultura.

A figura de Dom Sebastião Leme foi essencial no processo de ampliação do catolicismo romanizado, na busca de uma recristianização do Brasil. Em 1916, Dom Sebastião Leme publicou a Carta Pastoral, destacando a fragilidade da Igreja Institucional, as deficiências das práticas populares, a falta de padres, o estado precário da instrução religiosa, a ausência de intelectuais católicos, a limitada influência política da Igreja, entre outros. Dessarte, Dom Sebastião Leme passou a ter uma presença marcante na sociedade brasileira e tornou-se uma figura essencial para a implantação do modelo de neocristandade no País. Esse modelo consistia em um catolicismo mais vigoroso e a nova missão da Igreja era cristianizar a sociedade, conquistando novos espaços no interior desta e inserindo em todas as organizações sociais e práticas pessoais um espírito católico. Durante esse período, a Igreja conseguiu conquistar o laicato de classe média, e, com essa perspectiva, em 1922, foi fundado o Centro Dom Vital, por Jackson de Figueredo, cujo um dos maiores colaboradores foi Dom Sebastião Leme.

Por meio da articulação de Dom Sebastião Leme, a Igreja resgatou privilégios perdidos com a Proclamação da República, elaborando um discurso no qual aparece como instituição representante do povo brasileiro.

Nesse aspecto, destaca-se a obra do pesquisador Dias (1996), que examina como se constrói a relação entre o Estado e Igreja na década de 1920, demonstrando como o episcopado brasileiro, por meio de movimentos de massa, promove o cultivo da formação do sentimento popular pelo qual se desenvolvem a crença e o patriotismo, visando a restauração da ordem católica na sociedade brasileira.

Com essas ações, gradativamente a Igreja Católica passou a ocupar novamente o espaço público, visando a reconquista e a manutenção de seus privilégios. Essa aproximação ocorreu fortemente durante o governo Vargas.

Se durante a República Velha a Igreja Católica se fortaleceu por meio do aumento significativo do número de dioceses, assim como em razão do crescimento de ordens religiosas e do aprimoramento de qualificação do clero, com a Revolução de 1930, a Igreja teve a grande oportunidade de conseguir avanços significativos no sentido de ser reconhecida pelo Estado de modo quase oficial.

A Revolução de 1930 foi um momento decisivo para a Igreja Católica. A partir desse acontecimento, Getúlio Vargas ascendeu e deu início à centralização do poder em suas mãos, resultando no Estado Novo. Se, por um lado, para ascender e se manter no poder Getúlio precisava do apoio popular, por outro, a Igreja Católica via nesse cenário a oportunidade de ganhar novos espaços, superando a visão anticatólica da República de 1890.

Para Esquivel (2003, p. 205), o catolicismo da neocrisandade tornou-se hegemônico após a crise de 1929. Nesse período, houve uma diminuição do ideal de progresso anunciado pelas correntes da modernidade, permitindo a “continuidade de um agir católico atrelado ao poder político”, com a condução do cardeal Leme, o qual traçou uma estratégia de penetração nas estruturas do Estado para “impor sua visão de mundo e garantir uma presença social estendida”.

Em um contexto de instabilidade política, o cardeal Leme, em 1931, mobilizou a massa de clérigos e fiéis, em 1.º de maio, sob a invocação de Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do Brasil e, novamente, em outubro, para homenagear o Cristo Redentor, cuja estátua foi inaugurada no morro do Corcovado. Nessa ocasião, o cardeal Leme em seu discurso afirmou: “[...] ou o Estado [...] reconhece o Deus do povo ou povo não reconhece o Estado” (DELLA CAVA, 1975, p. 15).

Para Della Cava (1975), o reconhecimento do catolicismo por parte do Estado brasileiro foi inscrito na Constituição de 1934 por meio três concessões: o reconhecimento do casamento religioso e a proibição do divórcio; a permissão do ensino religioso de forma facultativa nas escolas públicas; e, por último, o financiamento pelo Estado de escolas da

Igreja, seminários, até hospitais e quaisquer outras atividades e instituições relacionadas ao interesse público, sendo essas concessões equivalentes, nas palavras Della Cava (1975, p. 15) “[...] a manutenção contínua do catolicismo como sistema religioso total”. Desse modo, a Constituição de 1934 alterou vários dos princípios liberais estabelecidos em 1891, possibilitando que a Igreja Católica retornasse à cena nacional na defesa de seus interesses econômicos pelos recursos estatais para espalhar iniciativas pastorais no território nacional nos diferentes campos, como a saúde, a educação, as comunicações e a assistência social, assim como definiu um quadro de referências que orientavam os comportamentos sociais concernentes à família e ao sistema escolar. Apesar de todo esse esforço, Esquivel (2003, p. 207) adverte que a “[...] Igreja não conseguiu construir sólidas bases de influência nas práticas religiosas da população” brasileira.

Essa escalada da Igreja rumo ao poder envolveu várias organizações de leigos católicos, sob a coordenação do cardeal Leme, que durante uma década as estruturou. Entre elas destacou-se a Liga Eleitoral Católica (LEC), criada em 1932 com o objetivo de eleger em todo o Brasil o nome de candidatos à Constituinte que representassem os interesses católicos. Essa instituição permaneceu ativa ao longo dos anos 1940 e 1950, ainda que com menos força no último decênio. Outra organização leiga desse período foi a Ação Católica Brasileira, fundada em 1935, a qual foi elaborada a partir de sua correspondente, a Igreja Católica italiana, sem filiação política, mas com o propósito de estabelecer o reino universal de Jesus Cristo no mundo moderno. Para Della Cava (1975), a Ação Católica deve ser compreendida como a inserção do catolicismo nas sociedades modernas, situada entre a democracia e o capitalismo, contrapondo-se as classes médias aos aristocratas e trabalhadores. A última organização leiga fomentada pelo cardeal Leme foram os Círculos Operários, fundado em 1932, porém seu florescimento ocorreu somente no Estado Novo.

Se, por um lado, durante o Estado Novo, houve uma forte aliança do Estado com a Igreja Católica, por outro lado, foi um dos períodos mais promissores para o pluralismo religioso, à medida que favoreceu o desenvolvimento da liberdade de crença e consciência e a atuação das diferentes denominações religiosas na esfera pública brasileira, ainda que restritas às tradições cristãs e sob o forte controle do Estado para o desenvolvimento do pluralismo religioso, mas ainda não capaz de balançar a hegemonia católica.

Nas décadas de 1940 e 1950, persistiu o regime de colaboração entre Estado e Igreja, mas de forma menos intensa que durante a Era Vargas. A Constituição Federal garantiu vários privilégios à Igreja Católica, entre eles, a permanência do ensino religioso na escola pública.

De acordo com Mainwaring (1989), até a Segunda Guerra Mundial, a Igreja conseguiu combater a secularização, utilizar o Estado para exercer influência sobre a sociedade e manter o monopólio religioso. No período do pós-guerra, no entanto, não foi capaz de satisfazer tais condições, e o antimodernismo tornou-se insustentável para uma instituição que desejava ser universal.

O acirramento por fiéis foi um fator importante nos rumos políticos da Igreja Católica no Brasil, levando-a adotar uma posição mais ativa. Entretanto, Miranda (2017) destaca que, até então, a Igreja acompanhou basicamente o desenvolvimento do Estado e das forças políticas dominantes, e, por essa razão, posicionou-se veementemente contra o comunismo, de forma mais branda nos debates da Constituição de 1934 e de maneira mais intensa nas discussões da Constituição de 1946.

Conforme relata Miranda (2017, p. 168), foi nos debates dos constituintes de 1946 que o discurso cristão anticomunista se fez fortemente presente. Ela aponta que há dois aspectos centrais nesse discurso:

[...] o primeiro é a identidade entre comunismo e problema moral, que deveria ser resolvido pelo retorno aos valores cristãos; o segundo é a apropriação, pela Igreja, do discurso da dignidade humana, que o Estado moderno (ao menos o brasileiro), por ser cristão, teria adotado. A identidade entre moral e cristianismo, e a acusação de que todo problema social, econômico e político observado na sociedade é, ao fim, um problema moral decorrente da inobservância dos preceitos cristãos, não só não é novidade na sociedade brasileira como foi utilizado em todos os momentos históricos anteriores [...] A novidade, nesse caso, é que agora a Igreja conseguia indicar um inimigo concreto e ateu – o comunismo – para conectar o materialismo à falta de religião e, conseqüentemente, à decadência moral e social. Ademais, esse passo não foi um ato isolado da igreja brasileira, mas antes uma ação organizada e orientada pela cúria romana [...] Com o crescimento do discurso anticomunista, a Igreja reforçou o discurso de defesa da família e da moral, fazendo com que o maior medo do comunismo fosse não a distribuição da riqueza de forma igualitária, mas a destruição da família e dos valores cristãos.

No contexto democrático, a Igreja foi obrigada a modificar seu discurso, propondo uma articulação entre o cristianismo, a democracia e a dignidade humana e construindo uma imagem de defensora da democracia e dos direitos fundamentais.

Se durante o governo Vargas a Igreja impôs a bandeira da ordem, do autoritarismo e do antiliberalismo como forma de engrandecer a nação brasileira, em 1946, os constituintes católicos se colocaram como defensores da democracia e dos direitos humanos, em consonância com a postura adotada pela Igreja Católica em âmbito mundial, que, no período

pós-guerra, foi se apropriando dos direitos humanos com o objetivo de se sustentar como agente político no cenário internacional.

Em 1952, foi criada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo objetivo era organizar as ações e a administração da Igreja brasileira e criar estratégias pastorais para conter a diminuição contínua de fiéis. O surgimento da CNBB foi um grande feito para institucionalizar decisões da Igreja para além das relações pessoais de bispos com líderes políticos, possibilitando que ela se firmasse como um poder social paralelo, e não mais atrelado ao Estado. Representou também uma alteração sem precedentes no direito canônico, pois nenhuma nação até então havia buscado desenvolver organismos para tratar de questões nacionais. Essencial para tanto foi o reconhecimento do órgão pelo Vaticano, que, em 1954, enviou ao Brasil um de seus diplomatas, Dom Armando Lombardi, para acompanhar os trabalhos do secretariado da CNBB. Della Cava (1975) afirma que, a partir da data de chegada de Dom Armando ao Brasil, em 1954, a CNBB tornou-se a porta-voz mais autorizada da Igreja Católica no Brasil.

A CNBB – e não o Cardeal Arcebispo Dom Jaime de Barros Câmara – tornou-se o verdadeiro sucessor do Cardeal Leme, enquanto o Secretário-Geral da CNBB, Dom Helder Câmara, emergiu como líder de fato da Igreja Católica no Brasil. Ele permaneceu à frente da CNBB entre 1952 e 1964 e, durante esse período, além das ações internas de ampliação da Igreja na base da sociedade brasileira, ele organizou a Primeira Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (CELAM), ocorrida em 1955, representando a união inédita entre os bispos da América Latina na luta contra as desigualdades sociais da sociedade latino-americana e a causa dos pobres, no seio da qual se desenvolveu a Teologia da Libertação (DELLA CAVA, 1975).

Segundo Lustosa (1991, p. 63), a CNBB, com sua estratégia pastoral aberta aos problemas sociais e políticos, tornou-se um canal de mediação entre o eclesiástico e o civil. O prestígio da força social da CNBB combinava com a política da hierarquia eclesiástica de aproveitar os serviços do Estado para difundir “[...] a mensagem evangélica da renovação e salvação a toda a sociedade”.

Dentro da CNBB, havia divergências; enquanto Dom Helder e a igreja do Nordeste lideravam o discurso de mudança social, os bispos conservadores, entre eles Dom Vicente Scherer (Porto Alegre), conduziam um grupo conservador. Esse grupo identificava os discursos sobre a reforma agrária, de organização sindical e justiça social como manifestações do comunismo anticristão (DELLA CAVA, 1975).

Assim, quando a crise política brasileira se instalou no período anterior ao golpe militar de 1964, a Igreja Católica encontrava-se dividida. O segundo elemento de enfraquecimento do poder da Igreja Católica, a partir da década de 1950, foi a perda da condição de quase monopólio religioso que marcava a sociedade brasileira até então.

Nesse período, enquanto a ala progressista da Igreja elegia como prioridade política a denúncia das injustiças sociais e o apoio às lutas populares, a ala conservadora intensificava o discurso anticomunista e apoiava organizações, grupos e movimentos contrários a Goulart. Em 1960, foi fundada a Sociedade de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, pelo jornalista católico Plínio Corrêa de Oliveira, que, apesar de pouca expressão política, lançou frutos para um movimento liderado pela Igreja e por grupos de mulheres católicas da elite brasileira: o movimento Deus, Pátria e Família. Esses setores da sociedade se utilizavam de símbolos religiosos e nacionais e da suposta ameaça comunista para sensibilizar a opinião pública. O movimento culminou com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, nos dias que se seguiram ao famoso discurso de João Goulart em 13 de março de 1964.

Ao longo dos anos de 1970 e 1980, a Igreja Católica brasileira abandonou o discurso anticomunista e assumiu o papel de “voz dos que não têm voz”, pelas constantes denúncias contra o regime militar e de igreja do povo, por meio da opção preferencial pelos pobres diante das desigualdades econômicas e sociais que assolavam o Brasil (MAINWARING, 1989; PIERUCCI; PRANDI, 1996; BRUNEAU, 1974).

Conforme Esquivel (2003), o perfil institucional assumido pela CNBB não mudou o intuito de aumentar a influência do catolicismo na população, dado que conservou a ideia da integridade da fé como afirmação de sua identidade. Somente na década de 70 do século XX, a Igreja passou a ter independência em torno do poder político com o engajamento na realidade social, por meio da atuação das Comunidades Eclesiais de Base e da Teologia da Libertação. Se em boa parte da história brasileira a Igreja cumpriu um papel de integrar a população, nessa etapa seu foco foram as transformações na estrutura básica. Por sua vez, na década de 1980, com o retorno da democracia, os partidos políticos e os movimentos sociais não precisavam mais do abrigo da instituição católica.

Na última etapa do século XX, a Igreja Católica no Brasil passou a sofrer uma forte interferência da Santa Sé, com indicações de bispos conservadores, assim como escalada de movimentos leigos de cunho conservador, a exemplo da Renovação Carismática Católica. Essa postura mais conservadora da Igreja a levaria reivindicar no Estado brasileiro privilégios, inclusive no campo educacional, que se consolidariam por meio do Acordo Brasil-Santa Sé.

O Acordo Brasil-Santa Sé foi firmado no ano de 2008, durante a viagem diplomática realizada ao Vaticano pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e estabeleceu a regulamentação do estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Esse acordo possui vinte artigos que tratam de diversos temas, como: isenções fiscais para pessoas jurídicas eclesiais, proteção dos lugares de culto e do patrimônio histórico e cultural da Igreja Católica, assistência espiritual em hospitais e presídios, ensino religioso nas escolas públicas, efeitos civis do casamento religioso, destinação de espaços para fins religiosos etc (BRASIL, 2009a, 2010a).

O Acordo foi encaminhado ao Congresso Nacional, em 12 de março de 2009, tramitando em regime de urgência. Em 18 de março de 2009, foi enviado para a apreciação da Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional e da Comissão de Constituição e Justiça. A pedido de alguns parlamentares, o Acordo foi ainda examinado nas Comissões Permanentes de Trabalho, Administração e Serviço Público e na Comissão de Educação e Cultura. Apesar de ter sido aprovado, vários grupos sociais se manifestaram contrários.⁵

Esse Acordo foi amplamente discutido na sociedade, inclusive sendo objeto ADI 4.439, proposta pela Procuradoria-Geral da República. Essa ação direta de inconstitucionalidade teve como objeto o questionamento do art. 11 do Acordo Brasil-Santa Sé, o qual propunha o ensino religioso confessional católico (BRASIL, 2010b). O STF considerou a medida improcedente. A análise desse julgamento será objeto da quarta seção.

Ao analisar o Acordo Brasil-Santa Sé, Giumbelli (2011, p. 113) destaca como a Igreja, que o propôs, cria uma narrativa com a finalidade de demonstrar publicamente que ele não representa privilégios no Estado, procurando construir um discurso de respeito à igualdade e à laicidade, embora os críticos argumentem o contrário.

⁵ Segundo levantamento feito Ranquetat Jr. (2012, p. 81-82), as organizações religiosas e seculares que se manifestaram publicamente contra o Acordo Brasil-Santa Sé foram: Igreja Metodista do Brasil; Igreja Presbiteriana; Associação Brasileira de Templos de Umbanda; Associação dos Pastores Evangélicos do Piauí; Conselho Interdenominacional de Ministérios Evangélicos do Brasil e Associação Vitória em Cristo; Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro; Católicas pelo Direito de Decidir; Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde – SP; Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER); Ação Educativa; Comissão de Cidadania e Reprodução; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação de Ateus e Agnósticos; Associação Brasileira de Antropologia; Associação dos Magistrados Brasileiros; Associação Brasileira de Liberdade Religiosa e Cidadania; Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ-UFRJ) e Conselho Federal de Serviço Social. Dezenas de organizações LGBTs, que militam pelos direitos sexuais e reprodutivos, também expressaram seu repúdio pelo acordo. Sete advogados paulistas moveram uma Ação Popular contra a União, o Presidente Lula e a CNBB para suspender os efeitos do acordo.

Até a década 1990, a Igreja Católica manteve privilégios por meio de regulações genéricas realizadas mediante a relação estabelecida com o Estado brasileiro. Contudo, a partir desse período, isso passou a ser amplamente questionado por entidades da sociedade civil e também representantes evangélicos, conforme propõe a Lei Geral das Religiões.⁶

Por ora, cabe destacar que esse questionamento vislumbra os debates sobre a relação entre Estado e Igreja Católica, demonstrando uma ampliação da participação democrática, com a participação de entidades religiosas ou civis, que disputam os sentidos na laicidade no Brasil.

2.3 A ampliação da participação democrática e a disputa pelo sentido da laicidade no Brasil contemporâneo

A laicidade no Brasil foi conformada entre os poderes políticos e a Igreja Católica, como procuramos demonstrar ao longo desta seção. Foi somente a partir de 1980 que a laicidade brasileira começou a ser pensada com outros grupos sociais, como evangélicos⁷ e movimentos sociais.

Nos dez anos que separaram os dois últimos censos do IBGE, entre 2000 e 2010, a população brasileira aumentou cerca de 21 milhões de pessoas, passando de 169.799 a 190.755 milhões. Os dados apresentados no último censo demográfico confirmam as tendências já apontadas no censo anterior, ou seja, de queda do catolicismo e crescimento dos evangélicos e dos sem religião. Os católicos em 2000 correspondiam a 73,6% e, em 2010, 64,6%, enquanto os evangélicos somavam em 2000 15,5% e, em 2010, 22,2%. Os sem religião e outras religiões nesse mesmo período passaram respectivamente de 7,3% para 8% e de 3,7% para 5,2% (TEIXEIRA, 2014).

⁶ Segundo Ranquetat Jr. (2012), esse projeto de lei é uma adaptação da concordata entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica, estendendo as mesmas prerrogativas às demais religiões, de autoria do deputado federal George Hilton (PP-MG), membro da Igreja Universal do Reino de Deus.

⁷ Almeida (2017) faz importantes observações sobre o emprego da categoria descritiva evangélicos. Segundo esse pesquisador, há tempo era comum e mais equitativo o uso das nomeações “crentes” ou “protestantes” (que incluíam os pentecostais) para circunscrever esse segmento religioso em crescimento. No entanto, nas últimas décadas, houve uma consolidação do uso de maneira englobante da categoria descritiva “evangélicos” pelos pesquisadores da área, a qual foi estabilizada de forma técnico-científica, por meio do Censo Demográfico que estabeleceu dois grandes grupos nos quais as diferentes denominações são alinhadas: evangélicos pentecostais e evangélicos não pentecostais.

Além das alterações no campo religioso, a partir dos anos de 1970, houve um fortalecimento dos movimentos de direitos humanos e da luta pela participação política, que resultou, nos anos 1980, no processo de redemocratização, despontando no cenário político brasileiro os partidos de centro e de esquerda e uma política de aproximação do Estado brasileiro com os movimentos sociais que reivindicavam reconhecimento na sociedade. Todas essas transformações geraram uma expectativa de revisão da cultura política do País, muitas vezes identificada como autoritária e clientelista. Avanços importantes foram realizados, em especial na área dos direitos humanos e na ampliação dos segmentos que integram a elite política, mas não ocorreu uma transformação substancial da cultura política nacional (MACHADO; BURITY, 2014).

Desde a República Velha, havia políticos vinculados às Igrejas evangélicas, porém estes eram representantes de uma classe social liberal e democrata, não eram eleitos por pertencerem às igrejas evangélicas nem representavam os anseios proselitistas de uma suposta classe evangélica, a não ser ao defenderem a liberdade e o pluralismo religioso, a laicidade do Estado e a não discriminação em virtude de orientação religiosa (FRESTON, 1993). Para tanto, basta lembrar a defesa do ensino laico e da liberdade religiosa feita pelo pastor Galdino Moreira na Constituinte de 1934, ao se posicionar contra o ensino religioso.

Entre as décadas de 1950 e 1970, com a urbanização do Brasil e as mudanças nas relações políticas – do coronelismo do campo ao clientelismo da cidade –, somadas ao crescimento de religiões não católicas, como os evangélicos pentecostais e a umbanda, suas lideranças começaram a ser cooptadas pela política partidária. Contudo, foi durante a ditadura militar que muitos governantes, privados de parte do apoio católico, vinculados ao catolicismo progressista, começaram a buscar bases de apoio nos líderes evangélicos para legitimar sua autoridade, uma vez que estes se posicionavam publicamente contra o comunismo e se colocavam como representantes de uma minoria religiosa discriminada, ávidos por recursos, reconhecimento social e político (MARIANO, 1995; FRESTON, 1993).

A partir da década de 1960, com o crescimento dos evangélicos pentecostais, as religiões de matriz africana continuaram como vítimas de discriminação. Isso pode ser explicado, em parte, em virtude de o pentecostalismo ter proposto um modelo de pertença religiosa exclusivista, rompendo, assim, com o modelo hegemônico de relação inter-religiosa que prevaleceu no País até meados do século XX, chamado de sincrético hierárquico, no qual o catolicismo tolerava as demais religiões a seu redor (FRESTON, 1993). Entretanto, a grande inovação dessas igrejas, especialmente as igrejas ligadas à

terceira onda pentecostal, que são aquelas que surgem na década 1970 e ganham força na década de 1980 no País, também chamadas de neopentecostais, reside na operação reversa que fazem das religiões afro-brasileiras, praticando um ecumenismo popular negativo, sob a designação comum das múltiplas “identidades do Tinhoso” e exigindo um exclusivismo identitário (MARIANO, 1995), o que gera no campo religioso várias situações de violência contra as religiões afro-brasileiras, conforme descreve Silva (2007, p. 10):

- 1) ataques feitos no âmbito das igrejas neopentecostais e em seus meios de divulgação e proselitismo; 2) agressões físicas *in loco* contra terreiros e seus membros; 3) ataques às cerimônias religiosas afro-brasileiras realizadas em locais públicos ou aos símbolos dessas religiões existentes em tais espaços; 4) ataques a outros símbolos de herança no Brasil que tenha alguma relação com as religiões afro-brasileiras; 5) ataques decorrentes das alianças entre igrejas e políticas evangélicas.

De acordo com Mariano (2011, p. 248), é a expansão dos evangélicos pentecostais, relacionada a seu “proselitismo exclusivista”, que permite o “[...] estabelecimento da modernidade religiosa no Brasil, ao consolidar a dinâmica pluralista e concorrencial no campo religioso nacional”.

Por outro lado, essa dinâmica pluralista e de mercado foi facilitada na década 1960 pela Igreja Católica, a partir do Concílio Vaticano II, que reconheceu o direito à liberdade religiosa como princípio crucial da modernidade e da democracia.

No entanto, na década de 1980, sob o pontificado de João Paulo II, a Igreja Católica passou a ter uma postura mais ofensiva aos representantes vinculados ao Estado, pressionando a participação de leigos na política partidária e por meio do *lobby* da CNBB, da pressão direta de lideranças católicas sobre parlamentares e dirigentes políticos, da realização de parcerias com os poderes públicos, da vocalização e da publicização de seus valores religiosos e de suas bandeiras políticas na mídia e na rede religiosa, forçando os representantes políticos a legislar sobre a implantação de direitos e políticas de acordo com princípios católicos.

Para Freston (1993), os evangélicos pentecostais ingressaram na arena política pelo temor de que a Igreja Católica estivesse disposta a tentar dilatar seus privilégios no Estado brasileiro na Constituinte. Apesar disso, ao estudar a Constituinte de 1988, Miranda (2017, p. 204) demonstra que os evangélicos pentecostais e católicos apresentavam o mesmo argumento da democracia enquanto representação da maioria do povo brasileiro, como povo cristão.

Em uma análise sobre a crescente participação dos evangélicos pentecostais na política, Almeida (2017) afirma que tal presença das religiões nos poderes da República é

expressão de alguns deslocamentos na estrutura social brasileira, por exemplo, os evangélicos pentecostais ascenderam demograficamente e produziram seus canais políticos no Legislativo e no Executivo, mas em menor incidência no Judiciário. Esse grupo tem mostrado uma intensa capacidade de indução do voto, mais do que qualquer outra religião no País. Segundo dados apresentados por Tanaka (2020), na Câmara dos Deputados o número de deputados ligados à bancada evangélica passou, de 2002 a 2018, de 44 para 84 parlamentares. No mesmo período, no Senado Federal, esse número saltou de três senadores evangélicos para sete. Ainda de acordo com essa autora, tal fenômeno também pode ser observado nas Assembleias estaduais e câmara de vereadores em todo o País, o que indica que, por meio da via eleitoral, os evangélicos têm conseguido acesso às elites políticas de religiosos com menos capitais econômico, cultural e social, diferentemente do Poder Judiciário, cujo perfil é predominantemente elitizado, tradicional e católico.

Nesse contexto, a Igreja Católica alinha-se a grupos evangélicos pentecostais em pautas relacionadas à moralidade convencional, como os debates sobre sexualidade, casamento, reprodução, aborto, homossexualidade (MACHADO, 2012; MACHADO, 2017; MIRANDA, 2017), com setores religiosos conservadores engajando-se no que eles consideram um processo de moralização da política.⁸

Para Mariano (2011), a partir da Constituição de 1988, há uma intensificação dos debates entre cristãos, setores laicos e laicistas da sociedade brasileira, envolvendo questões sobre a liberdade religiosa, o ensino religioso, a ocupação religiosa do espaço público, o ativismo político e midiático de grupos religiosos e seus efeitos sobre os direitos humanos e de cidadania.

Em um contexto sociocultural pluralista e formalmente democrático, surgem grupos laicos e laicistas, entre eles o movimento do Ministério Público Democrático, ONGs, na

⁸ Diante da presença cada vez maior dos evangélicos pentecostais nos Poderes Executivo e Legislativo, Almeida (2017, p. 6) adverte para o sentido negativo que o termo evangélico adquiriu nas últimas décadas, quando a bancada evangélica passa ser associada a “laicidade moralista” que ameaça a laicidade do Estado, como se historicamente as religiões no País não tivessem influenciado a ordem pública. Para ele, isso ocorre porque “o catolicismo e a Igreja Católica gozam de relativa invisibilidade no espaço público por sua profundidade histórica, cultural e jurídica no país”, o que permite que ela desfrute de legitimidade e oficialidade que a naturalizam na paisagem social brasileira. Esse autor chama atenção para a diversidade de posições dessa bancada com relação aos temas da moral, havendo divergências internas entre seus integrantes.

gestão federal até 2016⁹ (Ministério da Educação, Secretaria de Direitos Humanos e Política para Mulheres), lutando pela obtenção do reconhecimento de direitos humanos, sexuais, sociais e reprodutivos. Para isso, recorrem à defesa da laicidade estatal, reagindo às propostas e ações dos grupos religiosos: “[...] contra interferências religiosas na educação, na saúde, no corpo, nas pesquisas científicas, nas políticas públicas, no ordenamento jurídico-político e nos órgãos estatais” (MARIANO, 2011, p. 252). Em contrapartida, católicos carismáticos e alguns grupos evangélicos pentecostais têm desenvolvido um intenso ativismo religioso, político e midiático para ampliar a ocupação do espaço público, visando influenciar a esfera estatal para promover e estender a moralidade cristã a toda a sociedade por meio da participação política partidária.

Tais disputas atualizam a dinâmica da laicidade no País, ainda que esta não seja um valor central da República brasileira, assim como a “laicidade estatal” no Brasil não dispõe de força normativa e ascendência cultural para promover a secularização da sociedade, que tem sido marcada pelo avanço de católicos conservadores e evangélicos politicamente organizados para interferirem no espaço público. Nesse quadro de intensas modificações no campo religioso e político, desenvolvem-se os discursos acerca da laicidade no Brasil, gerando uma tensão entre o ideal de laicidade e os valores religiosos na vida política do País, ao mesmo tempo que revelam a tensão entre objetividade do Estado e subjetividade dos sujeitos em suas lutas por direitos na composição de uma rede de produção e poder. Tudo isso rompe com a ideologia da modernidade, desconstruindo a ideia de que, com a modernidade, haveria uma mera passagem do sagrado para o racional, relegando a religião ao espaço privado. Contrariamente a isso, “[...] ao entrar na modernidade a religião explode, mas seus componentes não desaparecem. O sujeito, cessando de ser divino ou de ser definido como a Razão, torna-se humano, pessoal [...]” (TOURAINÉ, 1994, p. 324).

A compreensão das lutas travadas nas últimas décadas no Brasil com relação ao ensino religioso nas escolas públicas, objeto de investigação da presente pesquisa, inscreve-se na tensão entre razão e religião, característica da modernidade, e entre conflitos e debates que os grupos religiosos e laicos, recorrendo à laicidade do Estado, buscam assegurar sua

⁹ A escalada conservadora inicia-se com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff (PT), em 2016, quando gradativamente essas Secretarias e Ministérios passam a ser geridos por figuras conservadoras. O ápice desse processo se dá no governo de Jair Bolsonaro, o qual iniciou em 2019.

interpretação sobre o princípio de laicidade no espaço público, valendo-se, preferencialmente, de sua regulamentação no ordenamento jurídico.

3 O ENSINO RELIGIOSO NA REPÚBLICA BRASILEIRA: A INSCRIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR NO ORDENAMENTO JURÍDICO

Nesta seção, realizamos um breve histórico da trajetória do ensino religioso no ordenamento jurídico brasileiro no período republicano, uma vez que é a única disciplina escolar que consta na Constituição. Apesar de o nosso recorte temporal sobre o ensino religioso se limitar aos anos de 1996 a 2018, consideramos fundamental traçar um breve histórico dessa disciplina ao longo do período republicano para demonstrar as continuidades e as rupturas na finalidade desta, situando-a no ordenamento jurídico brasileiro, o qual sofreu influências da Igreja Católica e, a partir de 1988, também de outros grupos cristãos. Além do ordenamento constitucional, investigamos as configurações assumidas pelo ensino religioso na escola pública a partir da constituição de um campo educacional autônomo, regido por uma legislação específica, no caso, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nas palavras de Anísio Teixeira com relação à primeira LDB, fica explícita a importância que essa lei assumirá no cenário brasileiro:

Com efeito, a vitória maior da Lei Diretrizes e Bases está no novo conceito, no novo *status* dessa lei. Trata-se de uma *lei complementar* à Constituição e não de uma simples lei federal, que regulasse as funções do governo federal em educação [...]

A Lei de Diretrizes e Bases é uma lei federal, *sui generis*, à maneira do Código Civil, do Código Comercial etc... destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino (TEIXEIRA, 1962, p. 2).

Assim, por um lado, a própria forma de inserção do ensino religioso via Constituição Federal evidencia as relações de poder entre Estado e Igreja Católica, em que está entrelaçada a constituição do campo educacional autônomo, em que os profissionais da educação reivindicam o domínio do saber escolar, em disputa com a Igreja Católica, detentora do monopólio desse saber por quatro séculos em nosso país; do outro, a automatização do campo educacional produz uma ampla normatização por meio de textos normalizadores (leis, decretos) e operacionais (instruções, regulamentos, portarias, editais, pareceres) para legitimação da autonomia do campo.

De acordo com essa perspectiva, entendemos a lei como prática social. Esta, por sua vez, constitui-se em dois momentos distintos: primeiramente, há sua produção e, posteriormente, sua realização ou aplicação no campo educacional. A produção do ensino

religioso na escola pública se faz por meio da inserção na Constituição e na LDB, analisado na presente seção. No que se refere à realização do ensino religioso no campo educacional, conseguimos apreendê-la por intermédio da legislação, quando examinamos os desdobramentos dessa lei em pareceres do Conselho Nacional, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, na Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares para curso de licenciatura em Ciências da Religião e nos questionamentos judiciais decorrentes dos variados modelos ou práticas sobre o ensino religioso adotados nas diferentes unidades da Federação, especialmente a partir da Lei 9.475/1997, que altera a Lei 9.394/1996.

Se desde 1934 o ensino religioso aparece como disciplina no ordenamento jurídico brasileiro, a pergunta a se fazer é: O que significa o ensino religioso ser considerado uma disciplina escolar no ordenamento jurídico brasileiro?

Para respondermos à tal indagação, recorreremos a Bittencourt (2003). Essa historiadora, ao analisar os documentos educacionais sobre reformulações curriculares, demonstra que há várias divergências nesses documentos sobre a definição de disciplina escolar, ora definida como entidade portadora de especificidade e autonomia epistemológica, ora como mera “transposição didática” para o espaço escolar do conhecimento científico.

Ainda segundo Bittencourt (2003) tais terminologias indicam como esses autores concebem a escola, os professores, a aprendizagem etc. No caso específico das divergências com relação às concepções de disciplina escolar, estão associadas às manifestações dos anos 1980, quando foi difundida a ideia de “transposição didática” proposta por Yves Chevallard. Conforme explica Bittencourt (2003), a escola é parte de um sistema em que se insere o saber erudito ou científico pela mediação de inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais e famílias, sendo a didática a responsável por criar formas de traspor o saber científico para um saber escolar. Portanto, nessa perspectiva, as disciplinas escolares seriam uma mera transposição didática do saber científico para o saber escolar.

Entre os autores que se posicionaram contra a ideia de transposição didática, destaca-se Chervel (1990), o qual, ao considerar as disciplinas escolares como entidades epistemológicas e relativamente autônomas, desloca as decisões, as influências, em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior da cultura escolar, ou seja, as disciplinas escolares muitas vezes se formam dentro dessa cultura, tendo objetivos próprios e nem sempre relacionados ao conhecimento científico, o que Chervel (1990) intitula de ciências de referência. Compartilhando dessa perspectiva, Julia (2001, p. 12-13) afirma que a história das disciplinas pode ser estudada “tanto através das práticas de ensino utilizadas na

sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas [...]”.

A questão das disciplinas escolares também é abordada por Forquin (1992), que compartilha da concepção de Chervel (1990), mas faz algumas ponderações na distinção entre disciplina e matéria escolar. Para ele, o termo “matéria” é mais neutro, é mais escolar, já o termo “disciplina” aplica-se aos níveis superiores dos cursos. De acordo com Forquin (1992), a questão da utilização de diferentes terminologias perpassa tanto pelos níveis de ensino quanto pela maneira como são usadas no cotidiano escolar.

Outro pesquisador que se debruça sobre a temática da história das disciplinas é o britânico Goodson (1990). Partindo de uma abordagem da nova sociologia da educação e dos estudos do currículo, faz a distinção entre disciplina escolar e matéria escolar. Para ele, a disciplina é oriunda de uma tradição acadêmica e, para o caso das escolas de educação básica, utiliza-se o termo matéria escolar. Desde o início de suas pesquisas, buscou compreender a relação entre a história do currículo e a das disciplinas ou matérias escolares. Segundo Goodson (1997), é por meio do estudo das matérias escolares que podemos apreender as mudanças ou as permanências no currículo. Tanto a mudança das matérias influencia a alteração no currículo quanto a alteração do currículo influencia a alteração das matérias (BITTENCOURT, 2003).

Ainda de acordo com Goodson (1990, p. 235), as matérias escolares possuem estruturas diferentes das disciplinas acadêmicas. As disciplinas escolares podem inclusive preceder cronologicamente a disciplina acadêmica, “suas disciplinas-mães”. Nessa situação, a matéria escolar pode promover uma base para a “disciplina de forma que professores secundários possam ser treinados”.

Também mencionemos o trabalho de Viñao Frago (2008, p. 204), para quem as disciplinas escolares são organismos vivos, nascem, evoluem, modificam-se, desaparecem, engolem umas às outras, atraem-se e repelem-se, entre outros, possuem uma denominação ou nome perante as demais disciplinas, que constituem sua carta de apresentação social e acadêmica. Além disso, ressalta que as disciplinas escolares podem ser vistas como “campo de poder social e acadêmico [...] espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204).

Conforme explica Chervel (1990), até o século XIX, o termo disciplina e a expressão “disciplina escolar” significavam apenas vigilância e repressão das condutas dos alunos para manter a ordem. É na segunda metade do século XIX, quando ocorre uma renovação do ensino secundário e primário, que o verbo disciplinar começa a ser empregado no sentido de

ginástica intelectual e, após a Segunda Guerra, assume o sentido de “matéria de ensino”, perdendo a força que o caracterizava até então. Apesar das alterações no sentido do emprego da palavra disciplina, para Chervel (1990), uma disciplina escolar deve ser entendida “como um modo de disciplinar o espírito”, em outras palavras, “de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Com base nessa abordagem, ele utiliza o termo disciplina escolar para referir-se aos diversos níveis da escolarização da educação básica e disciplina acadêmica para o ensino superior.

Apesar de Chervel (1990) considerar o termo disciplina para toda a educação básica, é preciso esclarecer que no atual sistema educacional brasileiro e, no caso específico da disciplina de ensino religioso (que aparece na atual Constituição como disciplina do ensino fundamental),¹⁰ a compartimentação em disciplinas escolares nos quatro últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio envolve situações mais conflituosas à medida que essas são ministradas por professores diferentes e especializados, visto que no cinco primeiros anos do ensino fundamental, em geral, o ensino é organizado por turma e série, na qual somente um professor ministra a maioria das disciplinas. Nesta última situação, a questão se desenvolve em torno da organização dos conteúdos, das atividades e do tempo; na maioria das disciplinas, não está em jogo a identidade do professor, como bem aponta Forquin (1992).

Quanto à permanência ou exclusão de determinada disciplina no currículo, a historiadora Bittencourt (2003) demonstra que tal aspecto não se limita a problemas epistemológicos ou didáticos, mas depende do papel político que cada um desses saberes tende a desempenhar conforme a conjuntura educacional. Ainda segundo essa historiadora, “[...] Estado, deputados, partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2003, p. 10). É por meio desses agentes e de suas ações que se delimitam no currículo e na escola a legitimidade e o poder dado a cada disciplina escolar.

¹⁰ Ao longo do período republicano, há alteração na nomenclatura empregada com relação ao ensino fundamental, conforme explicado no trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei n.º 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1.º grau, com duração de 8 (oito) anos. O ensino de 2.º grau – atual Ensino Médio – torna-se profissionalizante”. Com a Lei 9.394/1996, o ensino de 1.º grau passa ser designado ensino fundamental, inicialmente com a duração de oito anos e, posteriormente, alterado para nove anos (BRASIL, 2013, p. 108).

Considerando as problemáticas mencionadas pelos referidos autores, especialmente as propostas por Chervel (1990), para quem a história das disciplinas deve ser desenvolvida a partir da problematização da relação da gênese da disciplina, seus objetivos e seu funcionamento, e o apontamento feito por Bittencourt (2003) do papel político que cada disciplina desempenha em dada conjuntura educacional, procuramos nesta seção compreender historicamente os debates e as disputas acerca da regulamentação dessa disciplina no ordenamento jurídico da República laica brasileira, historicizando suas finalidades na escola pública e considerando que a “disciplinarização” ou transformação de um saber religioso em objeto de ensino, no caso o ensino religioso, perpassa a complexa relação entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro e a maneira como foi forjada a laicidade brasileira.

3.1 O ensino religioso na escola oficial brasileira (1931-1945): reconstrução da ordem cristã

Na década de 1920, tanto intelectuais quanto políticos discutiam as razões da ausência de formação escolar para a maioria dos brasileiros e as consequências desta para o País. Isso ocorreu em virtude das discussões das ligas nacionalistas e outras associações que apontavam os altos índices de analfabetismo e a baixa formação escolar como os grandes problemas brasileiros. São essas condições que propiciaram, na década de 1920, a constituição da pedagogia como um campo de conhecimento específico e autônomo em relação aos outros. A estruturação dos sistemas públicos de ensino exigia a construção de carreiras profissionais, constituindo a pedagogia como disciplina autônoma, na qual os problemas da educação deveriam ser enfrentados a partir de métodos próprios com o emprego de técnicas legitimadas pela produção científica contemporânea, e não por alguma autoridade religiosa ou política. (ARDUINI, 2014). Assim, a pedagogia, da qual resultaram simultaneamente uma forma de produzir ciência e uma intervenção direta na administração pública, era propalada por uma série de jovens intelectuais, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os quais promoveram grandes reformas no sistema de ensino, especialmente no que concerne ao ensino primário, visando à ampliação da quantidade de alunos atendidos e à modificação do currículo de uma base moral para uma base científica (ARDUINI, 2014).

A finalidade proposta para a educação se alterava radicalmente, de modo desfavorável à Igreja. Somado a isso, as denominações protestantes fundaram colégios no Brasil, baseados em uma pedagogia crítica ao método jesuíta, cuja ênfase já não era mais a repetição de uma cultura clássica, mas o desenvolvimento das habilidades práticas necessárias para a vida

adulta. Os primeiros colégios confessionais de cunho protestante foram criados durante o Império, em São Paulo (1870) e no Rio de Janeiro (1868). No entanto, somente nas primeiras décadas do período republicano, esses colégios floresceram com o desenvolvimento da pedagogia, que pregava os princípios de liberdade intelectual e religiosa, identificando tais escolas com um ideário de um Estado laico.

Quanto à Igreja Católica, nos primeiros anos da República, ela sofreu restrições, como a retirada do ensino religioso do currículo das escolas oficiais, reduzindo sua ação sobre a população escolar. Embora, de modo geral, o regime republicano não tenha manifestado hostilidades com relação à fé católica, para a Igreja, a perda da distinção e da supremacia, mantidas durante quase todo o período colonial e monárquico, com relação aos sistemas de ensino, significava uma grande derrota política. O projeto liberal trazia em sua gênese o compromisso de construção da nação brasileira e, segundo os mentores do novo regime, a única instituição capaz de efetivar esse ideal seria a escola pública.

Diante dessa nova realidade, a Igreja, com o intuito de reconquistar espaço no cenário educacional e acomodar-se à realidade política vigente, procurou estabelecer relações com oligarquias regionais, visando à ampliação do número de dioceses e de estabelecimento de congregações religiosas voltadas ao ensino primário. Tal situação também se encontrava relacionada ao fortalecimento do ultramontanismo do clero brasileiro, que defendia a tradição católica seguindo as orientações da Santa Sé e travando um intenso debate com os liberais e positivistas em resistência ao projeto de laicização da sociedade.

O ultramontanismo apareceu como uma reação ao mundo moderno, cuja uma das linhas ofensivas foi a educação. Na luta contra os modernistas, a Igreja defendia uma “elite intelectual”, que deveria ser cristã e agente de regeneração dos princípios da sociedade. Essa elite seria composta por leigos que teriam o papel de restaurar o “reinado social de Cristo”. Nessa mesma perspectiva, foi encarado o ensino religioso nas escolas públicas, conforme expresso na encíclica *Acerbo Nimis* escrita por Pio X, em 1905, a qual determina, no item 23, a organização de aulas de religião para “instruir nas verdades fé e na prática da vida cristã os jovens que frequentam as escolas públicas das quais todo ensino religioso é proibido” (PIO X, 1905, p. 8).

Essa preocupação com a educação como elemento essencial na formação do fiel e com novos métodos de educação também será objeto da encíclica *Divini illius magistri* (1929), de Pio XI. Nela também a Igreja se coloca como guardiã da educação.

No caso brasileiro, a separação entre Estado e Igreja, que se instaurou com a República, e a conseqüente exclusão do ensino religioso das escolas públicas serviram como

explicação para a situação de ignorância religiosa por parte de representantes do clero brasileiro, a exemplo da carta pastoral escrita em 1916 por dom Sebastião Leme, na qual afirmou que a causa de todos os males da sociedade brasileira estava associada à ignorância religiosa, ou seja, o desconhecimento da religião católica.

Alinhado à política da Santa Sé, o clero brasileiro empreendeu uma batalha contra a ignorância religiosa por meio da catequese, a qual passou a ter função primordial na doutrinação dos indivíduos.

Se internamente a Igreja procurava determinar estratégias de diálogo com a nova realidade, externamente empreendeu uma escalada com as elites na busca de reaproximação com o poder, na tentativa de conquistar o espaço oficial para a escolarização do ensino da religião, melhor dizendo, da religião católica, que se deu por meio do Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, o qual instituiu o ensino da religião de forma facultativa nos estabelecimentos primário, secundário e normal.

Conforme explica Muniz (2014), esse decreto institucionaliza a disciplina de ensino religioso no currículo das escolas públicas brasileiras. Entretanto, ele apresentou certa confusão na rubrica dessa disciplina, uma vez que em sua redação ora aparece grafado como ensino religioso, ora como ensino da religião, ora como instrução religiosa. Tal confusão pode estar relacionada ao caráter confessional da disciplina, traço que também definiu como responsáveis por lecioná-la os ministros do culto de opção, no caso, a religião católica, visto que o mesmo decreto exigia um número mínimo de vinte alunos para a disciplina ser ministrada, assim como os ministros de cultos seriam responsáveis pelo material didático e definição de conteúdo.

Com a promulgação desse decreto, a Igreja conquistou um espaço institucional para a inserção do ensino da religião católica na escola pública, porém, na verdade, representava de forma bastante estratégica garantir espaço de atuação na escola pública laica, tanto no que se refere ao ensino das crianças e adolescentes quanto no que diz respeito à formação de professores, o chamado ensino normal.

Um dos grandes defensores e articuladores da conquista de um espaço para o ensino religioso no currículo da escola pública foi o jesuíta Leonel Franca, membro da elite intelectual da época, que travou intenso debate sobre o ensino religioso que nesse momento emergia atrelado à questão da nacionalidade (CONCEIÇÃO, 2012; OLIVEIRA, 2018).

No mesmo ano em que foi decretada a volta do ensino religioso no currículo escolar, o padre Franca (1931) lançou o livro *Ensino religioso e ensino laico*, marco da defesa do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Tal obra evidencia os argumentos utilizados pela

Igreja Católica para justificar a finalidade dessa disciplina na escola pública naquele momento, que abarcavam as questões pedagógicas, sociais e jurídicas.

No tocante aos aspectos pedagógicos, a tese defendida por Franca (1931) fundamentava-se na contraposição entre educação e instrução. A primeira era essencial para a “formação do caráter nacional”, abrangia a totalidade humana, inclusive a dimensão religiosa; já a segunda limitava-se à formação técnica:

O homem não vale pelo que sabe, senão pelo que é. A ciência é uma espada de dois gumes: pode empregá-la para o bem uma consciência honesta, pode pô-la a serviço do mal um coração depravado. Mais que enriquecer a inteligência com uma soma de noções superficiais, importa formar a vontade no cumprimento fiel do dever. A grandeza e a felicidade do homem dependem principalmente de sua energia moral. É sobretudo a consciência que faz o bom chefe de família, o bom cidadão, o bom operário, o bom profissional. E a consciência não se forma com lições de gramática e de geografia. Não atribuímos à simples instrução uma eficácia que não possui. É a educação que plasma o homem; a instrução, quando muito, prepara técnicos. A instrução dirige-se exclusivamente à inteligência; a educação abraça o homem na totalidade de sua natureza, desenvolvendo lhe harmoniosamente todas as faculdades [...] (FRANCA, 1931, p. 11).

Quanto ao aspecto social, afirmava que a crença religiosa poderia levar à prosperidade coletiva. Para justificar seu argumento, cita exemplos de alguns países onde havia o ensino laico na tentativa de associar a ausência da crença religiosa na escola ao aumento do suicídio e da delinquência juvenil, pois, segundo Franca (1931, p. 43): “[...] a escola, sem Deus, é necessariamente antissocial, porque é incapaz de conservar este tesouro de virtudes cívicas que constitui o patrimônio espiritual indispensável à vida das nações”. No tocante aos aspectos jurídicos, apoiava-se na família e no Estado. Para ele, a primeira tinha o direito natural de educar seus filhos, enquanto o segundo deveria garantir às famílias a liberdade de consciência.

Os argumentos de Franca (1931) estão em plena sintonia com as orientações da doutrina católica do período, presentes no Código Canônico de 1917, assim como na encíclica de Pio XI (1929). Esses documentos elencavam os princípios para proibir a frequência de católicos às escolas hostis ou que tinham programas de neutralidade com relação às crenças religiosas.

Para Azevedo (1971, p. 672), se até o Decreto 19.941/1931 a Igreja Católica se manteve com uma postura de desconfiança em relação às reformas pedagógicas, a partir de então “[...] lançou-se na batalha contra os reformadores, acusando-os de defender doutrinas materialistas ou extremadas”.

Nessa batalha, o Centro Dom Vital desempenhou papel fundamental com várias ações concernentes aos problemas educacionais e às relações entre Estado e educação, especificamente no que se referia ao ensino religioso. Em 1931, realizou: a publicação de uma série de artigos, intitulada *Pedagogia da Escola Nova*; o primeiro Congresso Católico de Educação; o lançamento dos livros *Debates pedagógicos*, de Tristão de Ataíde, e *Ensino religioso e ensino leigo*, de Leonel Franca.

Ainda segundo Azevedo (1971, p. 673), entre a publicação do Decreto do Ensino Religioso (1931) até a Constituição de 1937, foi travada uma luta cujo ponto central foram as “novas formas de ensino e novos ideais pela educação”, no qual a Igreja, ameaçada em sua hegemonia, traçou uma ofensiva por meio do laicato.

Em 1932, o cardeal Leme promoveu a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC) com o intuito de alistar, organizar e instruir os eleitores e angariar votos para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja e defendessem suas ideias na Assembleia Constituinte. Para Cunha (2007), tal estratégia teve êxito, visto que a maioria dos candidatos apoiados pela LEC foi eleita e o ensino religioso foi inserido na Constituição como matéria dos horários da escola pública, ainda que de frequência facultativa.

Outro ponto a realçar são os argumentos dos constituintes na defesa do ensino religioso no currículo escolar, como bem exposto na obra de Franca (1931), os quais estavam marcados por um sentido moral e nacional, com forte apelo religioso, fundamentado no fato de o Brasil ser um país cristão, particularmente católico. Por seu turno, os argumentos contrários a esse ensino estavam diretamente ligados à defesa da laicidade do Estado e do ensino, da liberdade religiosa e, portanto, contra a aspiração da Igreja Católica de intervir na formação dos educandos (CURY, 1984).

Assim, nesse contexto, o ensino religioso foi inserido no art. 153 da Constituição Federal:

Art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Segundo Bittencourt (1986), o ensino religioso foi um dos temas mais debatidos na Constituinte, cuja inserção na Constituição de 1934 representou um marco da aliança entre Estado e Igreja, ao garantir um espaço oficial para a Igreja Católica na rede pública de ensino, em expansão.

Na leitura de Muniz (2014, p.73), a inserção do ensino religioso na Constituição de 1934 representou a “consagração” dessa disciplina, a qual passou a ser nomeada por uma rubrica própria e a “possuir tempo e espaço próprios no ambiente escolar, além de uma organização escolar”.

De acordo com Horta (1996a), a reinserção do ensino religioso na escola pública, primeiramente por decreto e depois por meio da Constituição de 1934, põe em evidência a relação entre o ensino moral e o ensino religioso. Esse autor explica que nos primeiros anos da República, com a separação entre Estado e Igreja e com a condição imposta pelos positivistas de laicidade do ensino, a escola vinculou o ensinamento moral baseado na ciência, e não na religião.

Contudo, a Igreja Católica forjou a relação do ensino religioso como elemento essencial ao desenvolvimento da moral na escola, “legitimando-a junto à sociedade, e alcançando, assim, grande aceitação, de forma que sua defesa prevaleceu no imaginário coletivo” (MUNIZ, 2014, p. 73).

Logo, foi instaurado o Estado Novo e com ele Constituição de 1937, no qual o ensino religioso permaneceu, porém apenas como indicação de possibilidade de oferta como matéria escolar:

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

Para Horta (1996a, p. 152), o esquema político autoritário, que se instalou no Brasil a partir da década de 1930 e culminou em 1937, serviu-se do ensino religioso como:

[...] um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação de valores que constituem a base ideológica do pensamento político autoritário.

Se, por um lado, a reinserção do ensino religioso na escola pública na década de 1930 e sua posterior inclusão nas Constituições de 1934 e 1937 podem ser interpretadas como reação da Igreja Católica à modernidade em uma tentativa de reconstrução da ordem cristã, pois na visão da instituição eclesial isso só se daria se houvesse sólidos alicerces morais, que seriam conquistados com a educação da juventude nos princípios educativos da instituição católica, por outro, pode ser considerados um dos pontos cruciais da aliança entre

Igreja Católica e Estado, à medida que constitui um elemento importante na luta contra o liberalismo e serve de base ideológica para a constituição do pensamento político autoritário brasileiro.

3.2 A permanência do ensino religioso no contexto democrático (1946-1964): da licitude à incorporação no currículo da escola pública

O período de desenvolvimento da Assembleia Constituinte de 1946 foi marcado pelo final da Segunda Guerra, com a redefinição dos conflitos ideológicos em escala mundial e a derrota definitiva do nazifascismo.

No cenário nacional, ao longo de 1945, foram fundados vários partidos. A União Democrática Nacional, congregando o setor “liberal” de oposição ao Estado Novo; os socialistas, que atuavam independentes do Partido Comunista, aglutinaram-se na Esquerda Democrática e, em 1947, no Partido Socialista Brasileiro. Além desses, há o Partido Trabalhista Brasileiro e o Partido Social Democrático, organizados a partir do carisma de Getúlio. Foi nesse contexto político que se inscreveu a elaboração da Constituição de 1946.

No final dos anos de 1940, iniciou-se um intenso debate sobre os rumos da educação brasileira, colocando em cena, mais uma vez, os conflitos entre escola pública e escola privada, entre ensino religioso e ensino laico e, por conseguinte, entre católicos e renovadores. Os pioneiros assumiram a liderança do conflito e travaram uma longa luta em defesa de seus ideais, o que culminou na publicação do “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, em 1959. Os católicos reclamavam, especialmente, da subvenção do Estado às escolas particulares (BUFFA, 1979).

No debate educacional, durante a Constituinte de 1946, o ponto mais polêmico foi o ensino religioso, o qual abrangia a questão do ensino laico *versus* ensino religioso, e as discussões abarcaram tanto a responsabilidade do ensino extensivo à iniciativa particular quanto a questão da responsabilidade entre a família e os poderes públicos na formação da criança (OLIVEIRA, 1996). Defender o ensino religioso no momento da Constituição de 1946 significava advogar no interesse do ensino privado, pois este era quase sinônimo de escola religiosa. Outro aspecto sobre o ensino laico ou ensino religioso foi a presença da religião no currículo da escola pública.

Desde o início do século XX, o número de escolas públicas aumentou significativamente, o que fez com que os defensores do ensino religioso na formação das

crianças lutassem para manter o ensino da religião no currículo das escolas públicas. Se na Constituição de 1934 esse tema fora muito debatido, em 1946, tornou-se ainda mais polêmico.

Entre os defensores da permanência do ensino religioso no currículo das escolas públicas destacaram-se Gwyer de Azevedo e Frederico Wolfenbuttel. Este último havia participado da Assembleia Constituinte de 1890 e fez a seguinte observação: “[...] apesar de há 40 anos a República separar o Estado da Igreja, por influência das normas, o povo brasileiro era o que sempre foi e continuou sendo: genuinamente católico” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 276).

Por sua vez, entre os questionadores do ensino religioso sobressaiu-se o pastor protestante Guaracy Silveira, que também havia participado do debate da Constituição de 1934. Para ele, as emendas religiosas não eram inocentes. Quanto ao ensino religioso facultativo afirmava: “[...] era uma forma de opressão à consciência da criança. Não condenaria o ensino religioso se fosse facultativo, mas foi somente instrumento de pressão para os que tinham credo contrário [...]” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 276).

Apesar dos debates, o ensino religioso foi incorporado à Constituição de 1946 por meio do inciso V do art. 168, com as seguintes modificações em relação à de 1934: de “frequência facultativa” passou para “matrícula facultativa”; se em 1934 tal ensino aplicava-se exclusivamente às escolas públicas primárias, em 1946 houve a omissão quanto ao nível no qual deveria ser ofertado. Isso tornou o ensino religioso uma disciplina dos horários das escolas oficiais, mas de matrícula facultativa e ministrado conforme a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se fosse capaz, ou por seu representante. Nas palavras de Cury (1993, p. 29), esse artigo fez com que o ensino religioso passasse da condição de “licitude a uma constituição formal da grade curricular”.

Foi nesse contexto, então, que ocorreram a discussão e a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, sancionada pelo Presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de iniciativa do Ministro Clemente Mariano, de 1946, encaminhado ao Congresso Nacional, repetia o ensino religioso nos mesmos termos da Constituição:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.
§ 1.º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

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

O projeto de lei da primeira LDB foi debatido durante treze anos e começou a ser tramitado no governo de Eurico Gaspar Dutra e aprovado no regime parlamentarista.

As lutas em torno da LDB foram travadas no bojo do processo político-ideológico cujo desfecho foi o golpe de Estado de 1964. A Igreja Católica assumiu um papel de destaque nesse cenário, pois congregava os interesses do setor privado (BRUNEAU, 1974; CUNHA; FERNANDES, 2012; HILSDORF, 2017; ROMANELLI, 1998; SAVIANI, 2013), que ainda não tinha força suficiente para dispensar legitimidade. Entretanto, Cunha e Fernandes (2012) avançam nessa investigação, ao analisarem o que levou à aprovação do ensino religioso sem ônus para o Estado.

O contexto político de tramitação e aprovação da LDB pode explicar, em parte, a forma como foi aprovado o ensino religioso. Em 1947, a União Democrática Nacional assumiu vários ministérios, inclusive o da Educação. Já os parlamentares comunistas tiveram seus mandatos cassados e postos na clandestinidade. Foi nesse cenário que o udenista baiano Clemente Mariani assumiu o Ministério da Educação e convocou outros liberais, entre eles Anísio Teixeira, para a produção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Cunha e Fernandes (2012), em 1948 o projeto da LDB saiu do Ministério da Educação, atendendo às demandas principais da Igreja Católica, pelo menos no que dizia respeito ao ensino religioso nas escolas públicas.

Em seu clássico estudo sobre o catolicismo brasileiro, Bruneau (1974, p. 24) demonstra que vários setores da Igreja Católica nesse período estavam envolvidos em diferentes níveis do governo, inclusive mantendo relações pessoais com políticos. Também a Associação de Educação Católica (AEC), fundada em 1945, esteve presente em todas as fases de tramitação da lei e atuou de maneira formal e informal no governo, além de ter reunido em torno de si outras instituições relacionadas com a educação particular em nome da defesa de “liberdade de ensino”.

Segundo Romanelli (1998, p. 177), a Igreja lutou, durante a elaboração da LDB de 1961, especialmente para angariar privilégios perdidos com a Constituição de 1891:

No momento em que se ia votar a primeira lei geral de educação no país, as velhas forças conservadoras conseguiram arregimentar-se com eficácia no plano da organização e da ação [...] já não para assumir o controle da orientação religiosa dos alunos nas escolas oficiais, mas para prosseguir muito mais que isso. A questão da laicidade estava ultrapassada. Agora era

preciso obter mais, se possível, tudo aquilo o que perdera com advento da República.

Para Romanelli (1998), a questão da laicidade da escola pública, em voga nos primeiros anos República e depois nos anos 1930, já estava ultrapassada. Nesse período, o importante para a Igreja Católica era conservar os privilégios econômicos e sociais no terreno educacional, a fim de manter sua influência.

Assim, a Associação Brasileira de Educação (ABE) realizou a X Conferência Nacional de Educação no Rio de Janeiro, em novembro de 1950, tendo como tema central o projeto de LDB. Os educadores liberais, reunidos em torno da ABE e contando com a oposição da AEC, também tinham que enfrentar os defensores do centralismo da política educacional estadonovista. Visando à atuação destes na Câmara, capitaneados pelo deputado Gustavo Capanema e ex-Ministro da Educação do Governo Vargas, os liberais elaboraram um anteprojeto alternativo de LDB que tentava eliminar as resistências dos centralizadores. A sugestão da ABE foi enviada ao Congresso Nacional e juntada, para estudos, ao projeto original.

A partir de 1950, os conflitos entre os defensores da liberdade de ensino e defensores da escola pública tornaram-se mais agudos. Entre os vários episódios desse conflito destaca-se o ataque a Anísio Teixeira, diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos, feitos pelo padre deputado Fonseca e Silva, o qual acusava Anísio Teixeira de articular-se contra o patrimônio moral e espiritual da Igreja Católica na questão educacional e realizar uma campanha camuflada dos comunistas (CUNHA; FERNANDES, 2012). Tanto Anísio Teixeira quanto a ABE repeliram tais ataques.

Em face de todos os conflitos, o projeto acabou esquecido e foi extraviado na Câmara dos Deputados. Somente em 1951, a Câmara determinou a recomposição do projeto, o que se deu seis anos mais tarde. Após idas e vindas, em novembro de 1959, Carlos Lacerda, alguns outros membros de oposição, a União Democrática Nacional e a AEC elaboraram um novo projeto que foi apresentado à Câmara.

A primeira reação coletiva contra o substitutivo apresentado por Lacerda foi feita pelo Manifesto dos Educadores, redigido por Fernando de Azevedo e publicado pela primeira vez em São Paulo, em 1.º de julho de 1959. Nesse documento, os “pioneiros da educação nova” de 1932, “mais uma vez convocados”, reiteraram a defesa da escola pública. Os educadores defenderam a expansão do ensino público como condição necessária à democracia. Assinaram o documento com os pioneiros da educação, intelectuais como Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda, entre outros. Apesar de retomarem a defesa da escola pública presente em 1932, de acordo com Saviani (2013, p. 296), os argumentos utilizados nesse documento,

diferentemente de 1932, não tiveram caráter didático-pedagógico por dois motivos: primeiro, por esse documento apresentar como pilar central a defesa da escola pública, sendo esta compreendida como um dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino; segundo, pelo fato de naquele momento as escolas católicas já não se oporem a orientações pedagógico-didáticas renovadas e até mesmo incorporá-las em suas escolas.

Nesse momento, também surgiu a Campanha de Defesa da Escola Pública, um grande movimento de mobilização, principalmente em São Paulo, o qual contou com o apoio aberto e intenso do jornal *O Estado de S. Paulo*.

No mesmo ano em que Lacerda apresentou seu projeto na Câmara dos Deputados, começou em Roma o Concílio Vaticano II, o que gerou uma renovação do pensamento católico no Brasil. Parte do clero e dos intelectuais leigos passou a interpretar o Evangelho e até mesmo os documentos pontifícios à luz das realidades sociais, como fica explícito em artigo escrito por Alceu Amoroso no jornal *O Estado de S. Paulo*, no qual defendeu que o Estado não deveria ter apenas um papel supletivo na educação, mas sim “um papel ativo, conforme a realidade social brasileira” (CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 855).

Durante os anos de 1960 e 1961, alguns setores da Ação Católica passaram a defender as posições da Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública. Três meses depois, o então Presidente João Goulart, já no regime parlamentarista, sancionou a lei sem possibilidade de vetá-la, ao menos na extensão que as forças que o apoiavam desejavam.

O artigo sobre o ensino religioso nas escolas públicas no projeto de LDB, encaminhado ao Congresso pelo Ministério da Educação, foi baseado no art. 168 da Constituição Federal de 1946, ao qual foi acrescentado um parágrafo, o qual determinava que o registro dos professores de ensino religioso seria realizado perante a respectiva autoridade religiosa. Tal artigo foi inserido nas Disposições Gerais e Transitórias do projeto de LDB, espaço dotado de pequeno valor simbólico e de menor visibilidade, mas que oferecia eficácia legal como qualquer outro. Esse lugar foi mantido em toda a tramitação, permanecendo na lei promulgada.

O texto da ABE admitia, implicitamente, o uso de recursos públicos no ensino religioso, pois o tempo dos professores do magistério oficial era remunerado. Tal proposta foi encaminhada à Câmara dos Deputados, que a anexou ao projeto em tramitação. Em 8 de dezembro de 1956, o deputado Antunes de Oliveira levou um projeto substitutivo à Comissão de Educação e Cultura da Câmara, que ampliaria a competência das autoridades religiosas, que seriam responsáveis pelo registro dos professores e pela elaboração dos programas, cujos temas deveriam ser ministrados sem ataques a outros credos. Contudo, na reconstituição do

projeto de LDB, em 1957, a Subcomissão Relatora ignorou as sugestões de Antunes de Oliveira. A nova subcomissão, constituída pelos deputados Lauro Cruz, Nestor Jost e Alfredo Palermo, apresentou substitutivo ao projeto de LDB, em 28 de maio de 1958, que incluiu um parágrafo no artigo sobre o ensino religioso determinando que as classes dessa disciplina não dependeriam do número de alunos. As diversas versões posteriores do projeto oscilaram na inclusão e na retirada desse parágrafo com a referência negativa ao número de alunos, que acabou figurando na versão final aprovada pela Câmara e mantido pelo Senado. Os projetos substitutivos trazidos pelo deputado Carlos Lacerda provocaram turbulências na tramitação da LDB, mas não no tocante ao ensino religioso nas escolas públicas, tema, aliás, que nenhum dos projetos sequer mencionou.

A emenda apresentada pelo deputado Aurélio Vianna, que inseriu uma condição na forma de oração intercalada no *caput* do artigo correspondente – sem ônus para os poderes públicos –, foi aprovada pela Comissão de Educação e Cultura, em 25 de novembro de 1959. Os pesquisadores Cunha e Fernandes (2012) defendem a hipótese de que a aprovação da disciplina de ensino religioso sem ônus para o Estado trata-se de um acordo político entre os membros da Comissão com o setor da esquerda, como uma compensação pelo apoio deste último à liberdade de ensino.

Para os defensores do ensino religioso, sua inserção na LDB apenas assegurou, mas não garantiu seu oferecimento (FIGUEIREDO, 1995). Enquanto para alguns defensores da escola pública laica (CUNHA; FERNANDES, 2012), o ensino religioso sem ônus para os cofres públicos pode ser interpretado como um arranjo institucional entre grupos privados reunidos em torno da Igreja Católica e os interesses do setor de esquerda, porém essa realidade não demorou a ser modificada com a Lei 5.692/1971.

3.3 O ensino religioso na ditadura militar (1964-1988): inclusão no planejamento e na organização escolar

O golpe de 1964, realizado pelos militares, promoveu o fechamento da ordem política por cerca de 20 anos. Nesse período repressivo da história brasileira, os governos militares traçaram uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista. Durante esse tempo, também ocorreu o avanço dos processos de urbanização e de industrialização iniciado nos anos 1930 e acelerado com o governo Juscelino Kubitschek. A população urbana aumentou e a indústria passou a representar uma parte significativa do Produto Interno Bruto (PIB), especialmente no que se refere à produção de bens duráveis.

Após a fase inicial de ajuste estrutural, o ritmo de desenvolvimento acelerou. Esse crescimento vertiginoso ficou conhecido por “milagre econômico”. A ditadura também impôs um novo marco legal para o País, a começar por uma nova Constituição Federal (1967).

Após o golpe militar de março de 1964, três atos institucionais e várias emendas alteraram intensamente a Constituição de 1946. O Marechal Castelo Branco nomeou uma comissão de juristas para a elaboração do anteprojeto da nova Constituição, formada por: Levi Carneiro, Orozimbo Nonato, Temístocles Brandão Cavalcanti e Seabra Fagundes. Ela apresentou um projeto com características centralizadoras de cunho autoritário.

O Ministro da Justiça, Carlos Medeiros Silva, considerando o texto produzido pela Comissão um documento extremamente conservador nos aspectos políticos, econômicos e sociais, elaborou outro anteprojeto, entregue ao Presidente da República. Esse documento contou com contribuições do Conselho de Segurança Nacional e do Gabinete Aliança Renovadora Nacional, sendo encaminhado ao Congresso Nacional em 12 de dezembro de 1966.

No que diz respeito à educação, o anteprojeto da comissão de juristas manteve quase inalterados os dispositivos da Constituição de 1946. Nele constavam apenas a proposta de mudança da gratuidade do ensino oficial, a qual deveria ser expandida ao ensino secundário; a gratuidade do ensino superior dependeria dos recursos dos alunos e de seu “excepcional merecimento”; e seria permitida a remuneração dos professores de religião. Vale lembrar que esse último item havia sido excluído pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Por seu turno, o projeto proposto pelo Poder Executivo e elaborado por Medeiros Silva diferenciava-se sensivelmente da Constituição de 1946 e do anteprojeto da comissão. Em apenas dois artigos, o projeto reafirmava o direito de todos à educação, à igualdade de oportunidades e à liberdade de iniciativa particular, a obrigatoriedade do ensino primário e a liberdade de cátedra. Nesse projeto, em virtude de sua concisão, não se abordou a questão da remuneração dos professores de ensino religioso.

O projeto do Executivo suscitou reações entre educadores e no próprio governo. Tal situação levou o Ministério da Educação a propor um projeto substitutivo ao capítulo da educação, o qual foi apresentado pelo deputado Adauto Lúcio, que o colocou como Emenda, a chamada Emenda 862, a qual recebera o apoio tanto da Aliança Renovadora Nacional quanto do Movimento Democrático Brasileiro (HORTA, 1996b).

Na tramitação da Emenda 862, realçamos a questão do ensino religioso, objeto do presente estudo. Durante a tramitação dessa emenda, vários deputados apresentaram propostas para tentar estabelecer a possibilidade ou até mesmo a obrigatoriedade da remuneração para

os professores de ensino religioso, porém elas não foram aprovadas, prevalecendo a proposta inicial da Emenda 862, na qual o artigo sobre ensino religioso ficou com redação muito próxima à da Constituição de 1946, deixando essa questão para ser resolvida pelas diferentes unidades da Federação.

Após a votação final do texto constitucional, o ensino religioso apareceu nessa Constituição com a seguinte redação: “Art. 168, § 3.º, inciso IV – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967).

Esse tema voltaria na pauta apenas em 1971, com a Lei 5.692, a qual revogou o art. 97 da Lei de Diretrizes e Bases, substituindo-o pelo parágrafo único do art. 7.º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1.º e 2.º graus” (BRASIL, 1971a). Assim, essa lei manteve o ensino religioso nos currículos do ensino de primeiro e segundo graus, sem mencionar a questão da remuneração, a qual ficaria a cargo das diferentes unidades da Federação.

Segundo Cury (1993, p. 30) tanto a Lei 5.692/1971 quanto sua sucessora, a Lei 7.044/1982, reconheceram o exercício do magistério do ensino religioso, assim como atribuíram à autoridade eclesiástica a competência para nomear, registrar, acompanhar e treinar os professores de ensino religioso, o que é confirmado pelo Parecer CFE 853/1971 (BRASIL, 1971b), que incluiu o ensino religioso em outras atividades.

Em 1977, por meio do Parecer 540/1977, estabeleceu-se a orientação a ser dada aos componentes curriculares previstos no art. 7.º da Lei 5.692/1971, entre os quais encontrava-se o ensino religioso:

[...] É sentido da vida buscado de modo condizente com a dignidade de pessoa humana e a sua natureza social, mediante liberdade de escolha que fica assegurada pela matrícula facultativa ao aluno e o oferecimento do ensino de vários credos. Não cabe aos Conselhos de Educação nem às escolas estabelecer os objetivos do ensino religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas (BRASIL, 1977).

Como bem aponta Cury (1993, p. 30), esse parecer deve ser analisado à luz dos acontecimentos referentes ao posicionamento político da Igreja Católica na América Latina. No final da década de 1970, a Igreja fez críticas cada vez mais duras à ideologia da Segurança Nacional e às consequências do aumento da desigualdade social resultante do modelo de crescimento adotado pelos governos militares.

Se, por um lado, nos anos 1970, os regimes militares na América Latina assumiram cada vez mais características autoritárias, por outro, a Igreja Católica promoveu uma abertura ao mundo moderno, iniciada pelo Papa João XXIII e continuada pelo Vaticano II, na qual a Igreja tanto estabelecia o compromisso com a Justiça Social quanto acolhia de forma inédita as dimensões de pluralidade e respeito a outras concepções próprias do mundo moderno (CURY, 1993).

Portanto, o desenvolvimento da disciplina de ensino religioso nesse período deve ser compreendido na relação de um contexto eclesial e de um contexto estatal, a qual se fez cada mais presente no planejamento e na organização curricular, em que o Estado deixava suas marcas por meio da socialização escolar com a disciplina de Moral e Cívica e de Problemas Brasileiros.

A revogação explícita do art. 97 da Lei 4.024/1961, estabelecida pela Lei 5.692/1971, transferiu o ônus do professor do ensino religioso para o Estado. Por conseguinte, o professor dessa disciplina passou a fazer parte da carreira do magistério oficial, ao menos no que se refere a pagamento de salário.

Por sua vez, a CNBB estabeleceu, como linhas de sua atuação, a partir de 1973, a análise, o acompanhamento e a avaliação do ensino religioso nas escolas confessionais e públicas. Mediante a regulamentação das redes de ensino, o ensino religioso, seja por meio dos Conselhos Estaduais ou mesmo pelas Comissões Representativas, foi integrado aos currículos dessas redes como disciplina especial.

Até esse momento, a disciplina se configurou como saber religioso no interior da escola, especialmente no tocante aos conteúdos e práticas de ensino, mas, gradativamente, o ensino religioso foi incorporado à cultura da escola pública brasileira, modificando seus conteúdos e práticas, pois era preciso se adequar ao novo perfil dos alunos, relacionado a um campo religioso cada vez mais plural. O próximo passo foi pensar o ensino religioso em contexto democrático e plural.

3.4 Ensino religioso a partir da Constituição de 1988: debates entre uma escola laica e o ensino religioso como parte da cidadania

O ensino religioso voltou ao centro do debate na Constituinte de 1988. Diferentemente das outras Constituintes brasileiras, esta não teve um projeto previamente elaborado, melhor dizendo, um anteprojeto. Os constituintes fizeram suas propostas, ouviram as demandas da sociedade e elaboraram um projeto de Constituição. Para tanto, a Constituinte foi dividida em

quatro etapas: as subcomissões, as comissões temáticas, a comissão de sistematização e a plenária.

A participação popular no processo da Constituinte ocorreu de três maneiras: sugestões populares, enviadas ao Senado Federal antes das eleições; audiências públicas; participação das entidades representativas de segmentos da sociedade em sessões das subcomissões, apresentando sugestões contendo matéria constitucional e emendas populares. Ao todo, foram entregues 122 emendas populares, das quais 83 atenderam às exigências regimentais que consistiam na subscrição por, no mínimo, três entidades e a assinatura de 30 mil eleitores. Na área de educação, 12 emendas populares foram aceitas, sendo quatro sobre o ensino religioso.¹¹ Assim, os debates acerca do dispositivo de que o ensino religioso constituía disciplina de matrícula facultativa no ensino fundamental público foram mantidos em todas as etapas da Constituinte (PINHEIRO, 1991).

A manutenção desse dispositivo foi defendida pelas entidades católicas como a Associação de Escolas do Ensino Superior (ABESC), a Associação de Educação Católica (AEC), a Campanha Nacional pela Escola da Comunidade (CNEC) e também pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN). Pinheiro (1991) ainda relata que algumas autoridades da Igreja Católica enviaram solicitações diretamente a parlamentares, como se fez em outros momentos da história do Brasil.

Por outro lado, a expansão da escolarização brasileira levou a uma profissionalização da carreira docente e à organização e mobilização de várias entidades civis envolvidas na luta pela redemocratização do País na década de 1980, que se posicionaram a favor da escola pública e laica durante o processo da Constituinte, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras.¹²

¹¹ A Emenda Popular sobre o ensino religioso nas escolas públicas e a transferência de recurso para escolas particulares sem fins lucrativos, subscrita pela CNBB, AEC, ABESC, foi a que contou com o maior número de assinaturas, 750.077. Por sua vez, a Emenda do Fórum da Educação, defendendo a exclusividade do recurso público para as escolas públicas e a laicidade destas, recebeu 279.013 assinaturas (PINHEIRO, 1996, p. 268).

¹² Esses movimentos estão associados ao projeto de reorganização do campo da educação em decorrência da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando foi redigida a Carta de Goiânia, na qual reivindicavam uma educação pública laica, o que resultara na criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tanto na Constituinte quanto nos debates que levaram à LDB, sendo precursor dos movimentos e fóruns contemporâneos. Nas décadas seguintes, as entidades científicas, sindicais e populares que compunham o Fórum Nacional, tais como Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES),

Outra característica marcante dessa Constituinte foi a presença de religiosos evangélicos, estreatantes na cena política, bem como a atuação bastante intensa da CNBB. Entre as reivindicações da bancada evangélica houve a defesa da presença regimental de um exemplar da Bíblia na mesa da Assembleia Constituinte e do registro da expressão “sob a proteção de Deus” no preâmbulo da Constituição, demonstrando a atuação pública desse novo grupo religioso (MELO, 2018). Enquanto, a CNBB, segundo o relato de Della Cava e Montero (1991), criou a “Comissão de Acompanhamento à Constituinte”, que se constituiu em um grupo de pressão relativamente sofisticado, instalado em caráter permanente em Brasília para assessorar os trabalhos da Assembleia, influenciando delegados e incentivando a aprovação de uma legislação favorável à Igreja Católica. Essa comissão produzia boletins divulgados pela imprensa católica e relatórios avaliados pelos dirigentes episcopais. Daí Wohnrath (2017, p. 20) afirmar que a Igreja Católica foi “[...] elemento central no conjunto de articuladores da Nova República, com grande parte de sua elite episcopal cooptada em estratos das elites”.

A Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes contava com a presença de constituintes defensores da escola pública e laica, como o professor e sociólogo Florestan Fernandes, e defensores do ensino religioso, como o presidente da Comissão Hermes Zanetti, o relator João Calmon, o ex-padre Bezerra de Melo e o pastor evangélico Antônio Jesus Dias.

Essa Comissão trabalhou com documentos recebidos tanto dos defensores da escola pública laica quanto dos defensores do ensino religioso na escola pública. As entidades relacionadas a seguir participaram das audiências públicas em prol da escola pública laica: Associação Nacional da Educação (ANDE) – Elba Sá Barreto; Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) – Newton Lima Neto e Miriam Limoeiro Cardoso; Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (ANPAE) – Maria Beatriz Moreira Luce; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Jacques Velloso e Osmar Fávero; Centros de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – Elizabeth Pompeu de Camargo; Confederação das Associações de Moradores (CONAM) – João Bosco da Silva e Firmo Trindade; Conselho Nacional dos Secretários de

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) etc., com o reforço fundamental da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criada em 2001, conseguiram reverter, em parte, os retrocessos do período anterior, ampliaram as fontes de financiamento, o escopo de direitos e garantias fundamentais do direito à educação na Constituição, fortaleceram o Plano Nacional de Educação (PNE) e incluíram na Constituição a demanda por um sistema nacional de educação, conforme relata Pino *et. al.* (2018).

Educação (CONSED) – Gilda Poli Rocha Loures; Confederação dos Professores do Brasil (CPB) – Tomaz Gilian Deluca Wonghon; Federação Brasileira de Professores de Educação Física (FBAPEF) – Cláudio Boschi; Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE) – Wellington Teixeira Gomes; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) – Luiz Antônio Cunha; União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) – Rovilson Robbi Brito; União Nacional dos Estudantes (UNE) – Gisela Moulin Mendonça.

Em defesa do ensino religioso na escola pública, manifestaram-se nas audiências públicas o padre Agostinho Castejón, da Associação de Escolas Católicas (AEC); o irmão Israel Neri (CNBB); Waldemar Valle Martins, da Associação Brasileira Escolas Católicas (ABESC); e Roberto Dornas, pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (privados).

Nas leituras das atas da subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, onde estão registradas as falas dos constituintes e dos participantes das audiências públicas, é possível identificar os argumentos favoráveis e contrários à inclusão do ensino religioso na Constituição. Entre os primeiros aparecem tanto argumentos associados à questão moral quanto à preservação da família, presentes entre os defensores do ensino religioso desde a década de 1930, como fica explícito na fala do constituinte Bezerra de Melo, registrada na ata da 12.^a reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 23 de abril de 1987:

[...] Há uma coincidência; e eu me permito novamente, como homem religioso, como homem cristão que acredita sinceramente que o homem é espírito e corpo, a insistir que a educação laica proscree nos estabelecimentos públicos, Deus, o espírito; proscree de maneira decisiva, arrasadora, de maneira que a família brasileira está sendo atingida, frontalmente, nos seus princípios cristãos – coisa que, dada a nossa tradição cristã, dada a nossa formação espiritual, está nos escandalizando de tal maneira que jamais poderíamos concordar com educação puramente laica nos estabelecimentos de ensino, mesmo públicos (BRASIL, 1987, p. 61).

Em meio aos velhos argumentos, surge a justificativa de que a presença do ensino religioso é dever do Estado à medida que compreende a educação religiosa como parte integrante da educação e, portanto, um direito de todo cidadão. Essa associação entre cidadania e ensino religioso escolar está presente no Documento 36 da CNNB - *Por uma nova ordem constitucional* (1986) e na fala de seu representante na audiência pública promovida

pela Subcomissão Educação, Cultura e Esporte, Irmão José Israel Nery, conforme registrado na ata da 17.^a reunião, realizada em 30 de abril de 1987:

À sociedade e ao Estado competem o papel também de educador não como senhor absoluto da educação, mas como facultador das instituições que possibilitem a todo cidadão o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, entre as quais não se pode esquecer a dimensão religiosa. (BRASIL, 1987, p. 279).

Entre os opositores ao ensino religioso na Constituição destaca-se a fala do Professor Luiz Antônio Cunha, uma das figuras mais eminentes do Fórum Nacional da Educação, registrada na ata da 12.^a reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, realizada em 23 de abril de 1987. Este realizou uma longa explanação, demonstrando como a disciplina se torna, na maioria das vezes, um privilégio do ramo cristão, não tendo sua facultatividade obedecida. Ele finalizou realizando uma distinção entre escola atea e laica:

É importante distinguir, Sr. Constituinte, a escola laica da escola atea, porque muitas vezes nos jogam a pecha de militantes do ateísmo. Não. Eu, cristão, defendo a escola pública laica, até para preservar a religião que eu tenho do uso da escola pública para um resultado que não é favorável à religião que eu adoto com a liberdade que a Constituição me garante. A escola atea é aquela que rejeita todas as religiões. Queremos a escola laica (BRASIL, 1987, p. 63).

Se para os grupos contrários ao ensino religioso a laicidade na escola pública era garantida pela retirada deste da Constituição, para grupos defensores do ensino religioso liderados pela CNBB, ele passou a ser defendido como parte integrante da educação e, conseqüentemente, da cidadania.

Para Pinheiro (1991), a atuação da Igreja Católica ao longo da Constituinte foi bastante contraditória. Enquanto algumas de suas frentes se aliaram ao movimento popular, por exemplo, a reforma agrária, outras da área educacional se uniram aos setores mais conservadores na defesa do ensino privado, especialmente os religiosos, e na luta por espaço no currículo da escola pública, com a manutenção da disciplina de ensino religioso.

No entanto, a aparente contradição apontada por essa autora pode ser compreendida como estratégia de manutenção de poder da Igreja Católica na sociedade brasileira, pois a educação contou com forte presença da Igreja em boa parte da história brasileira. Com a expansão da escolarização nessa sociedade, era preciso manter a escola como zona de influência por meio da manutenção do ensino religioso, porém lançando mão de novos argumentos.

Se a Igreja Católica associa a presença do ensino religioso na escola pública às contingências do contexto democrático e à cidadania, as entidades supramencionadas relacionam a exclusão do ensino religioso da escola pública à garantia da laicidade desta. Na proposta desses grupos, o ensino religioso deve ficar restrito às comunidades religiosas e distante do espaço da escola destinado principalmente ao saber científico e democrático, explicitada no documento “Proposta Educacional para Constituição” do Fórum Nacional da Educação, subscrita pelo Sindicato dos Professores de Minas Gerais, anexo à ata da 17.^a reunião, realizada em 30 de abril de 1987, em que expõe a definição da laicidade do ensino público:

A educação escolar deve ter caráter eminentemente científico e democrático, sendo que a instrução religiosa deve ser compreendida como competência específica das comunidades religiosas, que podem, a seu critério, abrir escolas. Não cabe à escola pública assumir encargos do ensino religioso, mas garantir a aquisição de métodos de pensamento e o desenvolvimento livre da personalidade (BRASIL, 1987, p. 224).

Encerradas as audiências públicas, o relator João Calmon apresentou o anteprojeto no qual se manteve favorável à existência do ensino religioso no primeiro e segundo graus da escola pública, conforme solicitação da CNBB.

O texto sobre o ensino religioso foi aprovado na Subcomissão e replicado na Comissão Temática, e, em virtude de problemas na constituição dessa comissão, foi remetido diretamente à Comissão de Sistematização. Nessa fase, houve emendas que propunham tanto a supressão do ensino religioso quanto a expansão deste para o então 2.^o grau (atual ensino médio), porém ambas não tiveram sucesso, prevalecendo a aprovação da disciplina no ensino fundamental, associando a manutenção do ensino religioso, mesmo que de forma facultativa, à obrigatoriedade da oferta de escolarização por parte do Estado. Dessa maneira, foi promulgada a Constituição em 5 de outubro de 1988, definindo em seu art. 210: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina de matrícula dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

O embate pela laicidade na escola pública na elaboração da Constituição de 1988 se dá em grande parte entre os defensores da permanência do ensino religioso e os defensores da exclusão dessa disciplina do currículo dessa instituição. No entanto, a mudança no cenário político e religioso do Brasil, especialmente a partir de 1988, levou à elaboração de um novo discurso, que passou a ter como pauta não mais a presença ou ausência do ensino religioso na

escola pública, mas sua natureza (confessional ou não confessional), como verificaremos ao analisarmos a Lei 9.394/1996.

3.4.1 A Lei 9.394/1996: ensino religioso confessional e interconfessional, debates e desdobramentos

A Constituição de 1988 positivou o ensino religioso no currículo oficial da escola pública em contexto democrático e plural, obrigando a uma regulamentação dessa disciplina pela LDB, que trouxe novos elementos para o debate.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) teve uma longa tramitação até ser aprovada em 1996. Ela foi produzida por meio de dois projetos, um oriundo da Câmara dos Deputados e outro, do Senado. O projeto da Câmara foi acompanhado pelo Fórum Nacional de Defesa da Educação Pública e, portanto, acabou por contemplar as propostas universalistas da esquerda, na tentativa de amenizar as desigualdades educacionais. Por sua vez, o projeto elaborado e apresentado por Darcy Ribeiro no Senado foi construído com a participação direta das entidades científicas culturais, mas assimilou apenas algumas reivindicações dessas entidades. Além disso, esse projeto recebeu colaborações de membros da equipe técnica do Ministério da Educação. Esses dois projetos tramitaram paralelamente na Câmara e no Senado.

O deputado Octávio Elísio Alves de Brito, do Partido da Social Democracia Brasileira, apresentou o Projeto 1.258/1988, o qual tratava da nova LDB, à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, logo após a promulgação da Constituição. Esse projeto se baseou no texto elaborado por Demerval Saviani, divulgado e debatido na reunião da ANPED e da V Conferência de Educação, realizadas durante o ano de 1988 (CUNHA, 2014). Nesse projeto, não havia nenhuma referência ao ensino religioso nas escolas públicas. Para analisar o projeto e a vasta documentação que o acompanhava, foi constituída uma Comissão composta de três deputados: Florestan Fernandes, do Partido dos Trabalhadores; Átila Lira, do Partido da Frente Liberal; e o relator, Jorge Hage, do Partido Democrático Trabalhista. Em agosto de 1989, o primeiro projeto substitutivo foi levado à Comissão de Educação por Jorge Hage, e, em 1990, um segundo projeto, que só seria aprovado em junho do mesmo ano.

Segundo Cunha (2014), no primeiro projeto substitutivo apresentado por Jorge Hage, ele optou por apontar os meios e os modos de como se daria o ensino religioso na escola pública, como o critério quantitativo para o oferecimento do ensino religioso; a indicação por parte das igrejas de docentes para o ensino religioso, chamados de orientadores; a ausência de

ônus para os cofres públicos, tanto no que se refere ao pagamento do “orientador” quanto ao fornecimento de materiais para os alunos; e, por último, os alunos que não quisessem assistir às aulas de ensino religioso ou fossem adeptos de outras religiões teriam outras opções de disciplina.

Ainda de acordo com Cunha (2014), o projeto elaborado por Jorge Hage sofreu várias críticas, que podem ser organizadas em dois grupos, conforme levantamento feito por esse pesquisador no Centro de Documentação e Memória, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Um primeiro grupo, liderado por membros da Regional Leste I da CNBB (Rio de Janeiro), reivindicava que o ensino religioso fosse colocado nas escolas públicas como “componente integrante da oferta curricular”, com o mesmo tratamento das demais disciplinas; e um segundo grupo, que propunha o ensino religioso confessional e interconfessional. Esse segundo grupo era composto pela Regional de Porto Alegre da Conferência Religiosa do Brasil, pelos alunos do Curso de Extensão em Ensino Religioso da Universidade Católica de Pelotas (RS), pelo Bispado de Novo Hamburgo (RS), pela Comissão de Educação Religiosa de Campo Mourão (PR), pela Comissão de Educação Religiosa da Secretaria de Educação de Santa Catarina, pelos professores de ensino religioso da rede municipal de ensino de Niterói, além de várias manifestações individuais. Quanto à formação do profissional para ministrar tal disciplina e seu conteúdo, ambos os grupos requeriam professores com formação em cursos específicos e remunerados pelo Estado, o qual esse deveria fazer convênios com as entidades religiosas para que fixassem o conteúdo da disciplina.

O segundo projeto substitutivo apresentado por Jorge Hage manteve do primeiro apenas a atividade alternativa para os alunos que não optassem por frequentar as aulas de ensino religioso. Todas as demais reivindicações dos grupos religiosos supramencionadas foram incorporadas. Com essa nova redação, o projeto foi aprovado rapidamente na Comissão de Educação da Câmara e, posteriormente, na Comissão de Finanças e Tributação.

Outro ponto importante apontado por Cunha (2018b) foi que, a partir daquele momento, os textos do Fórum em Defesa da Educação Pública passaram a mencionar a laicidade apenas como mais uma das adjetivações genéricas da escola pública: além de democrática, gratuita, de qualidade, ela deveria ser laica. Segundo ele, isso está relacionado à ampliação da composição do Fórum, o qual passou a incluir a CNBB, o Instituto Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação e a pressão dos professores de ensino religioso filiados às entidades sindicais integrantes do Fórum.

Após as eleições de 1990, quando o segundo projeto substitutivo foi submetido à plenária da Câmara, ele recebeu várias emendas, das quais cinco sobre a vedação da remuneração de professores para essa disciplina. Assim, a redação dada por Jorge Hage no segundo substitutivo permaneceu durante toda a tramitação posterior na Câmara dos Deputados, que o aprovou.

Esse projeto foi encaminhado ao Senado, em que recebeu o número 101/1993 e foi prontamente enviado à Comissão de Constituição e Justiça, da qual Darcy Ribeiro foi nomeado relator. No tocante ao ensino religioso, este permaneceu inalterado quanto ao conteúdo, porém, o então Senador Romeu Tuma apresentou uma emenda que inseria a restrição de ônus para os cofres públicos no que concerne a essa disciplina. Em virtude dessa alteração, o projeto retornou à Câmara, onde José Jorge foi nomeado seu relator. Ele realizou várias modificações nos artigos referentes ao ensino religioso, inclusive retirando o impeditivo de ônus para os cofres públicos. Quando o substitutivo de José Jorge foi submetido ao plenário da Câmara, sofreu muitas emendas, resultando na seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrando por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II – Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que ser responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

As autoridades religiosas, especialmente a Igreja Católica, viram-se parcialmente atendidas nessa redação e logo se articularam para modificar tal artigo (CARON, 1997; CUNHA, 2016b; CURY, 2004).

O pesquisador Cunha (2016b), ao fazer uma análise sobre a alteração do art. 33 da Lei 9.394/1996, a partir da leitura dos diários da Câmara e do Senado, associa à rápida alteração desse artigo, que levou menos de seis meses após a promulgação da Lei, à pressão da CNBB e à terceira visita do Papa João Paulo II ao Brasil. O discurso do então Presidente Fernando Henrique, ao sancionar a Lei de Diretrizes e Bases, já dava indicativos da mudança futura:

Há problemas. O professor Paulo Renato mencionou um que só veio a mim ontem: a questão complexa, não do ensino religioso, que tem de existir, é assegurado pela Constituição, é facultativo, mas de definir até que ponto cabe ao Estado ou não ter o ônus desse ensino e de que maneira fazê-lo, dada

a pluralidade de religiões que existem no Brasil. Essa matéria foi ponderada por nós, aqui, apressada, mas duramente, mas porque sabemos que é preciso dar um encaminhamento. Tal como está, não houve esse encaminhamento, que precisa ser dado respeitando-se a pluralidade e a ecumenicidade, digamos assim, da nossa inspiração em matéria de religiões; e atendendo, também, às condições concretas de diferenciações regionais que existem (CARDOSA, 1996, p. 704 *apud* CUNHA, 2016b, p. 684).

Diante desse contexto, logo a Câmara dos Deputados recebeu três projetos para alterar o art. 33 da LDB. O primeiro foi o Projeto 2.757/1997, do deputado Nelson Marchezan, do Partido da Social Democracia Brasileira; o segundo foi o Projeto 2.997/1997, do deputado Maurício Requião, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro; e, por último, o Projeto 3.034/1997, preparado pelo MEC e enviado pelo Presidente da República. O segundo e o terceiro projetos foram apensados ao de Nelson Marchezan, o primeiro a chegar na Câmara dos Deputados, conforme o regulamento dessa instituição. Todos esses projetos reivindicavam a eliminação da expressão sem ônus para os cofres públicos

Para relatar o projeto, foi designado o deputado e sacerdote católico, Roque Zimmermann, conhecido por padre Roque do Partidos dos Trabalhadores. No voto do relator, ele procura situar o ensino religioso no contexto do saber escolar, diferenciando-o do saber religioso, ainda que para isso recorra-se à complexa ideia de transcendência:

Dessa forma, pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião (BRASIL, 1997a, p. 16.518).

O projeto substitutivo elaborado por Roque Zimmermann tramitou em caráter de urgência na Câmara, sendo aprovado pela maioria dos deputados. Entre os principais argumentos para a aprovação do projeto apresentam-se a associação do ensino religioso ao desenvolvimento da ética, do amor ao próximo, dos direitos humanos, porém tais aspectos ficaram circunscritos ao campo das religiões cristãs, como evidencia a fala do deputado Salvador Zimbaldi:

Sr. Presidente, durante inúmeras reuniões, inclusive com a participação do Ministro da Educação, Paulo Renato, e de representantes de várias religiões, como da CNBB e da Associação Nacional dos Pastores, foi discutido esse projeto em busca de um consenso, para que pudesse ser submetido ao Plenário. Diferentemente daquilo que já foi dito aqui sobre a defesa do

Estado laico, entendemos que, na realidade, até o nosso calendário é regido por um ano cristão.

Sr. Presidente, entendemos que há divergências entre as ideologias, entre as denominações religiosas, mas há uma convergência em nosso calendário e em nosso dia a dia, o próprio Jesus Cristo (BRASIL, 1997a, p. 16.523).

Entre os deputados presentes na sessão de aprovação, somente José Genoíno, do Partido dos Trabalhadores, e Sérgio Arouca, do Partido Popular Socialista, votaram contra, pautados pelo argumento do Estado laico. O voto de José Genoíno confronta diretamente com o argumento do relator do projeto, ao questionar a naturalização da religião para o cidadão brasileiro, pois, segundo ele, o reconhecimento da cidadania não deve estar associado ao fato de o indivíduo ser obrigado a ter uma religião, pelo contrário, a cidadania deve inclusive garantir o direito de o cidadão não crer e a não ter nenhuma religião, respeitando a liberdade de escolha:

Sr. Presidente, respeito profundamente todos os defensores de religiões nesta Casa, até porque somos um País pluralista neste ponto, mas gostaria de me manifestar contrário ao substitutivo com base na concepção de Estado laico que somos. Há uma definição na lei da formação básica do cidadão, constituindo-se em disciplina regular. Pergunto: se o cidadão que não tem essa ou aquela religião, como vai ser encarado, pelo que diz o *caput* do artigo modificado?

Como defendo a liberdade de religião, a pluralidade religiosa e o Estado laico, quero registrar minha posição contrária ao substitutivo (BRASIL, 1997a, p. 16.522).

O único partido a se posicionar contra o projeto foi o Partido Popular Socialista. O resultado foi a aprovação do projeto na Câmara e o encaminhamento ao Senado.

Quanto à tramitação no Senado, ela foi realizada em regime de urgência. Na discussão da aprovação do art. 33 da LDB no Senado, a discussão tem como ponto central a justificativa para a remuneração do professor de ensino religioso. Ao ler a sessão de aprovação no Diário do Senado, fica evidente que a maioria dos senadores, assim como os deputados federais, defendem a remuneração dos professores de ensino religioso, pautando-se por argumentos que associam o ensino religioso como elemento fundamental ao desenvolvimento da ética, da moral e dos direitos humanos. Marina Silva, apesar de favorável, destoa em sua justificativa dos demais senadores, pois dissocia ética de religião e relaciona a importância do ensino religioso ao estudo do fenômeno da transcendência para o ser humano:

[...] a forma de não crer não deve ser entendida como falta de ética e de solidariedade, mas a forma de crer é também um meio de discutirem esses temas e, acima de tudo, o fenômeno da transcendência, que é fundamental

para a existência humana, até mesmo do meu colega e querido Roberto Freire, que transcende este mundo por meio do seu radical compromisso com a justiça social (BRASIL, 1997b, p. 13455).

Apenas dois senadores votaram contra, Roberto Freire e Gilvam Borges. O primeiro entende a religião como direito do cidadão no âmbito privado e o segundo aponta para a necessidade de os deputados não cederem às pressões dos grupos religiosos na aprovação dessa disciplina.

Logo, a redação do art. 33 foi modificada pela Lei 9.475/1997, permanecendo com o seguinte texto:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1.º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2.º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos de ensino religioso (BRASIL, 1997c).

Nessa nova redação da LDB, o ensino religioso aparece de forma explícita como parte integrante da formação básica do cidadão. Segundo Junqueira (2002), essa alteração está associada à articulação política direta com o Ministério da Educação, de representantes da CNNB e do Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), para colocar o ensino religioso em consonância com a nova compreensão de educação nacional. Esta passou, com a nova LDB, a ter como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Daí Junqueira (2002) afirmar que houve alteração da concepção do ensino religioso de pressuposto teológico para um pressuposto pedagógico. Essa mudança de postura teológica para a pedagógica será recorrentemente apresentada pelos defensores do ensino religioso como justificativa da presença deste na escola pública.

Outro ponto que merece destaque nessa legislação é a condição imposta ao ensino religioso de assegurar o respeito às diversidades cultural e religiosa do Brasil e vedar qualquer forma de proselitismo, critério que pode ser relacionado às alterações do campo religioso brasileiro. Para Guerra (2015, p. 27), tal ideia está diretamente associada à “construção de um campo religioso específico, garantido via legislativo”, uma vez que “as religiões evangélicas, especialmente as denominações neopentecostais, têm o proselitismo

como parte integrante de sua fé”. A propagação da fé compõe o cotidiano dos fiéis dessas denominações, portanto são as religiões “não proselitistas” ou “menos proselitistas” que estariam legitimadas para estabelecer parâmetros para o ensino religioso no Brasil.

Os debates e disputas em torno do ensino religioso não se encerraram com a inscrição deste na LDB, pois a regulamentação da disciplina de ensino religioso pelas Secretarias Estaduais de Educação levou a distintos modelos desta nas diferentes unidades da Federação. Há vários estudos para identificar esses modelos e suas implicações¹³, entre eles destaca-se o trabalho realizado pelas pesquisadoras Diniz, Lionço e Carrião (2010), pois foi essa pesquisa que desencadeou a ADI 4.439.

Para a realização dessa investigação, primeiramente essas pesquisadoras fizeram um levantamento empírico acerca das legislações estaduais. Posteriormente, classificaram os documentos de acordo com as categorias do texto normativo (decreto, lei, resoluções e parecer dos conselhos estaduais de educação, instrução normativa). Em um segundo momento, os textos foram analisados a partir de uma avaliação global de conteúdo e de um glossário de definições elaborado pela pesquisa, o que resultou em três modelos distintos de ensino religioso: confessional, interconfessional e história das religiões.

O modelo de ensino confessional é de cunho clerical, cujo objetivo é promover uma ou mais confissões religiosas, e geralmente é ministrado por seus representantes. Os Estados que adotam esse modelo são Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro. O segundo modelo é o ensino interconfessional, o qual tem a função de promover os valores e práticas religiosas em consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas na sociedade brasileira, e pode ser ministrado por representantes das comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada. Esse modelo está presente na maior parte dos Estados brasileiros: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. O terceiro modelo existente é o do Estado de São Paulo, de caráter secular, que tem como objetivo ensinar sobre a história das religiões e deve ser ministrado por professores de sociologia, filosofia ou história.

¹³ Entre outras pesquisas realizadas sobre a temática destacamos: Ação Educativa (2008); ISER (2007); Junqueira (2015a).

Além dessa divisão, Diniz, Lionço e Carrião (2010, p. 46) apontam a ambiguidade existente entre o ensino religioso confessional e interconfessional, porém na modalidade confessional a afirmação do caráter missionário do conteúdo é explícita e no interconfessional o conteúdo é colocado como consenso entre as religiões.

Nessa análise, as pesquisadoras concluem que, diante da multiplicidade de interpretações sobre o ensino religioso existente, há: “[...] uma má compreensão do próprio significado de ensino religioso ou de proselitismo, bem como das funções e objetivos dessa disciplina para promoção da cidadania” (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 47).

A adoção dos diferentes modelos de ensino religioso supramencionados fez com que a PGR propusesse no STF a ADI 4.439, pedindo a interpretação, conforme a Constituição Federal, ao dispositivo da LDB (*caput* e §§ 1.º e 2.º do art. 33 da Lei 9.394/1996) e ao art. 11, § 1.º, do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010), a não vinculação do ensino religioso nas escolas públicas a uma religião específica e a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Por último, solicitou que a disciplina de ensino religioso, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica (BRASIL, 2010b). No entanto, no dia 27 de outubro de 2017, o STF determinou que o Estado laico brasileiro é compatível com um ensino religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas nas escolas públicas (BRASIL, 2017a). Em outras palavras, não há restrição às unidades da Federação ou municípios que optaram pelo modelo confessional de ensino religioso. O julgamento da ADI 4.439 será analisado na próxima seção.

Nesta seção, detivemo-nos a descrever e interpretar a inscrição do ensino religioso no ordenamento jurídico constitucional e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente a de 1996. A atuação da Igreja Católica, ao longo de toda a República, nas instâncias de poder manteve a disciplina de ensino religioso na ordem constitucional e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Entre todas as constituições republicanas promulgadas até hoje, a primeira é a única que exclui totalmente o ensino religioso. Em todas as outras, aparece como facultativo e sempre de forma que não particulariza seu conteúdo.

Apesar de a disciplina de ensino religioso constar em todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as quais têm por finalidade regulamentar o sistema educacional existente no País, a partir da Lei 9.475/1997, foi considerada como parte integrante da

formação do cidadão, reconhecendo a diversidade religiosa e exigindo a transformação do saber religioso para o saber escolar na efetiva constituição de uma disciplina com autonomia epistemológica com relação ao saber religioso.

Ao analisar a legislação sobre o ensino religioso no período republicano, notamos que a religião católica transmitida por meio da disciplina de ensino religioso passa por um lento e gradual processo, repleto de rupturas e permanências, evidenciado pelos diferentes modelos de ensino religioso, resultantes da Lei 9.475/1997. Se, por um lado, o ensino religioso inicialmente era exclusivamente confessional e majoritariamente de cunho católico, conforme ocorrem a diversificação do campo religioso e a expansão da escolarização obrigatória, essa disciplina teve seu público expandido para o ramo cristão (modelo interconfessional) e posteriormente surgiu o modelo não confessional, em parte, para atender as diversidades cultural e religiosa. Especificamente, o modelo não confessional exige uma definição de conteúdos e práticas escolares, assim como uma formação específica para o professor de ensino religioso, os quais serão analisados nas próximas seções. Por outro lado, a existência de diferentes modelos pode ser interpretada tanto como apropriações do saber religioso pelo saber escolar como resistências do saber religioso em relação ao saber escolar (ensino confessional), em um processo de produção histórica da escola pública laica brasileira, o qual se constitui a partir de uma cultura que toma forma escolar própria, por meio da disciplina de ensino religioso.

4 AS INTERPRETAÇÕES E MODULAÇÕES DA LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE O ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL E O NÃO CONFSSIONAL

4.1 A laicidade na Constituição de 1988

Como comentado em seções anteriores, a partir dos anos 1970 e 1980, respectivamente, ocorrem o fortalecimento de movimentos em defesa dos direitos humanos e a luta pela reconquista dos direitos de participação política, processos fundamentais para a formulação da Constituição de 1988. A partir desse momento, a sociedade civil passou a ter o direito de interferir no Poder Legislativo por meio de ação no STF, seja para questionar uma lei ou norma da Administração. Essa nova condição na esfera pública, construída em torno do direito, com instituições e procedimentos específicos, impulsionou a mobilização das representações funcionais como Poder Judiciário, Ministério Público, sindicatos, organizações não governamentais, entre outros (DUARTE *et. al.*, 2009).

Outro aspecto importante referente à Constituição de 1988 é o caráter do contexto de fragmentação político-partidária em que foi construída, com a presença de diferentes grupos na Constituinte e a intensa participação da sociedade, abrigando os mais variados interesses. Nesse sentido, Vieira (2013, p. 19) aponta como principal característica dessa Constituição seu traço maximizador, resultado de um pacto assimétrico no tocante “[...] ao reconhecimento de direitos, à proteção de interesses e mesmo à preservação de esferas de poder”. São essas as características que fazem a Constituição contraditória e permitem que “[...]vários setores da sociedade exerçam pressão, juridicamente justificada, para concretizar seus interesses”.

Ao discutirem as regras expressas sobre a laicidade e a mediação do Estado com as religiões ou liberdade religiosa, Almeida e Ximenes (2018) concordam que essa questão no texto constitucional parece fruto de interesses diversos e até divergentes.

A laicidade está expressa no art. 19 da Constituição Federal, em que se estabelecem a separação entre Estado e Igreja e a garantia à liberdade religiosa e permite a colaboração entre igrejas e cultos religiosos, em caso de interesse público.

Contudo, a delimitação constitucional dos princípios da laicidade vai além das regras estabelecidas nas relações entre Estado e as religiões ou sobre liberdade religiosa. Isso fica evidente quando se percebe que não apenas essas regras expressas foram objeto de preocupação e incidência de grupos religiosos organizados na Assembleia Nacional Constituinte, mas também como esses grupos se posicionaram nos debates de institutos

jurídicos de temas como divórcio, casamento, entre outros. Assim, a inserção na política de candidatos vinculados às diferentes confissões religiosas representa uma maneira de esses agentes defenderem “suas verdades” e atuarem na esfera pública (DUARTE *et. al*, 2009). Nesse contexto político complexo, a questão do Estado democrático se relaciona às tensões entre o ideal de laicidade e os valores religiosos.

As regras explícitas sobre a laicidade na Constituição de 1988, ou seja, a liberdade religiosa e as relações entre Estado e religiões, assim como outros conceitos jurídicos, supostamente neutros, continuam objetos de disputas. Esta é razão de, neste trabalho, procurarmos compreender as interpretações constitucionais dadas pelo STF com relação à laicidade do Estado no caso do ensino religioso, assim como as diferentes visões defendidas pelos participantes da audiência pública.

Segundo pesquisa realizada por Almeida e Ximenes (2018, p. 58), os casos que tratam da interpretação da laicidade na Constituição de 1988, decididos pelo STF, podem ser agrupados em três categorias: aqueles em que “o tribunal analisou as regras constitucionais que impõem obrigações do Estado diretamente relacionadas às religiões”; “outros em que o tribunal precisou se posicionar sobre o papel do Estado diante de violações, entre particulares, de liberdade religiosa”; e, por último, “aqueles em que o tribunal precisou analisar se as perspectivas predominantemente religiosas poderiam influir na determinação de conceitos jurídicos supostamente neutros”. O ensino religioso enquadra-se no primeiro caso, pois o que se colocou em pauta foi a dimensão positiva da relação entre Estado e religião, ou seja, a pretensão de um dever de atuação estatal no campo religioso.

4.2 A ADI 4.439/DF: a laicidade perante os modelos de ensino religioso

A PGR propôs no STF a ADI 4.439, pedindo a interpretação, conforme a Constituição Federal, ao dispositivo da LDB (*caput* e §§ 1.º e 2.º do art. 33 da Lei 9.394/1996) e ao art. 11, § 1.º, do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010), a não vinculação do ensino religioso nas escolas públicas a uma religião específica e a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Por último, solicitou que a disciplina de ensino religioso, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica (BRASIL, 2010b).

Segundo a PGR, conforme informações contidas no Acórdão da ADI 4.439, os princípios da laicidade são incompatíveis com os modelos de ensino religioso confessional e interconfessional:

Isso porque, de acordo com a PGR, ambos os modelos implicariam endosso ou subvenção estatal a crenças, não existindo a neutralidade estatal em matéria religiosa postulada pelo princípio da laicidade. Pelos mesmos motivos, a PGR defende que representantes das diferentes denominações religiosas não podem ser admitidos na condição de professores da disciplina (BRASIL, 2017a, p. 4).

As controvérsias em torno do ensino religioso iniciaram-se no momento em que o relator originário da ação, o Ministro Ayres Britto, submeteu o feito ao rito do art. 12 da Lei 9.868/1999 e intimou a Presidência da República, o presidente da Câmara dos Deputados e o presidente do Senado Federal para que se pronunciassem acerca do pedido, encaminhando o processo ao Advogado-Geral da União e ao Procurador-Geral da República para manifestação.

Quanto à Presidência da República, sustentou que a ação não merecia ser acolhida, uma vez que defendia uma interpretação que proibia o oferecimento da disciplina nos modelos confessional e interconfessional. Para a Presidência, isso violaria o art. 210 da Constituição, na medida em que impossibilitaria as escolas de ofertarem o ensino religioso compatível com a diversidade religiosa de seus alunos. Além disso, afirmou que a facultatividade da matrícula já seria capaz de assegurar a não ocorrência de proselitismo. Por último, alegou que o pedido relativo à proibição de admissão de professores na qualidade de representantes de confissões religiosas seria incabível, tendo em vista que as condições de admissão e habilitação de professores em escolas públicas deveriam servir ao melhor interesse da educação dos alunos (BRASIL, 2017a).

No tocante à Câmara dos Deputados, ela também considerou a ação improcedente, utilizando-se para isso dos seguintes argumentos:

(i) a disciplina é de caráter facultativo, e, logo, nenhum aluno poderá ser reprovado simplesmente por não frequentar as aulas; (ii) há expressa previsão legal de que o conteúdo da disciplina será definido após a oitiva da comunidade e em respeito à liberdade de crença, à diversidade cultural religiosa e à pluralidade confessional do Brasil, de modo que violaria a liberdade religiosa se o Estado se recusasse a ofertar o ensino de determinada religião; (iii) é possível que o ensino religioso tenha caráter confessional, interconfessional ou não confessional, opções que foram contempladas pela LDB em sua atual redação (cf. alteração introduzida pela Lei n.º 9.475/1997); e (iv) a pretensão de proibir a admissão de professores

na qualidade de representantes das confissões religiosas é matéria infraconstitucional, que deve ser definida pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a, p. 6).

A Advocacia-Geral da União, como os demais consultados, defendeu o caráter facultativo e a vedação ao proselitismo como elementos suficientes para tornar o ensino religioso harmônico com os demais princípios constitucionais envolvidos (BRASIL, 2017a).

Por sua vez, a PGR acolheu a ação defendendo a tese de que a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro (CF/1988, art. 19, I) com o ensino religioso nas escolas públicas (CF/1988, art. 210, § 1.º) consistiria na adoção do modelo não confessional. Nesse modelo, a disciplina deve ter como conteúdo programático a exposição das doutrinas, práticas, história e dimensões sociais das diferentes religiões, incluindo posições não religiosas, “sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores”, devendo ser ministrada por professores regulares da rede pública de ensino, e não por “pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas” (BRASIL, 2017a).

Na interpretação da PGR, o princípio da laicidade é incompatível com os modelos de ensino religioso confessional e interconfessional: o primeiro tem como objetivo a promoção de uma ou mais confissões religiosas e é, preferencialmente, ministrado por representante da confissão; o segundo, por seu turno, também chamado ecumênico, tem como objetivo a promoção de valores e práticas religiosas, com base em um consenso entre as religiões dominantes na sociedade, e pode ser ministrado tanto por representantes das comunidades religiosas quanto por professores da rede pública, sem filiação religiosa declarada. Assim, de acordo com a PGR, ambos os modelos implicariam endosso ou subvenção estatal a crenças, não existindo a neutralidade estatal em matéria religiosa postulada pelo princípio da laicidade. Pelos mesmos motivos, a PGR defende que representantes das diferentes denominações religiosas não podem ser admitidos na condição de professores da disciplina.

Os principais argumentos da procuradora geral da República Deborah Macedo Duprat de Britto pela defesa do ensino religioso não confessional pautaram-se pela ideia de que o Estado laico deve estar relacionado aos direitos fundamentais de liberdade religiosa e igualdade:

Estado laico pode ser diretamente relacionado a dois direitos fundamentais que gozam de máxima importância na escala dos valores constitucionais: liberdade de religião e igualdade. Em relação ao primeiro, a laicidade caracteriza-se como uma verdadeira garantia institucional da liberdade religiosa individual. Isto porque a promiscuidade entre os poderes públicos e qualquer credo religioso, ao sinalizar o endosso estatal de doutrinas de fé,

pode representar uma coerção, ainda que de caráter indireto e psicológico, sobre os que não professam aquela religião. Por outro lado, também parece ser inequívoca a relação direta entre a laicidade do Estado e o princípio da igualdade. [...] Em uma sociedade plural, como a brasileira, em que convivem pessoas das mais variadas crenças e afiliações religiosas, bem como aquelas que não professam credo algum, a laicidade converte-se em instrumento indispensável para possibilitar o tratamento de todos com o mesmo respeito e consideração. Contrariamente, o endosso pelo Estado de qualquer posicionamento religioso acarreta injustificado tratamento desfavorecido em relação àqueles que não abraçam o credo privilegiado, que são levados a considerar-se como “cidadãos de segunda classe” (BRASIL, 2010b, p. 12).

Os direitos fundamentais de liberdade e de igualdade serão os balizadores dos votos dos ministros na interpretação da laicidade do Estado. A audiência pública sobre o ensino religioso foi promovida pelo Ministro Roberto Barroso, antes de colocar em pauta para julgamento no STF a ADI 4.439. A realização de audiência pública¹⁴ consta entre os pedidos finais da referida ação direta de inconstitucionalidade, tendo como justificativa “[...] a complexidade da questão, a sua relevância social, bem como a natureza interdisciplinar do tema” (BRASIL, 2010b, p. 21).

4.3 Audiência pública: participação da sociedade e expressão da democracia

A audiência pública sobre o ensino religioso foi promovida pelo Ministro Roberto Barroso, no dia 15 de junho de 2015.

Ela foi transmitida pela TV Justiça e pela Rádio Justiça em tempo real, com a reprodução ao vivo também pelo canal oficial do STF no YouTube.¹⁵ Acessamos os 31 vídeos

¹⁴ A partir do final da década de 1980, as audiências públicas passaram a ser uma prática comum para ouvir representantes da sociedade na elaboração de leis ou mesmo quanto ao questionamento destas. Já em 1987 foram previstas no Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte. Tal aspecto da democracia representativa permaneceu na Constituição Federal de 1988, a qual passou a prever a realização de audiências públicas com entidades da sociedade civil em ambas as casas do Congresso Nacional, conforme disposto em seu art. 58, § 2.º, II. Esse dispositivo foi regulamentado pelo Regimento Interno do Senado Federal (arts. 93 a 95) e pelo Regimento Interno da Câmara dos Deputados (arts. 255 a 258). As audiências públicas também foram previstas como instrumento de participação popular por diversas outras leis importantes: Lei 9.868/1999, que se refere ao procedimento da ação direta de inconstitucionalidade, que é o caso da audiência analisada neste trabalho.

¹⁵ O STF disponibiliza os vídeos de todas as audiências públicas que realizam em seu sítio, inclusive os 31 vídeos da audiência pública referente a ADI 4.439. Neste sítio (http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/audienciasPublicas/anexo/Links_Audiencia_publica_Ensino_religioso_nas_escolas_publicas.pdf), os vídeos estão denominados como “Audiência Pública – Ensino Religioso na escola pública” e numerados de 1 a 31. Ao acessá-los, somos remetidos automaticamente para o canal oficial do Supremo Tribunal Federal no YouTube.

dessa audiência, por meio da página do STF, que nos remete automaticamente ao canal oficial do STF no YouTube. Assistimos aos 31 vídeos com a gravação de todos os participantes da audiência e transcrevemos os trechos que mencionamos ao longo trabalho. A audiência foi presidida pelo Ministro Roberto Barroso e cada participante da audiência teve 15 minutos para realizar sua exposição; alguns expositores leram os textos e outros fizeram uma explanação livre, mas sempre obedecendo às normas formais da linguagem jurídica.

Na abertura dos trabalhos, o Ministro Barroso definiu o sentido da audiência pública. Para ele, ela representa o sentido da democracia contemporânea em suas três dimensões – representativa, substantiva e deliberativa:

A democracia contemporânea tem três dimensões: a primeira dimensão de uma democracia representativa é a do voto, as dos representantes que são eleitos para tomarem as decisões políticas. A segunda dimensão da democracia contemporânea é dimensão substantiva, pela qual é dever do Estado e da sociedade proteger os direitos fundamentais das pessoas, inclusive o direito das minorias. E a terceira dimensão da democracia contemporânea é dimensão deliberativa, aquela que é feita do debate público e da apresentação de razões, para que prevaleça no espaço público as melhores razões, pautadas e escolhidas de acordo com a opinião pública. Portanto, a democracia contemporânea é feita de votos, de direitos e de razões [...] nós estamos procurando o melhor equilíbrio possível entre esses três elementos, entre estes três componentes (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015a).

A audiência pública, entre convidados e inscritos, contou com 31 participantes e 32 expositores.¹⁶ Entre os convidados, há os representantes do Estado (parlamentares e órgãos estatais) e representantes da sociedade civil religiosos e não religiosos.¹⁷

Entre os representantes do Estado incluem-se:

1) Organismos governamentais: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), presidente Eduardo Deschamps; Conselho Nacional de Educação (CNE), representado por Luiz Roberto Alves; Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, representado por Gilbraz Aragão;

¹⁶ Trinta e dois expositores, porque a Igreja Assembleia de Deus – Ministério de Belém participou com dois representantes: Abiezer Apolinário da Silva (presidente da Comissão Jurídica Nacional da Convenção da Assembleia de Deus no Brasil) e Douglas Roberto Almeida Baptista (presidente do Conselho de Cultura e Educação da Convenção da Assembleia de Deus no Brasil).

¹⁷ Optamos por seguir a mesma divisão dos participantes da audiência pública, elaborada por Montero e Girard (2019), pois contempla os objetivos de nossa investigação.

2) Parlamentares: Comissão de Direitos Humanos e Minorias – representada pelo consultor da Câmara do Deputados Manoel Moraes; Comissão Permanente de Combate às Discriminações e Preconceitos de Cor, Raça, Etnia, Religiões e Procedência Nacional – representada por Carlos Minc Baumfeld; Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família – representada pelo deputado Pastor Eurico.

Por sua vez, entre os representantes da sociedade civil, encontram-se:

1) Organizações religiosas: representadas por líderes católicos, pentecostais, muçulmanos, afro, budistas, judeus, espíritas e batistas.

2) Organizações não religiosas: podem ser divididas em organização de juristas, ativistas de organizações civis pró-laicidade e direitos humanos, especialistas, organização de classe de professores de ensino religioso e organização de classe de trabalhadores da educação.

a) Organizações de juristas: Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel (ANAJUBI) – representada por Carlos Roberto Schlesinger; Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB) – representado pelo advogado Gilberto Garcia; Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ – representada por Daniel Sarmento; Grupo de Atividade de Cultura e Extensão da Faculdade de Direito da USP (AMICUS DH) – representada por Virgílio Afonso da Silva.

b) Ativistas de organizações civis pró-laicidade e direitos humanos: Liga Humanista Secular do Brasil (LiHS) – representada por Thiago Gomes Viana; Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (ANIS) – representado pela pesquisadora Débora Diniz; Conectas Direitos Humanos – representado por Oscar Vilhena Vieira; Observatório da Laicidade na Educação, com o Centro de Estudos Educação & Sociedade – representados por Luiz Antônio Cunha.

c) Especialistas: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação – representada por Salomão Barros Ximenes; Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) – representada por Wilhelm Wachholz.

d) Organizações de classes dos professores de ensino religioso: Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura (ASSINTEC) – representada pelo professor Elói Correa dos Santos; Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) – representado por Leonel Piovezana.

e) Organização de classe de professores: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Entre as entidades supramencionadas, é importante distinguir entre as que foram convidadas para essa audiência e as que se inscreveram conforme o edital. Entre as convidadas estão: Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Israelita do Brasil (CONIB); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Convenção Batista Brasileira (CBB); Federação Espírita Brasileira (FEB); Federação das Associações Muçulmanas do Brasil (FAMBRAS); Igreja Assembleia de Deus – Ministério de Belém; Liga Humanista Secular do Brasil (LiHS); e Sociedade Budista do Brasil (SBB). Todas as demais se inscreveram, conforme o edital e tiveram sua participação aceita na audiência pública. As entidades inscritas aumentaram significativamente a diversidade dos representantes da sociedade civil à medida que foi acrescentada a posição de especialistas acadêmicos, juristas, ativistas em direitos humanos no que se refere a gênero e à laicidade e representantes das comissões parlamentares. Evidenciou-se um cenário sociocultural pluralista e formalmente democrático, em que grupos laicos e laicistas estão ampliando e intensificando a luta para obter e assegurar o reconhecimento de seus direitos humanos, sexuais, sociais e reprodutivos e para isso recorrem à defesa da laicidade estatal contra interferências religiosas na educação. Por outro lado, há uma presença intensa de grupos religiosos na política que atuam na esfera pública para defenderem seus valores religiosos. Na defesa de seus interesses, cada qual desses grupos tem dado diferentes sentidos à laicidade.

4.3.1 Representantes dos Poderes Executivo e Legislativo

Todos os representantes do Poder Executivo foram favoráveis à procedência da ação, o que pode ser associado aos perfis mais técnicos desses profissionais, diferentemente dos representantes do Legislativo, que divergiram em seus posicionamentos diante da ação. O deputado Eurico (membro da Comissão Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família e Frente Parlamentar Evangélica) e o consultor na Câmara dos Deputados Manoel Moraes (representando o deputado pastor Marco Feliciano, membro da Comissão de Direitos Humanos e Minorias e integrante da Frente Parlamentar Evangélica) foram favoráveis à procedência da ação, o primeiro defendendo o modelo de ensino confessional e o segundo, o modelo de ensino interconfessional. O deputado Carlos Minc (representante da Comissão de Combate a Discriminações e Preconceitos) advogou em prol do modelo não confessional.

Os dois primeiros deputados, ligados a grupos de pressão, que procuram estabelecer valores religiosos na vida política do País, com o objetivo de dar legitimidade a seus

discursos, reinterpretam a laicidade de modo lato para legitimar a ocupação religiosa do espaço público, no caso, a escola pública. Entretanto, esses deputados mantêm a referência ao arranjo jurídico-político da laicidade estatal, até como recurso discursivo e legalista para garantir a legitimidade de sua própria intervenção no debate político.

Tal estratégia fica clara na fala do consultor da Câmara dos Deputados Manoel Morais:

[...] o modelo de laicidade estatal não é absoluto, longe de representar uma extirpação radical da religiosidade nos espaços públicos o dispositivo (art. 19) manteve a dicção das constituições anteriores, que desde da primeira Constituição de 1891 rompeu com o unitarismo da religião católica, como a oficial, representando antes de qualquer outra coisa, uma afirmação da pluralidade religiosa no Brasil (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015ad).

Nesse sentido, retoma a laicidade na defesa do ensino confessional, demonstrando que a escola não é um espaço de neutralidade e possui autonomia para tomar suas próprias decisões.

O mesmo argumento da existência de uma não neutralidade da escola aparece na fala do pastor Eurico, fundamentada em elementos religiosos conservadores:

Eu desafio qual a matéria que esteja sendo ensinada, que se o professor quiser puxar um fio para linha religiosa, ele vai puxar. [...] Se esse professor quiser puxar uma linha de discussão, puxando a religião, ele vai fazer e tem espaço para isso. Na verdade, o grande problema, que hoje nós temos que enfrentar algumas dificuldades [...] ideologia de gênero, essa bate de frente com maioria das religiões (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015ab).

A defesa do ensino religioso confessional por esses parlamentares, vinculados a grupos religiosos conservadores, baseia-se em aspectos morais e valores religiosos, na tentativa de limitar a atuação da escola pública aos valores religiosos dos grupos que representam.

4.3.2 Representantes da sociedade civil: organizações religiosas e não religiosas

A maioria dos representantes das organizações religiosas posicionou-se favorável ao ensino religioso não confessional e até mesmo contra sua existência na escola pública. Nesta última situação, encontram-se parte da Igreja Assembleia de Deus, CONIB, CBB, FEB, IURD. Segundo essas instituições religiosas, o ensino religioso corresponde ao interesse das

instituições religiosas hegemônicas, como fica evidente no trecho da fala do representante da Igreja Universal, Renato Herani Gugliano:

O direito fundamental em questão, antes de qualquer outro aqui, é o direito à educação, que não comporta no seu âmbito de proteção um sistema de ensino, ainda umbilicado no longínquo passado de pleno domínio da religião. Toda Constituição, é Constituição no tempo [...] se o constituinte originário pensou no ensino religioso confessional, a força normativa dos fatos deve conduzir hoje a adequação do texto à realidade. Uma realidade marcada pela necessidade de se criar, uma fórmula constitucional que acomode a diversificação religiosa e não religiosa. Que fórmula é essa? O conceito de ensino religioso está na Constituição e o desafio agora, numa perspectiva de Constituição no tempo, é emprestar-lhe uma concepção concreta que prestigie antes de tudo a laicidade, a liberdade de expressão e, principalmente, a eficiência e a eficácia da educação pública. Se o Brasil nasceu cristão, amadureceu plurirreligioso e aberto às ideologias não religiosas. É essa máxima [que] deve estar contemplada na concepção atual do ensino religioso. [...] E não me precipito em afirmar que devemos abonar, de uma vez por todas, e nos distanciarmos de uma leitura imperialista e colonial do ensino religioso, aquela que o estrutura de maneira a institucionalizar uma religião na escola pública (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015n).

O representante da CNBB, Antônio Carlos Biscaia, apoiou-se na ideia da crise de valores para defender o ensino religioso confessional e de que a laicidade do Estado não deve ser confundida com um Estado ateu ou “aversão do Estado ao plano espiritual da existência humana” (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015d). Este último argumento também foi empregado pelos parlamentares favoráveis ao ensino religioso confessional na audiência pública para justificar posturas conservadoras. Além disso, Biscaia faz uma complexa distinção entre catequese e ensino religioso para admitir a existência do ensino confessional, afirmando que a catequese corresponde à experiência de uma comunidade concreta de fiéis, favorecendo a iniciação ao pertencer à comunidade religiosa, enquanto o ensino religioso trata-se de uma área do conhecimento que tem metodologia e linguagem adequadas ao ambiente escolar (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015d).

O expositor Antônio Carlos Biscaia, utiliza-se da estratégia de deslocar a problemática do conteúdo confessional ou não confessional para a questão da metodologia e da linguagem. Historicamente, a CNBB sempre se posicionou em seus documentos oficiais favorável ao ensino religioso confessional, ainda que reconhecesse a existência do ensino religioso interconfessional.

Tanto Biscaia quanto Luiz Felipe de Seixas Corrêa, este último representante da Arquidiocese do Rio de Janeiro, defendem que o ensino religioso, por natureza, é

confessional, e isso não fere a laicidade estatal. Na concepção desses defensores, isso já está legitimado no sistema educacional, sendo o ensino religioso não confessional uma criação artificial de grupos laicistas e a deturpação da Constituição.

As falas dos representantes das instituições ou associações religiosas não se limitaram a um posicionamento favorável ou contrário ao ensino não confessional, e a maioria se posicionou contra a existência do ensino religioso na escola, independentemente da modalidade, ou até mesmo pela não manifestação sobre o tema, como foi o caso do representante budista, para quem a essência do debate proposto fere os princípios religiosos de muitas religiões, assim como da democracia, à medida que a “ideia de democracia tem a ver com o amor, pois essa tenta proteger as minorias” (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015). As manifestações contrárias à existência do ensino religioso em qualquer modalidade na escola pública receberam como justificativa a ideia de que a existência dessa disciplina nesse espaço está associada à hegemonia católica. Cabe destacar que a FAMBRAS e a Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (FENACAB) foram favoráveis ao modelo de ensino religioso interconfessional.

Por seu turno, a maioria das instituições civis das treze participantes procurou modular seus discursos em consonância com a indagação proposta pela audiência pública. Apenas duas se posicionaram contra a existência do ensino religioso na escola pública em qualquer modalidade, LiHS e CNTE, e somente a ASSINTEC defendeu o ensino religioso na modalidade interconfessional.

As organizações de juristas propuseram os argumentos de defesa da laicidade estatal em função do ensino religioso não confessional. Os representantes delas reconheceram que a disciplina coloca um “estado de tensão em relação ao Estado laico”, conforme expressa o representante da Amicus DH USP, e, para tanto, é preciso modulá-lo conforme os princípios constitucionais da laicidade. Logo, a modalidade não confessional do ensino religioso representaria uma modulação da laicidade.

Entre as principais manifestações para justificar o ensino não confessional encontra-se a de Daniel Sarmiento, um dos propositores da Representação que gerou o ajuizamento da ADI 4.439 pela PGR. Em seu argumento, Daniel Sarmiento vincula o ensino religioso não confessional à liberdade de escolha do aluno, no contexto de pluralismo religioso:

A Constituição de 1988 partiu da perspectiva da educação não como um processo de qualificação profissional apenas, ou não como o lócus de reprodução do *status quo*, mas um campo voltado para o empoderamento do educando, para formar pessoas capazes de exercitarem sua autonomia

pública e também sua autonomia privada, a fazerem as suas escolhas fundamentais de vida, dentre quais a escolha religiosa. [...] No âmbito de nossas possibilidades interpretativas há uma exegese, pela qual, aquele ensino [religioso] pode se converter em um instrumento, paradoxalmente, de fortalecimento da liberdade religiosa, viabilizando uma escolha mais consciente, tratando a identidade religiosa não como algo, enfim que se herde dos pais, não como algo que se absorva por osmose, mas como resultado de escolha real de pessoas livres. (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015ae).

Os ativistas da laicidade e entidades de classes ou especialistas, por sua vez, apontam para os aspectos práticos da operacionalização da disciplina no interior da escola e sua incorporação de maneira laica na cultura escolar. Nessa perspectiva, a antropóloga Débora Diniz afirma que existe uma renúncia das políticas públicas da educação à anterioridade ao fato religioso, em outras palavras, o fato religioso seria distinto de outros fenômenos sociais por ser “uma narrativa primordial da existência humana” e, portanto, não seria submetida ao pacto político e aos especialistas seculares:

É como se religião não se submetesse ao acordo político sobre o que deve promover a cidadania na escola pública. O ensino religioso se movimenta protegido por um salvo-conduto do Estado ou por estar isento de respeitar a laicidade e dos regimes de avaliação de qualidade do material didático e habilitação do professor (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015o).

Para essa pesquisadora, o ensino religioso não confessional deve ser acompanhado de regulamentação dos parâmetros de seu funcionamento por parte do Estado:

O ensino religioso é a única matéria sem qualquer regulação nacional de material didático ou critério de qualificação do professor no conjunto de todas as disciplinas oferecidas neste país, há uma renúncia das políticas de educação a anterioridade do fato religioso. É como se religião não pudesse submeter ao acordo político do que deve promover a cidadania. Em uma escola pública, o ensino religioso se movimenta como que protegido por um salvo-conduto do Estado, onde está isento de respeitar a laicidade e os regimes de avaliação do material didático e formação do professor (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015o).

Em outras palavras, ao se considerar a religião como um elemento de cidadania, ela deve ser definida nos limites do mundo laico.

Se a maioria dos participantes da audiência pública, tanto no que se refere aos representantes do Estado ou da sociedade civil, entende que o ensino religioso deve ser ministrado na perspectiva da “história e doutrina das religiões”, já não se pode dizer o mesmo no tocante ao profissional que ensinará a disciplina. A questão da formação de professores foi

um ponto polêmico na audiência e dividiu opiniões. O FONAPER, a ANPTECRE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, entre outros, defenderam a existência de uma licenciatura em ensino religioso como exigência para lecionar a disciplina, o que implicaria a consolidação dela nos sistemas educacionais. Por seu turno, o CNTE, o Observatório da laicidade, defendeu que os professores da disciplina sejam aqueles da área de humanas já existente nas redes (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015v). A primeira postura indica como tais grupos reivindicam elementos da cultura escolar visando à consolidação da disciplina no sistema de ensino em âmbito nacional, uma vez que a formação profissional constitui um dos elementos essenciais para a consolidação de uma disciplina na cultura escolar.

Vejam-se as observações feitas pelo representante da ANPTECRE:

[...] primeiro defendemos que o Ministério da Educação publique diretrizes curriculares nacionais para o ensino religioso a fim de orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas pedagógicas em consonância com os pressupostos legais curriculares em vigor na atualidade; segundo, o Ministério da Educação pelo CNE emita DCN para formação inicial de professores em cursos de licenciatura na graduação plena, em termos do art. 62 da LDB; terceiro que o STF aceite a ação direta de inconstitucionalidade proposta pela Procuradoria-Geral da República para assentar que o ensino religioso na escola pública só pode ser de natureza não confessional, declarando a inconstitucionalidade do art. 11 do Decreto 7.107/2010, que aprova o Estatuto Jurídico da Igreja Católica, o qual prevê que o ensino religioso seja católico e de outras confissões religiosas; quarta que o Ministério da Educação por meio da CAPES fomenta a oferta dos cursos de formação inicial para professores do ensino religioso no plano nacional de formação de professores da Educação Básica; quinta que o Conselho Nacional Secretários de Educação e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação dos Dirigentes Municipais de Educação reconheçam o ER [ensino religioso] como área de conhecimento e promova suas ofertas em todas as escolas de ensino fundamental das redes públicas do ensino do Brasil, nos termos da Lei 9.475/1997; sexta que o Congresso Nacional incorpore no novo Plano Nacional de Educação estratégia que garanta a promoção do direito às diversidades religiosas na escola, respeitando o princípio da laicidade com a proibição de práticas de proselitismo e de ensino religioso confessional (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2015y).

A audiência propõe, de forma inédita na história da disciplina de ensino religioso, o questionamento da possibilidade de restrição de sua natureza confessional ou interconfessional.

O aspecto central do debate da audiência pública gira em torno da finalidade do ensino religioso, consequentemente relacionado às finalidades da escola definidas na Constituição de 1988, que reconhece a pluralidade política, cultural e religiosa na educação escolar. À luz desse contexto, o debate acerca do ensino religioso restrito até 1988 ao confessionalismo

versus laicista, Igreja Católica *versus* representantes do campo educacional, ganha novos personagens na audiência pública na defesa de uma nova categoria para o ensino religioso, com o conseqüente deslocamento da definição de religioso para o plano patrimônio/herança cultural. Nas palavras de Montero e Girard (2019, p. 364):

[...] o ensino religioso passa a ser visto como uma ferramenta para a produção de uma moral pública, independente de toda religião, mas capaz de fazer do respeito à diversidade o fundamento da cidadania. Essa nova forma de pertencimento não se alicerça na irmandade de crenças, mas na política da diferença.

Em contexto plural, com múltiplas vozes da sociedade civil participando dos processos políticos, estabelece-se uma disputa entre o ensino religioso confessional e o ensino religioso não confessional. O primeiro é defendido pela Igreja Católica, apoiada por parlamentares vinculados à bancada evangélica de cunho conservador; por sua vez, o segundo é sustentado pela sociedade civil, representada por líderes religiosos, entidades de classe, juristas, ativistas dos direitos humanos e da laicidade que propõem, por meio do Poder Judiciário, a modulação da laicidade na escola pública. Se diferentes representantes da sociedade civil procuram uma maneira de modular a disciplina de ensino religioso, definindo os limites da religião e, conseqüentemente, da laicidade, pelo menos no que se refere ao currículo oficial na escola pública, fica a cargo do Poder Judiciário fixar os limites da disciplina, evidenciando as relações entre o campo educacional e o saber jurídico. Este último é historicamente¹⁸ utilizado como instrumento de intervenção e de reorganização do campo educacional.

4.4 Julgamento da ADI 4.439: a controvérsia constitucional

Os diferentes modelos de ensino religioso, resultantes da alteração da LDB de 1996 pela Lei 9.475/1997 sobre a regulamentação do ensino religioso na escola pública, levaram ao ajuizamento da ADI 4.439. Na elaboração e tramitação da Constituição de 1988 e da LDB, a questão do ensino religioso foi um tema bastante debatido. Esse assunto ganha maior amplitude à medida que há diversidades cultural e religiosa na sociedade e as minorias religiosas e não religiosas passam a reivindicar seus direitos.

¹⁸ Sobre esse assunto consultar Nunes (1994).

No chão da escola, várias pesquisas¹⁹ demonstram os conflitos religiosos e culturais resultantes da diversidade de modelos do ensino religioso. À medida que se identifica uma ampliação da diversidade cultural e religiosa no País, verifica-se um aumento de conflitos e novas modulações entre as religiões/religiosidades e a laicidade.

Em uma interessante análise acerca das modulações nas relações entre a religiosidade e a laicidade na atualidade, a pesquisadora Novaes (2014) faz um breve histórico sobre o papel que a diversidade cultural assumiu desde a década de 1950 e como ela passou, a partir dos anos de 1990 a compor os discursos de grupos religiosos e também de governos.

Na década 1950, falar em “diversidade cultural” significava: contrapor-se ao modelo de desenvolvimento capitalista vigente, lutar contra o etnocentrismo e preservar a diversidade cultural. Já nos anos de 1990, em face de uma nova configuração mundial, o tema da “diversidade” ultrapassou os espaços de combate ao etnocentrismo e ganhou um lugar significativo na redefinição de uma nova geopolítica mundial. Assim, no mundo globalizado e no interior de cada país, existem grupos étnicos, bem como diferenças, que podem ser examinados em função de geração, de gênero, de classe, de raça e de religião. Em dinâmicas de resistências, esses grupos – muitas vezes denominados “minorias” – foram se apropriando da palavra diversidade para construir suas identidades e para denunciarem situações de vulnerabilidade. Ademais, a importância da diversidade tem sido assinalada por agentes sociais com diferentes posições políticas, tais como: executivos do Banco Mundial; ativistas do movimento antiglobalização; atores sociais com demandas de reconhecimento étnico-racial; formuladores de políticas públicas; movimentos de fortalecimento da sociedade civil; e participantes do Fórum Social Mundial (NOVAES, 2014).

Ainda segundo Novaes (2014), a existência da diversidade no campo religioso brasileiro alimenta, por um lado, ideários e diálogos ecumênicos e, de outro, repõe fundamentalismos. A diversidade também esbarra em hierarquias historicamente construídas no campo religioso e na sociedade, evidenciada na forma como se configurou a laicidade no Brasil. Exatamente em virtude dessas relações de força que a diversidade “introduz novas tensões que não se revelam apenas em continuidade, mas também apontam para mudanças” (NOVAES, 2014, p. 133). Se a permanência do ensino religioso confessional e interconfessional na escola pública simboliza uma predominância dos interesses da Igreja

¹⁹ Sobre esse assunto consultar: Cavaliere (2006, 2007); Caputo (2012); Miranda e Maia (2014).

Católica, em contrapartida, o ensino religioso não confessional aponta para mudanças nas representações e práticas dessa disciplina, a qual, por sua vez, sofre a resistência da própria Igreja Católica e de alguns grupos evangélicos conservadores.

Nesse contexto de diversidade cultural, em que se amplificaram os debates sobre a laicidade, ocorreu de forma inédita o questionamento sobre a proibição do ensino religioso na modalidade confessional e interconfessional nas escolas públicas.

Nessa análise, também devemos considerar que historicamente o Poder Judiciário tem relação próxima com a legislação de ensino, possibilitando uma profícua interface entre os campos jurídico e pedagógico. Nunes (1994, p. 9) demonstra que, desde a década de 1920, ocorre a relação entre o campo educacional e o campo jurídico. Nos anos 1920, a Medicina e o Direito se constituíam como matriz interpretativa da realidade brasileira. Ao mesmo tempo, apresenta-se a autonomização do campo educacional, em que o direito pôde ter aplicação própria no novo campo em desenvolvimento por meio do direito escolar, o qual produziu um conjunto de textos normatizadores e também reguladores, oferecendo soluções jurídicas para problemas do contexto pedagógico. Também a partir da década de 1990, em contexto democrático, o Poder Judiciário passa a ser um caminho na luta por direitos de diferentes grupos da sociedade brasileira.

Além dessa relação na constituição histórica do campo educacional e jurídico brasileiros, é importante considerar o campo jurídico, conforme discute Bourdieu (1989, p. 228-229), como um espaço social organizado, no qual se opera a transmutação entre partes diretamente interessadas no debate juridicamente regulamentado entre profissionais que atuam por procuração e que têm em comum conhecer e reconhecer a regra do jogo jurídico, melhor dizendo, as leis escritas e não escritas do campo. É por meio do veredicto judicial, um compromisso político entre exigências inconciliáveis, que se apresenta uma síntese lógica entre teses antagonistas, condensando toda a ambiguidade do campo jurídico, conforme descreve o Ministro Celso de Mello:

O ordenamento normativo nada mais é senão a sua própria interpretação, notadamente quando a exegese das leis e da Constituição emanar do Poder Judiciário, cujos pronunciamentos qualificam-se pela nota da definitividade [...]. Em uma palavra: o exercício de interpretação da Constituição e dos textos legais – por caracterizar atividade típica dos Juizes e Tribunais – não importa em usurpação das atribuições normativas dos demais Poderes da República (BRASIL, 2017a, p. 36).

O que está sendo avaliado pelo STF são as práticas resultantes da realização da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases: Quais práticas do ensino religioso serão

consideradas legítimas pelo STF, a quem cabe julgar acerca da interpretação da lei e a relação Estado e Igreja no Estado laico brasileiro.

Figura 1 – Julgamento da ADI 4.439



Fonte: Agência O Globo, 2017.

As imagens do julgamento dessa ação direta de inconstitucionalidade, ocorrida em 27 de setembro de 2017, foram amplamente divulgadas em jornais e em revistas, conforme a Figura 1, publicada no jornal *O Globo*, demonstrando o crucifixo pendurado no centro da sala de julgamento e dando indícios da construção histórica das relações entre Estado e Igreja.

Na análise a seguir, optamos por separar os onze votos dos ministros em dois blocos: no primeiro, verificamos os votos favoráveis à procedência da ação; no segundo, examinamos os votos favoráveis à improcedência.

4.4.1 Votos favoráveis à procedência da ADI 4.439

Inicialmente, o relator da ação, o ministro Luís Roberto Barroso, em consonância com os apontamentos da maioria dos participantes da audiência pública, vota pela procedência da ação.

Principia seu voto afirmando que a discussão proposta pela ação direta de inconstitucionalidade envolve a harmonização de três grupos de normas constitucionais: “[...]”

a que prevê o ensino religioso; a que prevê a liberdade religiosa; e a que institui o princípio da laicidade do Estado” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Também explica que dividiu seu voto em três partes. Na primeira, faz uma breve nota sobre as religiões no mundo contemporâneo; na segunda, aborda o tratamento jurídico normativo dado às escolas; e na terceira, propõe a solução para a controvérsia constitucional.

Quanto à primeira parte, faz um histórico da religião na modernidade, para demonstrar que:

[...] a religião não saiu de cena na vida contemporânea, como se supôs que aconteceria, e que uma das características essenciais da vida contemporânea é a pluralidade e a diversidade de religiões. E a posição humanista mais desejável é a de tolerância para que cada um possa viver a sua própria crença, merecendo o respeito e a consideração de todos (BRASIL, 2017a, p. 8).

É exatamente a intensa presença da religião no mundo contemporâneo que coloca em debate os limites dela nos espaços públicos, entre eles a escola pública. Para resolver tal embate no espaço público brasileiro, é preciso analisar a legislação referente ao ensino religioso brasileiro, tema da segunda parte do voto desse ministro.

Nessa parte, primeiro menciona o § 1.º do art. 210 da Constituição, no qual foi estabelecido o ensino como disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, com matrícula facultativa. Também esclarece que, apesar de muitos participantes da audiência pública se manifestarem pela exclusão do ensino religioso da escola pública, não há o que fazer, pois a Constituição positivou o ensino religioso nesse espaço.

Em seguida, discute a segunda norma legal sobre o ensino religioso, a qual se refere à liberdade religiosa, que se encontra no inciso VI do art. 5.º da Constituição, e determina a inviolabilidade “[...] da liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Por último, aponta a terceira e a última regra constitucional a ser considerada no julgamento da ação, a qual está contida no art. 19, I, em que se lê:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 2017a, p. 8).

Segundo o Ministro Barroso, esse artigo é o lócus da laicidade, ou seja, a laicidade se constitui basicamente na separação entre Estado e igrejas, e o que está em questionamento na ação são os limites dessa separação.

Em defesa do ensino religioso não confessional, faz um rápido histórico sobre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações posteriores, as quais suprimiram as modalidades confessional e interconfessional, determinaram a proibição do ônus para o Estado e do proselitismo, além de especificarem o respeito à diversidade. Para Barroso, o propósito dessa nova redação foi:

[...] eliminar o ensino confessional e a contrapartida foi permitir que os professores do ensino religioso fossem remunerados pelos cofres públicos, isso, portanto, no que diz respeito à legislação brasileira interna. Houve uma primeira versão do art. 33 que foi superada por esta nova versão do art. 33 que acabo de ler, que, ao meu ver, de maneira explícita, elimina o ensino religioso confessional em escolas públicas (BRASIL, 2017a, p. 8).

Quanto art. 11, § 1.º, do Acordo Brasil-Santa Sé, esse ministro entende que sua interpretação dá margem para “reentronizar” o ensino confessional em escolas públicas.

Na terceira parte de seu voto, procura dar uma solução à controvérsia constitucional, a qual prevê o ensino religioso (art. 210, § 1.º); sobre a liberdade religiosa (art. 5.º, VI); e a que institui o princípio da laicidade do Estado (art. 19, I).

O primeiro apontamento sobre os artigos supracitados refere-se à laicidade. Para Barroso, a “[...] simples presença do ensino religioso em escolas públicas já constitui uma exceção feita pela Constituição à laicidade do Estado” (BRASIL, 2017a, p. 12).

Para defender sua tese, argumenta que a laicidade pode ser repartida em “três conteúdos diversos”. O primeiro conteúdo trata da “separação formal entre Igreja e Estado” do qual decorrem três problemas a respeito do ensino religioso confessional: primeiro, o espaço da sala de aula estaria sendo utilizado para pregação específica; segundo, a admissão de professores como servidores públicos; terceiro, o Estado não pode remunerar professores representantes de confissões religiosas. Portanto, “[...] o ensino religioso confessional viola a laicidade porque identifica Estado e Igreja, o que é vedado pela Constituição” (BRASIL, 2017a, p. 12).

O segundo conteúdo abarca a neutralidade estatal em matéria religiosa, o que proíbe o Estado de favorecer, obstaculizar ou se subordinar a qualquer religião. Para sustentar seu argumento, cita os dados levantados pelo *Novo mapa das religiões*, elaborado pela Fundação Getúlio Vargas. De acordo com o ministro, nesse levantamento averiguou-se que no Brasil há

140 denominações religiosas identificadas. Diante dessa realidade, algumas religiões seriam favorecidas e, mesmo que estas sejam majoritárias, isso romperia com a neutralidade do Estado.

O terceiro conteúdo da laicidade discutido por esse ministro é o respeito à liberdade religiosa e o respeito ao direito de não ter qualquer religião. Para justificar essa posição, afirma que as crianças de 6 a 7 anos, para não assistirem às aulas de ensino religioso, seriam obrigadas a se declarar diferentes, o que poderia causar imensos traumas nessas crianças.

Após as considerações jurídicas na defesa do ensino não confessional, também fez alguns apontamentos sobre as “cautelas” que se deve ter com essa modalidade de ensino religioso na escola pública, assim como com sua condição de facultatividade, visto que não se podem ignorar “as complexidades práticas de trazer a religião para dentro da sala de aula”. Diante disso, o ministro adverte primeiramente para a necessidade de o Ministério da Educação estabelecer parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para o ensino religioso, pois, segundo ele:

[...] a falta de paradigma nacional fez com que os sistemas estaduais de ensino produzissem, nessa matéria, uma babel de proporções bíblicas, tal como prevista no Livro de Gênesis, em que cada um fala uma língua e ninguém se entende (BRASIL, 2017a, p. 16).

A segunda cautela está relacionada à matrícula na disciplina, pois há estados da Federação em que a matrícula é automática e o aluno tem que requerer o desligamento, se assim o desejar. Como na maioria dos sistemas o aluno não tem outra opção caso não queira cursar o ensino religioso, ele fica ocioso durante essa aula, se optar por não fazê-lo.

A terceira cautela trata dos critérios para a admissão dos professores, uma vez que alguns Estados exigem diploma de Ciências da Religião, uns graduação em Pedagogia, História, Filosofia e Sociologia; outros admitem pessoas credenciadas por autoridades religiosas; e em alguns são voluntários da comunidade que ministram essa disciplina.

Portanto, conclui com a tese:

O ensino religioso ministrado em escolas públicas deve ser de matrícula efetivamente facultativa e ter caráter não confessional, vedada a admissão de professores na qualidade de representantes das religiões para ministrá-lo (BRASIL, 2017a, p. 16).

Seguiram o voto de Roberto Barroso (relator da ação), Luiz Fux, Rosa Weber, Marco Aurélio e Celso de Mello.

Luiz Fux apresenta o voto dividido em três partes. Na primeira, discute a questão da laicidade no Brasil e do ensino confessional, na qual destaca a não existência de uma definição exata para o termo laicidade, mas é comum associá-lo à “[...] segregação entre Estado e Igreja, à inexistência de uma religião oficial e à equidistância em relação a todas as religiões” (BRASIL, 2017a, p. 16). Levando em consideração esses aspectos, todas as constituições brasileiras declararam o Estado brasileiro como laico.

Em seguida, relaciona diversos dispositivos constitucionais para demonstrar que a opção do constituinte não foi por um Estado desvinculado de religiosidade:

Além da liberdade religiosa (art. 5.º, VI e VIII) e do direito a não discriminação (art. 3.º, IV), a Constituição assegura, ainda, a objeção de consciência (art. 143, § 1.º), os efeitos civis do casamento religioso (art. 226, § 2.º) e o ensino religioso nas escolas públicas (art. 210, § 1.º) (BRASIL, 2017a, p. 7).

Esclarece que o ministro relator da ação, assim como a procuradoria-geral extraiu do princípio da laicidade estatal uma dimensão positiva por parte do Estado para a proteção da pluralidade e da tolerância religiosa: “Essa concepção ampliada coincide com a liberdade e igualdade sob dimensão religiosa” (BRASIL, 2017a, p. 7).

Na segunda parte de seu voto, intitulada “Liberdade, Igualdade e Razões públicas: Ensino Não Confessional”, aborda o mérito ação. Defende que “[...] a laicidade estatal em vigor e a igualdade em sua dimensão religiosa impedem que se prestigie uma religião em especial” (BRASIL, 2017a, p. 9).

Para tanto, argumenta que é preciso usar a razão pública para conduzir discussões fundamentais baseadas em valores que se podem razoavelmente esperar dos outros, no que se refere à boa-fé e à concepção política de justiça.

Também aponta para a contradição da legislação vigente, ainda que a lei preveja a colaboração da comunidade, “democraticamente”, para a elaboração do conteúdo programático, na prática, é totalmente oposta: “A participação coletiva, via de regra, não prestigia as vozes minoritárias: emudece-as” (BRASIL, 2017a, p. 12).

Na última parte de seu voto, intitulada “Aspectos Econômicos e Isonomia: Contratação de Professores Não Religiosos”, discorre sobre a inviabilidade de contratação de professores para o ensino religioso, caso seja ministrado na modalidade confessional:

[...] dificuldade de encontrar professores em quantidade suficiente, especialmente no tocante a religiões minoritárias ou dispersas em uma ampla área geográfica, a legitimidade da representação também seria obstaculizada,

tendo em vista que, em inúmeras religiões, não há uma hierarquia clara ou centralizada (BRASIL, 2017a, p. 12).

Por último, declara a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no art. 11, § 1.º, do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, referente ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.

Em síntese, o voto desse ministro defende a escola pública como um local de promoção da igualdade e combate ao preconceito e, portanto, não deve tomar partido por uma religião, e sim garantir, conforme prevê a Constituição Federal, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, além do respeito da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, permeada pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A Ministra Rosa Weber, em um voto sintético, aponta o ensino religioso não confessional como uma condição essencial para garantir o princípio da laicidade, que em sua visão não é assegurado somente pela facultatividade da disciplina:

[...] o caráter da facultatividade do ensino religioso, como técnica legislativa necessária para se afastar o indesejado doutrinamento religioso, não é suficiente, porquanto o endosso de determinadas religiões pelo Estado, no exercício do dever de prestação de educação pública, endereçada a crianças e adolescentes (por natureza, pessoas extremamente influenciáveis pelas opiniões de seus educadores, haja vista que estão em período de formação da personalidade), geraria constrangimentos e discriminações inevitáveis (BRASIL, 2017a, p. 2).

Essa ministra conclui seu voto afirmando que a laicidade “[...] implica em absoluta neutralidade do Estado frente à pluralidade de crenças e orientações religiosas e não religiosas da população brasileira” (BRASIL, 2017a, p. 2). Somente o ensino religioso não confessional pode garantir a neutralidade do Estado, da liberdade religiosa e do respeito ao pluralismo.

O Ministro Marco Aurélio, depois de apontar os artigos constitucionais relacionados à laicidade, define-a da seguinte maneira:

A laicidade estatal não implica o menosprezo nem a marginalização da religião na vida da comunidade, mas, sim, afasta o dirigismo estatal no tocante à crença de cada qual. O Estado laico não incentiva o ceticismo, tampouco o aniquilamento da religião, limitando-se a viabilizar a convivência pacífica entre as diversas cosmovisões, inclusive aquelas que pressupõem a inexistência de algo além do plano físico (BRASIL, 2017a, p. 2).

Para ele, o ensino religioso na modalidade não confessional:

[...] significa cultivar, se assim quiser o aluno, o sentimento de *religiosidade* e ligação com o aspecto transcendental da experiência humana, inclusive como forma de promoção do autoconhecimento, sem vincular o Estado a crenças específicas. A proposta adogmática de reflexão sobre os destinos e dilemas da existência, ao tempo em que atende à separação entre religião e Estado, proporciona o contato com a dimensão religiosa cujo valor na sociedade brasileira foi reconhecido pelo Constituinte (BRASIL, 2017a, p. 2).

A partir desse raciocínio, o Ministro Marco Aurélio conclui pela procedência da ação, que implica atentar para o lugar da religião na sociedade brasileira, particularmente nas escolas públicas: “[...] espaço promovido pelo Estado para convívio democrático das diversas visões de mundo, [onde] deve prevalecer a ampla liberdade de pensamento, sem o direcionamento estatal a qualquer credo” (BRASIL, 2017, p. 2). Segundo esse ministro, somente nessa condição é possível garantir a laicidade perante a pluralidade cultural e religiosa no espaço escolar brasileiro.

O último voto a ser analisado, referente à procedência da ação, é do Ministro Celso de Mello. Assim como os Ministros Roberto Barroso, Marco Aurélio, Luiz Fux, reconheceu a implicação da existência de uma religião majoritária na aprovação do ensino religioso na escola. Diante disso, afirma que somente o ensino religioso não confessional garante direitos e liberdades fundamentais a todos, inclusive às minorias.

Tal ideia foi mais claramente expressada por Celso de Mello, em um extenso voto, dividido em onze partes, sendo a décima primeira dedicada a defender:

11. *A função contramajoritária (sic)* do Supremo Tribunal Federal no Estado democrático de direito: a proteção das minorias, inclusive das minorias religiosas, analisada na perspectiva de uma concepção material de democracia constitucional [...]

O fato de o Catolicismo constituir, hoje, a religião preponderante no Estado brasileiro não autoriza que se produza, em nosso País, um quadro de submissão de grupos confessionais minoritários à vontade hegemônica da maioria religiosa (BRASIL, 2017a, p. 38-39).

Ao interpretar as controvérsias constitucionais sobre o ensino religioso, os ministros favoráveis à procedência da ação acatam como solução da controvérsia a modulação do ensino religioso em não confessional. A solução para controvérsia tem de abarcar a liberdade, a pluralidade e a igualdade, conciliando-as com a laicidade do Estado, seja no tocante à separação Igreja(s) e Estado, à liberdade religiosa e de consciência ou de igualdade entre as religiões, inclusive com relação ao reconhecimento do direito das minorias.

Em um contexto marcado pelo pluralismo religioso e pela diversidade cultural, esses ministros rompem com a ideia de uma laicidade forjada entre o Estado e a Igreja Católica que vigorou ao longo de todo o período republicano brasileiro. Eles definem a laicidade, além de uma perspectiva liberal, de separação formal entre Estado e Igreja ou somente de liberdade religiosa, reconhecendo as diversidades cultural e religiosa do País e estabelecendo a igualdade legal entre as religiões no espaço público por meio do ensino religioso não confessional e do questionamento de parte do Acordo Brasil-Santa Sé.

4.4.2 *Votos favoráveis à improcedência da ADI 4.439*

Os ministros que votaram pela improcedência da ação foram: Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Gilmar Mendes, Ricardo Lewandowski e Cármen Lúcia. Eles interpretaram que a laicidade estaria garantida pela liberdade de consciência ou religiosa, dada pela condição de facultatividade da disciplina de ensino religioso.

Alexandre de Moraes introduz seu voto afirmando:

[...] a partir do respeito ao Estado Laico, da interpretação da singularidade da previsão constitucional do ensino religioso e em respeito à liberdade religiosa, a definição do núcleo de seu próprio conceito baseado nos “dogmas da fé”, inconfundível com outros ramos do conhecimento científico, como história, filosofia ou ciência das religiões, pretendo demonstrar a improcedência da presente ação [...] (BRASIL, 2017a, p. 2).

Para defender sua tese, divide seu voto em duas partes: a primeira intitulada “I – Estado laico e liberdade de crença”; a segunda denominada de “II – Singularidade da previsão constitucional do ensino religioso baseado nos dogmas da fé”.

O Ministro Alexandre, para fundamentar seu voto, parte do pressuposto de que a liberdade de expressão é um dos princípios da sociedade democrática:

[...] alguns grupos que auxiliaram as minorias a conquistar legítima e corretamente o direito de liberdade de expressão de suas ideias e convicções, inclusive em salas de aula e dentro de currículos de matérias de matrícula obrigatória, pretendem impor forte censura prévia às opiniões religiosas diversas, ao pleitearem um conteúdo neutro e meramente descritivo de religiões, em uma impensável “doutrina religiosa oficial”, criada artificialmente pelo Poder Público, mesmo que em disciplinas de matrícula facultativa; confundindo a proibição de um Estado Confessional com a determinação constitucional para que o nosso Estado Laico garanta, em igualdade de condições, o ensino religioso no ensino fundamental das escolas públicas, somente para aqueles que queiram (BRASIL, 2017a, p. 2).

Para ele, o ensino religioso não confessional seria uma criação artificial do Estado, violando a liberdade religiosa do aluno e, portanto, ferindo a laicidade:

[...] essa primeira previsão constitucional, o ensino religioso baseia-se no imprescindível respeito ao binômio Laicidade do Estado – ao não permitir que o Poder Público imponha como dever uma disciplina sobre determinada crença religiosa – e Consagração da Liberdade Religiosa – ao garantir a facultatividade da disciplina, em respeito aos agnósticos e ateus e o direito subjetivo dos alunos de, voluntariamente, por si ou pelos pais/responsáveis, ter ministrada a matéria de acordo com os princípios de sua própria confissão religiosa, e não por conteúdo imposto pelo Poder Público (BRASIL, 2017a, p. 10).

Nessa mesma linha de raciocínio foi o voto do Ministro Edson Fachin, porém ele reconhece que a separação entre Estado e Igreja promoveu a retirada da religião do espaço público e o reconhecimento da pluralidade e diversidade religiosa. Em nome dessa diversidade, o ensino religioso pode ser ofertado em outras modalidades de ensino, além do não confessional:

Se o apelo à razão comum pode ser utilizado precisamente como fundamento da separação entre Estado e Igreja, e, por consequência, de um “dever de civilidade” que retira a motivação religiosa, por definição privada, do espaço público, como parece advogar o filósofo americano, é preciso advertir que a definição desses limites deve levar em conta o exato conteúdo do direito à liberdade religiosa, como expresso na própria Carta Política”. Além disso, a facultatividade da disciplina e ênfase no respeito à pluralidade não excluem, portanto, a possibilidade de outras modalidades de ensino religioso (BRASIL, 2017a, p. 6).

O Ministro Gilmar Mendes divide seu voto em cinco partes: na primeira parte, aborda a liberdade religiosa; na segunda, discute o direito à educação e o ensino religioso; na terceira, analisa o ensino religioso em escolas públicas e a constitucionalidade do art. 33, *caput* e §§ 1.º e 2.º, da Lei 9.394/1996; na quarta parte, discute o Acordo com a Santa Sé; e, por último, traça considerações finais.

Para o ministro Gilmar Mendes, a presença do ensino religioso confessional no currículo das escolas públicas deve ser assegurada pelo Estado, porquanto este representa o direito fundamental de liberdade religiosa:

O Estado, ao atribuir a si a responsabilidade geral sobre educação a formação de seus cidadãos, deve garantir também nas escolas o direito à promoção estatal dos direitos fundamentais, no caso, o direito fundamental à liberdade religiosa, no especial aspecto do ensino e do fortalecimento das próprias convicções individuais (BRASIL, 2017a, p. 18).

Para esse ministro, o fato de o Estado promover o ensino religioso não fere o princípio da separação Igreja e Estado, pois o Estado laico não é antirreligioso: “[...] só que há separação entre Clero e Estado e que não há adoção de uma religião oficial” (BRASIL, 2017a, p. 18).

Entre as alegações na defesa do ensino religioso confessional, Gilmar Mendes demonstra que, desde 1934, o ensino religioso faz parte do histórico normativo brasileiro, além de o Brasil trazer em sua história fortes traços da cultura cristã. É importante destacar que os argumentos desse ministro são os mesmos utilizados pelos representantes da Igreja Católica na audiência pública.

Assim como os demais ministros que votaram pela improcedência da ação, defende que a condição de facultatividade da disciplina garante a laicidade, centrada no direito de liberdade religiosa:

É exatamente por esse caráter que as aulas de ensino religioso devem ser facultativas. Essa foi a forma encontrada para compatibilizar todos os interesses envolvidos e preservar as liberdades não apenas positivas, mas também negativas dos alunos e de suas famílias que não queiram se submeter às aulas (BRASIL, 2017a, p. 18).

Ainda que reconheça a complexidade da pluralidade religiosa existente no Brasil, o Ministro Gilmar Mendes defende que a previsão de as próprias igrejas ou agremiações religiosas serem:

[...] responsáveis pelo ensino religioso em escolas públicas abre espaço a toda pluralidade social, a todas as crenças que queiram transmitir seus valores a determinada comunidade escolar que tenha interesse em recebê-la (BRASIL, 2017a, p. 41).

Nas considerações finais do voto Ministro Gilmar Mendes, intitulada “Politicamente correto”, fica implícita uma crítica à ação direta de inconstitucionalidade:

Não se pode, em um processo civilizatório primado pelo respeito das diferenças, alterar costumes tradicionalmente constitucionais, tornando-os inconstitucionais pelo simples argumento de avanço civilizatório. E quem diz o que é avanço civilizatório? A Procuradoria-Geral da República? Os partidos políticos? Determinado grupo político que está no poder momentaneamente? (BRASIL, 2017a, p. 51).

Após essa crítica, conclui seu voto asseverando que não cabe ao Tribunal Superior estabelecer alteração referente ao ensino religioso:

Não cabe a nós, com base em uma visão não universalizada do que é, ou não, correto nessa situação, estabelecer que o ensino religioso deve ser repaginado como ensino da história das religiões. A facultatividade já acomoda os interesses envolvidos (BRASIL, 2017a, p. 51).

Para Gilmar Mendes, a laicidade permanece forjada entre as religiões majoritárias e o Estado, especialmente o ramo cristão, acomodando os interesses envolvidos (Igreja Católica e Estado).

Por seu turno, o Ministro Dias Toffoli primeiramente define os parâmetros constitucionais da laicidade estatal:

A laicidade estatal prevista no art. 19, inciso I, da Constituição Federal não pode, assim, ser interpretada separadamente das citadas ressalvas constitucionais à separação entre Estado e Igreja e da proteção constitucional da liberdade de crença no sentido amplo mencionado (BRASIL, 2017a, p. 7).

Após discutir a definição de laicidade, o Ministro Dias Toffoli conclui que a Constituição de 1988 autorizou: “[...] o modelo histórico de ensino religioso, ou seja, o modelo confessional e a facultatividade dessa disciplina existem exatamente para resguardar a individualidade da pessoa e sua liberdade de crença” (BRASIL, 2017a, p. 9).

O Ministro Ricardo Lewandowski também inicia seu voto sustentando que o oferecimento do ensino religioso confessional e interconfessional nas escolas públicas brasileiras está em consonância com o julgamento internacional a respeito do tema, especialmente no tocante aos julgamentos realizados pela Corte Europeia de Direitos Humanos, situada em Estrasburgo, visto que a diretriz constitucional assegura a disciplina como facultativa, condição que contém a solução da questão julgada:

A facultatividade desse tipo de ensino constitui, segundo a Corte de Estrasburgo, salvaguarda bastante para o respeito ao pluralismo democrático e à liberdade de crença dos alunos e de seus pais quanto ao ensino público religioso, decorrendo de tal garantia diversas implicações práticas que exporei a seguir (BRASIL, 2017a, p. 3).

As garantias práticas expostas pelo ministro são: a dispensa do ensino religioso deve ser exercida livremente, sem necessidade de justificativas ou explicações; o desligamento da disciplina pelo aluno pode ser feito a qualquer tempo; e não se pode atribuir nota aos alunos.

Na interpretação desse ministro, a laicidade brasileira embasa-se:

[...] no tripé tolerância, igualdade e liberdade religiosa. Trata-se, acima de tudo, de um princípio constitucional voltado à proteção das minorias que,

graças à separação entre o Estado e a Igreja, não podem ser obrigadas a submeter-se aos preceitos da religião majoritária.

Essa separação não constitui, é importante destacar, quer no Brasil, quer em outros países, uma muralha que separa cosmovisões incomunicáveis ser obrigadas a submeter-se aos preceitos da religião majoritária (BRASIL, 2017a, p. 5-6).

Para esse ministro, a “pedra de toque” da laicidade brasileira “[...] é a liberdade em sentido amplo, quer dizer, a vedação de o Estado impor determinada religião às pessoas ou impedir que elas professem uma crença de sua livre escolha” (BRASIL, 2017a, p. 5-6).

Recorre à justificativa empregada pela Corte Europeia de Direitos Humanos para constatar a situação de privilégio das religiões majoritárias no ensino confessional e interconfessional:

[...] a Corte Europeia de Direitos Humanos já decidiu que a disponibilização do ensino de uma única religião ou o seu ensino de forma predominante, em se tratando da religião professada de forma majoritária num determinado país, não implica proselitismo religioso e não ofende nem o postulado da liberdade religiosa nem o princípio da igualdade. Isso porque, na maior parte dos países, existem religiões praticadas de modo predominante – caso do catolicismo no Brasil – sendo natural, nessas situações, que o Estado, sem que imponha aos alunos a religião preponderante, conceda maior visibilidade ou espaço a tais confissões, inclusive, nas escolas públicas (BRASIL, 2017a, p. 12).

Mesmo reconhecendo o papel das religiões majoritárias no ensino religioso confessional e interconfessional, conclui defendendo:

[...] que o ensino confessional ou interconfessional nas escolas públicas, observadas as condições supra explicitadas, não apenas encontra guarida na Constituição, como também colabora para a construção de uma cultura de paz e tolerância e, mais, para um ambiente de respeito ao pluralismo democrático e à liberdade religiosa, razões pelas quais julgo improcedente o pedido inicial (BRASIL, 2017a, p. 15).

Por último, votou a Ministra Cármen Lúcia que, na ocasião do julgamento da ADI 4.439, estava na presidência do STF, e seu voto foi decisivo no julgamento da questão.

Para ela, o que está no centro da questão julgada é:

[...] se a laicidade do Estado atinge as crenças religiosas e a liberdade de crença, para não permitir equívoco sobre o entendimento a prevalecer sobre o que se põe no parágrafo § 1.º do art. 210 da Constituição, no sentido de qual o conteúdo a ser admitido quanto ao ensino religioso, de natureza facultativa, e que constitui disciplina prevista no ordenamento jurídico (BRASIL, 2017a, p. 2).

Como os demais ministros que votaram pela improcedência da ação, destaca o papel da liberdade religiosa, representada pela facultatividade da disciplina. Segundo ela: “[...] a laicidade do Estado brasileiro não impediu o reconhecimento de que a liberdade religiosa impôs deveres ao Estado, um dos quais a oferta de ensino religioso” (BRASIL, 2017a, p. 2). Também considera que não há impedimento na contratação ou nomeação de algum servidor para ministrar determinada matéria religiosa como representante de qualquer igreja ou religião. Assim conclui seu voto: “Não vejo submissão do Estado a qualquer religião nas normas questionadas, porque a oferta de ensino religioso está prevista no § 1.º do art. 210 e a oferta é condicionada à sua facultatividade” (BRASIL, 2017a, p. 2).

Em defesa das liberdades, seja religiosa, de expressão ou de consciência, a ação para esses ministros foi considerada improcedente. Nos argumentos dos ministros que votaram contra a ação, a questão da existência de religiões majoritárias não representa empecilhos ao desenvolvimento da laicidade, uma vez que esta é pensada sempre no âmbito individual e não coletivo, ainda que alguns reconheçam que oferecer o ensino na modalidade confessional e interconfessional exija alguns cuidados. Portanto, fica implícita nesses votos a permanência de uma laicidade forjada entre os interesses das igrejas majoritárias, especialmente a Católica e o Estado, com predominância da ideia de liberdade religiosa sobre a de igualdade. Decorrente dessa visão, a existência de uma religião ou religiões majoritárias não representa riscos à laicidade.

4.5 Acórdão da ADI 4.439: o ensino religioso confessional como liberdade de expressão

Contrariamente ao que defendeu a maioria dos participantes da audiência pública, a grande parte dos ministros do STF considerou a ação improcedente. O relator do acórdão,²⁰ melhor dizendo, da decisão da maioria do colegiado do STF, foi o Ministro Alexandre de Moraes.

O acórdão é fundamentado na ideia de liberdade, abordada a partir da relação entre Estado e religiões, seja em âmbito jurídico, histórico ou cultural. Segundo esse ministro, trata-

²⁰ Segue definição de acórdão, conforme consta no glossário jurídico do STF: “Decisão proferida por um grupo de juízes ou ministros, reunidos em um colegiado. É também denominada de ‘acórdão’. Fundamentação Legal: Artigos 204 e 205 do CPC/2015” (Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/glossario/>. Acesso em: 10 out. 2020).

se de um dos temas estruturais do Estado brasileiro, e a Carta Magna manteve a tradição republicana de:

[...] ampla liberdade religiosa, consagrou a inviolabilidade de crença e cultos religiosos, deve ser realizada em sua dupla acepção: (a) proteger o indivíduo e as diversas confissões religiosas de quaisquer intervenções ou mandamentos estatais; (b) assegurar a laicidade do Estado, prevendo total liberdade de atuação estatal em relação aos dogmas e princípios religiosos (BRASIL, 2017a, p. 2).

Partindo do pressuposto da liberdade religiosa, o Ministro Alexandre de Moraes afirma que o ensino religioso previsto na Constituição estabelece uma interdependência entre as noções de Estado laico e liberdade de crença e culto, pois “[...] a matéria alcança a própria liberdade de expressão de pensamento sob a luz da tolerância e diversidade de opiniões” (BRASIL, 2017a, p. 3), sendo a “liberdade de expressão” um dos fundamentos essenciais da democracia²¹.

Conclui afirmando que o ensino confessional garante, por meio, da facultatividade da matrícula, tanto a laicidade do Estado quanto a liberdade religiosa, condição não assegurada pelo ensino não confessional, que poderia levar a uma hierarquização de interpretações bíblicas e religiosas:

O binômio Laicidade do Estado/Consagração da Liberdade religiosa está presente na medida em que o texto constitucional (a) expressamente garante a voluntariedade da matrícula para o ensino religioso, consagrando, inclusive o dever do Estado de absoluto respeito aos agnósticos e ateus; (b) implicitamente impede que o Poder Público crie de modo artificial seu próprio ensino religioso, com um determinado conteúdo estatal para a disciplina; bem como proíbe o favorecimento ou hierarquização de interpretações bíblicas e religiosas de um ou mais grupos em detrimento dos demais (BRASIL, 2017a, p. 4).

No parecer, a liberdade se configura como expressão máxima da consagração do “pluralismo político, filosófico, religioso e da tolerância religiosa”, independentemente das condições históricas da constituição da produção da liberdade religiosa e da laicidade

²¹ Adorno (1988) nos fornece algumas pistas para refletirmos sobre as interpretações jurídicas do Poder Judiciário na atualidade. Esse autor realizou um estudo sobre os acadêmicos da Faculdade de São Paulo no século XIX, figuras denominadas por ele como “aprendizes do poder”. Nessa pesquisa, demonstra que, desde os primeiros anos da academia de São Paulo no início do século XIX, prevaleceu o ideal de liberdade sobre o de igualdade na formação intelectual, cultural e política dos bacharéis.

brasileira, e o foco de análise para a solução da controvérsia constitucional é o indivíduo, e não a sociedade. Os conflitos culturais resultantes dos modelos de ensino religioso existentes são ignorados na resolução do problema e fica implícito nesse discurso a escola pública como espaço público de liberdade, e não de igualdade, seja ela social ou cultural.

Portanto, para a maioria dos ministros do STF, conseqüentemente para o Estado brasileiro, a laicidade no currículo formal da escola pública encontra-se garantida à medida que a disciplina de ensino religioso é facultativa para o aluno, desvelando características do Estado laico brasileiro, no qual prevalece a ideia de liberdade sobre a de igualdade religiosa e cultural. O questionamento proposto na ação direta de inconstitucionalidade, independentemente de seu julgamento, também indica que tal situação começou a ser questionada por grupos sociais, movendo as fronteiras da definição de laicidade no País, no momento em que a pluralidade religiosa e a diversidade cultural passam a reivindicar o reconhecimento de seus direitos. Assim, levantou-se o questionamento sobre a inserção na cultura escolar do saber religioso, que prevaleceu por quase um século na escola pública brasileira como ensino confessional católico. A proposta de alteração do ensino religioso confessional para o ensino religioso não confessional implica o deslocamento de um saber religioso para um saber escolar da religião, uma vez que passa a ter como foco o estudo sobre a religião, e não da religião. A maioria dos participantes da audiência pública defendeu a ideia de que o saber religioso deveria se configurar como um saber escolar, o que implicaria sua regulamentação e fiscalização pelo Estado, pelo menos no tocante ao conteúdo, pois entre os participantes da audiência pública não houve um consenso acerca de qual profissional deveria ministrar a disciplina.

Enfim, o julgamento da ação direta de inconstitucionalidade pelo STF, por um lado, pode ser lido como uma continuidade da relação historicamente estabelecida entre Igreja Católica e Estado e suas instâncias de poder, na qual a primeira teve papel estratégico na construção da laicidade brasileira e da cultura cristã como unificadora da sociedade; por outro, dá indícios de ruptura com a proposta de novas práticas para o ensino religioso a partir da elaboração de um discurso científico, respaldado na dimensão cultural da religião para a disciplina de ensino religioso com a finalidade de legitimá-la no currículo da escola pública brasileira.

5 O ENSINO RELIGIOSO NOS PCNER E NA BNCC: O ESTUDO DO FENÔMENO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção, discutiremos como estão estruturados os conteúdos e as práticas prescritas para essa disciplina nos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (PCNER) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecendo os agentes e as disputas envolvidos nesse processo. Essa análise pretende demonstrar como os conteúdos e práticas prescritas para essa disciplina, ao mesmo tempo que evidenciam certas rupturas com instâncias cristãs, ainda mantêm traços da laicidade brasileira forjada entre o Estado e a Igreja Católica/cristãs.

Apesar de o STF, no julgamento da ADI 4.439, ter considerado o ensino confessional compatível com a laicidade, isso não impediu que o ensino religioso não confessional fosse inserido na BNCC, mesmo sendo disciplina facultativa e tendo outras possibilidades de oferecimento, segundo o parecer do STF.

A inserção do ensino religioso não confessional em todos os anos do ensino fundamental requer tanto uma transformação do saber religioso para o saber escolar na constituição disciplina de ensino religioso quanto a alteração do tratamento dado pelo MEC ao ensino religioso, que passa de uma descentralização dos conteúdos e práticas da disciplina delegados aos sistemas estaduais e municipais para uma centralização na BNCC. A partir desse momento, estabelece-se uma regulação em âmbito federal, a qual pode ser compreendida, em parte, pelo crescente conservadorismo na política educacional e também como maneira de delimitar a atuação de determinados grupos religiosos na definição dos conteúdos e na escolha do professor responsável pela disciplina. O ensino não confessional, nesse contexto, passa a estar ligado à fixação dos limites da religião na escola pública, que tem uma clientela cada vez mais diversificada e destinada às classes sociais mais pobres, em que os evangélicos pentecostais têm uma franca expansão.

Ademais, o Estado, poderia regular o ensino religioso somente de maneira não confessional. Se antes as igrejas tinham o direito legal de ensinar a religião, agora em um mercado religioso oferecem-se as diferentes possibilidades para que o aluno escolha aquela que deseja. No entanto, a pergunta que se coloca é: Essa oferta terá livre concorrência ou sofrerá uma regulação indireta para beneficiar os grupos cristãos/católicos? Valente (2015, p. 4), ao estudar a religião na escola pública brasileira,

realiza o seguinte questionamento: “Quais seriam as reais possibilidades de uma escola laica em um país profundamente religioso?”.

Para o historiador Goodson (1997, 2018), o currículo é uma construção social que possui uma dimensão teórica (currículo prescrito ou pré-ativo) e uma prática (currículo ativo). O currículo ativo seria aquele que é realmente aplicado em sala de aula. A partir do currículo pré-ativo, o docente realiza sua aula novamente selecionando, excluindo e modificando o currículo prévio e ainda em interação com os estudantes, que reagem ativamente discutindo, interpelando e, por conseguinte, modificando o currículo e produzindo o currículo ativo, também, por vezes, chamado de interativo.

Além disso, esse autor destaca que o currículo escrito ou pré-ativo define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais etc.). Por essa perspectiva, o currículo escrito pode ser lido como um guia à retórica legitimadora das práticas escolares, visto que possibilita a alocação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras. Nas palavras de Goodson (1997, p. 20), o currículo escrito “[...] é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação”.

Daí Goodson (1997, p. 20) chamar atenção tanto para o significado simbólico quanto para o sentido prático do currículo escrito:

O importante é salientar que o currículo escrito – nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas – tem, neste caso, um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque essas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e benefício do ponto de vista da carreira.

A partir dos elementos mencionados por Goodson (1997), pretende-se compreender como se dá a inserção da disciplina de Ensino Religioso na BNCC. Diferente das demais disciplinas escolares, a introdução e a legitimação dessa disciplina no currículo escolar tiveram forte atuação da Igreja Católica, o que expressa, por sua vez, a construção histórica da laicidade brasileira.

Por outro lado, as alterações no ensino religioso também devem ser analisadas em uma perspectiva de como se estabelecem as relações entre o campo de poder e campo religioso:

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder, comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida à medida que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política (BOURDIEU, 2003, p. 69).

Portanto, a Igreja Católica, com o intuito de manter seu domínio no campo religioso brasileiro, estabelecido pelo Estado, precisa elaborar novas estratégias para a manutenção do ensino religioso na escola pública, em um contexto de secularização, marcado pela pluralização do campo religioso e da diversificação étnica, de gênero, entre outras, no campo social.

5.1 A religião na escola pública brasileira: da catequese escolar ao ensino religioso

A partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), especialmente com a declaração *Gravidissimum educationis*, a Igreja reconheceu a educação como direito de todos, desvinculando-se da ideia de educação como monopólio da Igreja (CONCÍLIO VATICANO).

Segundo Junqueira (2014), as influências do Concílio Vaticano II alteraram as perspectivas do ensino religioso, e, conforme a reflexão teológica e a prática pastoral da Igreja Católica se abriram para a sociedade, as crianças na escola já não se tratava somente de filhos de católicos e as aulas de ensino não poderiam ser exclusivamente um local para difusão da doutrina católica. Assim, ao longo dos primeiros 70 anos do século XX, as aulas da disciplina de ensino religioso eram “aulas de religião”, sendo o material didático os catecismos católicos e os professores membros das comunidades religiosas.

Diante desse novo contexto, a CNBB, a partir 1974, começou a realizar Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER), cujo objetivo era mapear a situação do ensino religioso nas escolas públicas nos diferentes Estados brasileiros e agregar os profissionais na prática e na reflexão sobre essa disciplina escolar. Em 1976, a CNBB lançou o estudo *Educação Religiosa nas escolas*, o qual denota a presença do ensino religioso nos currículos das diferentes unidades da Federação, como uma disciplina com características eclesiais. Cada unidade federativa estabelecia uma forma de regulamentação para a disciplina. Em algumas, eram criadas equipes pedagógicas para elaborar as propostas curriculares. As editoras, em geral católicas, começaram a produzir várias publicações sobre o tema visando tanto à rede pública quanto às escolas confessionais da rede privada.

A renovação catequética brasileira, com início nos anos 1960, teve seu auge com o lançamento do documento da CNBB²² 26 *Catequese renovada – orientações e conteúdo* (1984), no qual a CNBB faz uma distinção entre a catequese e o ensino religioso, apontando a importância do respeito à liberdade religiosa:

124 O ensino religioso na escola é um direito e dever dos alunos e dos pais. É uma dimensão fundamental e necessária de educação, bem como uma exigência da liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitam progredir em sua formação espiritual [...]

125 O ensino religioso nas escolas é normalmente distinto da Catequese nas comunidades. Para o Cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre cultura e fé [...] Mas o ensino religioso levará em conta nas devidas proporções, o que aqui é dito a respeito da Catequese em comunidade, com a qual mantém “íntima conexão” nos destinatários e no conteúdo. Devido ao pluralismo religioso da sociedade em que vivemos o ensino religioso nas escolas deverá prevalecer a evangelização, cabendo a Catequese à comunidade (CNBB, 1984, p. 47).

Tal distinção incide sobre uma redefinição do papel do ensino religioso na escola, somada à discussão de sua manutenção em matéria de legislação e evidenciando uma significativa participação da Igreja Católica no processo da revisão constitucional dos anos 1980 (FIGUEIREDO, 2007).

Como consequência da publicação do novo Código Canônico (1983), o qual incentivava o ensino religioso nas escolas confessionais e públicas e do novo cenário político, cultural e religioso no País nos anos 1980, a CNBB criou, em 1985, o Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso Escolar (GRERE). O papel desse grupo era assessorar a Linha 3 da CNBB, a qual correspondia ao setor pastoral vinculado à catequese, demonstrando, conseqüentemente, como a Igreja compreendia nesse período o ensino religioso no currículo escolar. Durante 1985 até 2005, esse grupo atuou assessorando e orientando bispos, a formação de professores para o ensino religioso, parlamentares, instituições de ensino superior e outros setores da educação acerca da legislação do ensino religioso e sua função pedagógica na escola.

²² Nesse aspecto, é importante destacar a atuação da CNBB. Conforme relatam Junqueira e Nascimento (2012), logo após a criação da CNBB (1952), foi criado o Departamento de Educação, o qual se mobilizara, em âmbito nacional, na formação cristã de catequese. Esse órgão realizou estudos e emitiu uma série de orientações para a Igreja Católica no País, com uma presença essencial na manutenção do ensino religioso na escola pública brasileira.

Como resultado do trabalho desse grupo, foi publicado, em 1987, o Estudo 49 da CNBB, intitulado *O Ensino Religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. Esse documento traz uma visão histórica da trajetória do ensino religioso no País até 1985. O GRERE também atuou na Subcomissão de Educação e Cultura da Assembleia Nacional Constituinte, visando à inclusão do ensino religioso na Constituição de 1988.

Na 19.^a reunião do Conselho Permanente da CNBB, ocorrida em 1987, o bispo dom Vital Wilderink, responsável pelo ensino religioso na Linha 3 da CNBB, expôs algumas questões nas escolas públicas apontadas pelo GRERE, entre elas a definição de uma identidade para o ensino religioso escolar, ideia que seria posteriormente trabalhada pelo FONAPER.

No Comunicado Mensal da CNBB 448, de janeiro/fevereiro de 1988, é publicada uma mensagem endereçada “Aos bispos e coordenadores estaduais de ensino religioso”, na qual a CNBB, por meio do Setor do Ensino Religioso, apresenta algumas orientações para elaboração das constituições estaduais e legislações menores. Entre estas destacam-se:

- 1.º) A necessidade de que o Ensino Religioso seja regulamentado por uma lei (única instância permanente e que passa pelo poder Legislativo) e não por decretos, resoluções, pareceres, portarias e instruções (instância transitória e revogáveis; [...])
- 2.º) A consciência de que o Ensino Religioso, conforme nota do Conselho Permanente da CNBB, item 4, deve ser considerado como “processo de educação da dimensão religiosa de educadores (pais e mestres) e educandos no pluralismo da escola oficial, para ajudá-los a dar uma resposta pessoal a Deus no quadro da sua comunidade religiosa e encontrar o sentido último da sua existência”.
[...]
- 4.º) A garantia do espaço do Ensino Religioso dentro da estrutura orgânica das Secretarias de Educação como parte integrante das mesmas. Observar o que o órgão do Ensino Religioso na Secretaria deve ter:
 - uma equipe de professores e/ou especialistas da rede oficial, a nível de coordenação, credenciados pelas Autoridades Religiosas;
 - uma proposta pedagógica de Ensino Religioso garantido na proposta de Educação do Estado e dos Municípios;
 - um currículo estruturado;
 - funções e atribuições definidas em relação ao Estado às Igrejas. [...]
 (CNBB. Comunicado Mensal, n. 428, jan./fev. 1988 *apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 97-98).

Nessas orientações da CNBB aos bispos e aos coordenadores estaduais do ensino religioso, ficam explícitas as estratégias da Igreja para a manutenção do ensino religioso na escola pública. Diante das alterações na década de 1980 no campo religioso brasileiro, essa

instituição procura promover, via legislação, a estabilidade dessa disciplina no currículo da escola pública. Vale destacar nesse documento também a finalidade do ensino religioso de auxiliar o aluno a encontrar o sentido último da existência por meio da busca de resposta pessoal a Deus, ideia que permanecerá nos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso, elaborados pelo FONAPER.

A CNBB, por meio do GRERE, liderou a questão do ensino religioso até meados da década 1990, quando surge o FONAPER e assume a liderança deste tema.

5.1.1 FONAPER: busca de uma identidade para o ensino religioso como disciplina da escola pública

Segundo as informações contidas no sítio do FONAPER, este foi instituído em 1995, em Florianópolis, durante a 29.^a Assembleia Ordinária do Conselho de Igreja para Educação Religiosa de Santa Catarina (CIER), momento em que este celebrava 25 anos de existência. A concepção de um Fórum surgiu durante os encontros de ensino religioso promovidos pela CNBB (ENER), e a proposta inicial era criar uma associação de professores de ensino religioso. Entre os incentivadores dessa ideia estavam alguns bispos da Igreja Católica, como dom Aloysio Leal Penna, responsável pelo ensino religioso na CNBB. De acordo com Figueiredo (1995), antes dessa data, Vicente Bohne, reitor da Universidade São Francisco, assessor do ENER, havia manifestado sua intenção de buscar um caminho novo para o ensino religioso no Brasil, à luz dos marcos antropológico, teológico, social e pedagógico, com maior participação dos educadores organizados em associação.

Logo, nasce a ideia de criação de um Fórum no âmbito dos encontros de ensino religioso promovidos pela Igreja Católica²³, pois era preciso desenvolver a ideia entre os professores de ensino religioso para que estes fortalecessem e garantissem a permanência desse ensino na escola pública em um contexto social e religioso cada vez mais plural. Além disso, a criação de uma entidade civil com essa finalidade representava simbolicamente a desvinculação do ensino religioso de instituições religiosas.

Desde sua criação, o FONAPER tem trabalhado no sentido de prover uma identidade, uma epistemologia, diretrizes e a formação de professores para a disciplina de ensino

²³ Concernente à história do FONAPER, destaca-se o livro de Junqueira e Wagner (2011). Essa obra foi organizada em comemoração aos dez anos de existência do FONAPER. Nela há vários textos elaborados por membros do Fórum relatando a trajetória dessa entidade.

religioso, com o objetivo de legitimar sua presença no currículo escolar. Com essa perspectiva, elaborou os PCNER, os quais foram apresentados ao MEC com a finalidade de integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento foi escrito por uma equipe do FONAPER²⁴ e se insere no contexto de discussão curricular da década de 1990 na busca de nova identidade para o ensino religioso, contexto de crescente pluralidade religiosa no País.

Nesse sentido, a pesquisadora Iglésias do Amaral (2003, p. 12), em sua dissertação de mestrado, demonstra como o desenvolvimento dos PCNER se deu principalmente pela necessidade de criar um modelo de ensino religioso que permitisse suprimir a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, presente na primeira redação do art. 33 da LDB, na qual o ensino religioso deveria ser ministrado nas modalidades confessional e interconfessional. Nessas condições, o ensino religioso teria caráter proselitista, o que impediria a remuneração dos professores por parte do Estado, uma vez que constituiria subvenção da Igreja pelo Estado. Com essa finalidade, segundo testemunho do consultor do FONAPER, Luís Alberto de Souza Alves, fornecido à pesquisadora Iglésias do Amaral (2003), os PCNER foram concebidos pelo FONAPER a “toque de caixa”. Assim, coube ao FONAPER elaborar uma proposta para o ensino religioso “que descaracterizasse esse perfil, desvinculando-o da Igreja Católica”, o que resolveria o problema da inconstitucionalidade do pagamento dos professores de ensino religioso, conferindo-lhe todas as características de uma disciplina do Sistema Nacional de Ensino.

Ainda segundo Iglésias do Amaral (2003), foi necessário transformar o ensino religioso em disciplina, constituindo um saber escolar, o que exigiu a criação de objeto e objetivos para o ensino religioso. Para tanto, os organizadores dos PCNER “[...] substituíram o sentido tradicional do termo religião, que é ‘religar’ a Deus para o sentido de ‘reler’, ou seja, religião no sentido de releitura” (IGLÉSIAS DO AMARAL, 2003, p. 21). Assim, por meio dessa releitura da religião, o ensino religioso passou a ter foco no fenômeno religioso, consequentemente sendo remetido para o âmbito secular, buscando suas bases epistemológicas na Filosofia, História, Antropologia e Ciências da Religião. Em outras palavras, o ensino religioso passou a ter uma proposta sobre o conhecimento religioso, podendo estar disponível na escola pública para quem desejasse, uma vez que esta é um espaço de construção de conhecimentos historicamente produzidos. O enfoque no fenômeno

²⁴ Equipe de Redação do Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso: Lizete Carmen Viesser, Raul Wagner e Vicente V. E. Bohne, conforme consta nos próprios PCNER.

religioso permitiu ao ensino religioso ser admitido como área do conhecimento na legislação brasileira, ao lado de outros saberes que constituem o currículo escolar.

O modelo de ensino religioso proposto nos PCNER ficou conhecido como fenomenológico e, conforme relata Junqueira (2002), encontra suas raízes tanto nas associações interconfessionais desenvolvidas a partir da década de 1970 quanto na proposta concebida pelo padre Wolfgang Gruen, para quem o objeto do ensino religioso é a religiosidade, conceito que criou a partir de um autor de catequese Habertus Halbfas, o qual, por sua vez, inspirou-se em Paul Tillich. Segundo Gruen (1995, p. 117) o ensino religioso:

[...] quer ensinar a religiosidade – esta capacidade de ir além da superfície de coisas, acontecimentos, gestos e ritos, normas e formulações, para interpretar toda realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador, libertador.

Por seu turno, o pesquisador Brito (2015, p. 79) demonstra em sua tese de doutorado a existência de uma “intensa militância” pelo ensino religioso no País fora de parâmetros confessionais, os quais têm sua origem na:

[...] ala progressista da Igreja Católica, a partir do processo histórico de desenvolvimento dos ENERs, protestantes, especialmente de confissão luterana articulados em torno da Escola Superior de Teologia (EST) e acadêmicos que estudam a questão e estão convencidos de que, como área de estudo, o Ensino Religioso contribui para o desenvolvimento de uma maior tolerância social ao promover o conhecimento do fenômeno religioso e assim promovendo o reconhecimento da alteridade.

Nesse contexto político e educacional, nascem os PCNER, os quais, na ausência de uma regulação de âmbito nacional por parte do Estado e por meio de intensa militância do FONAPER nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, foram amplamente difundidos pelo País, mesmo que de forma oficiosa, porquanto nunca foram aprovados pelo MEC.²⁵

²⁵ Os PCNER foram encaminhados ao Ministério da Educação em 1996, porém receberam a negativa da parecerista Fischmann (2006, p. 227), relatada por esta em um artigo científico sobre o tema. Nesse texto, ela descreve o episódio e quais os argumentos pelos quais se pautou para negar a solicitação. Segundo seu relato, não poderia dar parecer favorável primeiramente porque entendia que não competia ao Estado se manifestar em matéria de religião e também pelo fato de o texto ter sido produzido em uma visão “multirreligiosa” e “ecumênica”, e, diante disso, não teria condições de avaliar tal material, pois só poderia fazer uma leitura do documento a partir de sua própria crença.

5.1.2 PCNER: um programa de ensino para o estudo do fenômeno religioso na escola pública brasileira

Os PCNER foram escritos em três partes. A primeira é intitulada “Elementos históricos do ensino religioso”, na qual se faz uma recapitulação do ensino religioso para situá-lo em uma perspectiva cultural da transcendência, a partir da seguinte afirmação: “Cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este unifica a vida coletiva diante de desafios e conflitos” (FONAPER, 1997, p.19). Apesar de colocar o ensino religioso dentro de uma proposta epistemológica que considere a diversidade cultural religiosa, no texto fica implícita a ideia do desenvolvimento da fé: “Esses conhecimentos [finitude humana] devem abrir caminho para necessidade de outra, que é a fé” (FONAPER, 1997, p. 27).

Nessa parte, os autores também procuram justificar a razão de ser do ensino religioso, afirmando que à escola compete a função de transmitir uma totalidade do conhecimento humano, o que envolveria o conhecimento sensorial, intuitivo, afetivo, racional e religioso, constituindo este último patrimônio da humanidade e nessa condição deve estar à disposição do aluno, e, ademais, sua apropriação “colabora no aprofundamento da autêntica cidadania” (FONAPER, 1997, p. 27). A justificativa da disciplina é ressignificada em contexto religioso plural, em que o conhecimento religioso é lido como patrimônio da humanidade, porém esse deve despertar no aluno a fé, ou seja, há uma finalidade implícita na disciplina, a qual associa o conhecimento à fé religiosa, o que nos faz concordar com a afirmação de Muniz (2014) sobre os PCNER. Para ela, esse documento, ao abordar as questões do indivíduo e de sua subjetividade, contradiz a proposta de estudo do fenômeno religioso numa perspectiva científica, guardando íntima relação com o modelo de ensino religioso confessional e atendendo aos interesses das instituições religiosas, especialmente dos grupos católicos/cristãos.

A partir da abordagem do fenômeno religioso, o ensino religioso, tem os seguintes objetivos:

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diversas culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé e tradições religiosas;

- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimento sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 1997, p. 31).

Tal alteração na concepção do ensino religioso para uma noção de conhecimento, embora deva ser compreendida à luz das alterações do campo religioso, não abandona o entendimento de que a religião leva a uma formação moral na escola, gerando melhor convivência entre seres humanos, enquanto fica nas entrelinhas a ideia de que o conhecimento religioso promovido pela disciplina pode despertar a fé cristã no aluno.

Ao analisar os PCNER, o teólogo Pauly (2004) aponta que a ideia de mistério compõe toda a proposta desse documento, dotando-o de um caráter místico, espiritualizante, o qual busca inculcar nos alunos o sentido da vida e da morte pelo sobrenatural, induzindo-os a determinada visão de religião, de transcendência. Nesse sentido, traça uma contundente crítica à presença do ensino religioso na escola pública. Segundo ele, é falacioso e discriminatório o argumento de que a religião contribui para a formação básica do cidadão, ficando implícito que o cidadão crente seria melhor que não crente (PAULY, 2004). Ainda de acordo com o teólogo, os valores éticos que fundamentam a formação para a cidadania, como a soberania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, a livre-iniciativa e o pluralismo político, nada têm a ver com valores religiosos, nem são determinantes da fé religiosa (PAULY, 2004). Nesse aspecto, contesta os PCNER propostos pelo FONAPER e a afirmação de que a “recusa à transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade” (FONAPER, 1997, p. 19), contida nos PCNER, considerando-a preconceituosa e antidemocrática. Enfim, para esse teólogo, o objeto do ensino como transcendente constitui grande dilema epistemológico do ensino religioso, pois este não pode ser admitido como objeto cognoscível em um Estado democrático e de direito, em que há os legítimos interesses privados das religiões e o interesse público da escola (PAULY, 2004).

A segunda parte dos PCNER, designada de “critérios para organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos”, inicia com a afirmação de que o ensino religioso nos dias atuais corresponde ao estudo do fenômeno religioso na busca do ser perante a ameaça do não ser. Diante dessa condição, a humanidade elaborou quatro possíveis respostas no sentido da vida além da morte: a ressurreição, a reencarnação, o ancestral e o nada, e cada uma dessas respostas organiza um sistema de pensamento próprio, com uma estrutura comum. A partir dessas estruturas comuns, são pensados e selecionados os conteúdos e os objetivos para essa disciplina, os quais são organizados em cinco eixos: culturas e tradições sagradas; escrituras sagradas e/ou tradição religiosa; teologias; ritos; e *ethos* e seus respectivos conteúdos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Eixos organizadores do conteúdo do Ensino Religioso no PCNER

EIXOS ORGANIZADORES	CONTEÚDOS
<p>Cultura e Tradições – aborda o fenômeno religioso a partir da razão humana, que analisa a função e os valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e diferentes culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Filosofia da tradição religiosa: ideia do transcendente, na visão tradicional e atual; – História e tradição religiosa: evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; – Sociologia e tradição religiosa: função política das ideologias religiosas; – Psicologia e tradição religiosa: determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.
<p>Textos Sagrados – trata-se do estudo dos textos sagrados para transmitir, conforme a fé dos seus seguidores, uma mensagem transcendente, pela revelação, em que cada forma de afirmar o transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. Ao final, comenta sobre as tradições religiosas que não possuem textos sagrados escritos, sendo a transmissão feita pela tradição oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Revelação: autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que transmite como verdade do transcendente para o povo; – História das narrativas sagradas: conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; – Contexto cultural: descrição do contexto sociopolítico-religioso determinante na redação final dos textos sagrados; – Exegese: análise e hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.
<p>Teologias – corresponde conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Divindades: descrição das representações do transcendente nas tradições religiosas; – Verdades de fé: conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa; – Vida além da morte: possíveis respostas norteadoras do sentido da vida – a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.
<p>Ritos – é uma série de práticas celebrativas das tradições religiosas que formam um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Rituais: descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos; – Símbolos: identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s); – Espiritualidades: estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo.
<p>Ethos – é o estudo da forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser constituído na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Alteridade: orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; – Valores: conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura; – Limites: fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.

Fonte: FONAPER, 1997, p. 33-38.

Nessa proposta, os conteúdos são abordados a partir do estudo da filosofia, da história, da sociologia e da psicologia da tradição religiosa e de uma perspectiva interdisciplinar, buscando imprimir um caráter mais científico ao estudo da disciplina ensino religioso. Entretanto, como bem destaca Muniz (2014), essa proposta se articula a elementos e discursos tracionais que marcaram o ensino religioso desde suas origens como:

A busca pelo sentido da vida, da morte; a ideia de que o transcendente é um ser absoluto e superior a todos, que deve ser glorificado e que o ser humano é um ser de transcendência; a busca pelos valores religiosos como condição para a formação moral do indivíduo; a relação com o próximo, entre outros. Desse modo, imprime-se junto à proposta de estudar o fenômeno religioso em uma abordagem científica, a finalidade religiosa, de catequização, de inculcação e promoção dos princípios e valores cristãos (MUNIZ, 2014, p. 151-152).

A terceira parte dos PCNER, denominada de “Ensino religioso nos ciclos”, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, propõe a organização em ciclo, com objetivos, avaliação da aprendizagem e blocos de conteúdos.

Segundo esse documento, tal organização permitirá a capacitação discente para uma “leitura da linguagem mítico-simbólica para metafísica transcendente”. Em outras palavras, é necessário um tratamento didático dos conteúdos para subsidiar o conhecimento religioso dentro de sua sequência dos eixos mencionados, e, a fim de viabilizar a aprendizagem, devem-se considerar: “[...] a bagagem cultural-religiosa do educando, seus conhecimentos anteriores; complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade; a possibilidade de aprofundamento” (FONAPER, s.d., p. 27).²⁶

Portanto, faz sentido a interpretação proposta por Iglésias do Amaral (2003) quando afirma que o FONAPER, ao adotar nos PCNER o transcendente como objeto de estudo do ensino religioso, manteve a concepção monoteísta judaico-cristã, ainda que revestido da ideia de pluralidade religiosa, evidenciando uma estratégia para garantir a manutenção desse componente curricular pelo Estado em benefício das igrejas, especialmente as cristãs. Com a publicação dos

²⁶ Foram publicadas várias edições dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, porém não houve nelas nenhuma reformulação. A primeira edição do FONAPER foi editada pela Editora Ave Maria em 1997. Em 2009, foi uma lançada a 9.^a edição pela Editora Mundo Mirim, na qual há apenas o diferencial do texto da respectiva apresentação em comemoração aos quinze anos do FONAPER. No entanto, em 2002, foi organizado um curso de formação docente a distância pelo FONAPER, intitulado “Ensino Religioso Capacitação para um novo milênio”. O caderno n. 10 tem como subtítulo “Ensino Religioso e os seus Parâmetros Curriculares Nacionais”, no qual se observam alguns esclarecimentos e aprofundamentos referentes à proposta dos PCNER.

PCNER, a Igreja Católica preservou a “hegemonia nacional” e assegurou a disseminação de sua concepção de mundo: a transcendência. Tal relação entre a proposta dos PCNER e as concepções da Igreja Católica também é confirmada nesse período considerando as diretrizes para essa Igreja no Brasil.

Os estudiosos Arnaut de Toledo e Iglésias do Amaral (2007, p. 10) demonstram como os aspectos presentes nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (1995-1998), as quais têm como objetivo traçar as linhas mestras para a evangelização dessa instituição em consonância com as orientações do Concílio do Vaticano II, aparecem nos PCNER. No documento elaborado pela Igreja Católica, as orientações práticas para evangelizar são postas em contextos de secularismo, pluralismo religioso e diálogo entre as religiões. Esses autores discutem como os PCNER convergem para a proposta de evangelização da Igreja Católica, na qual se subtrai o proselitismo em prol do ecumenismo. Em consonância com a perspectiva evangelizadora da Igreja, os PCNER colocam em evidência a pluralidade religiosa, por meio do reconhecimento das culturas e tradições religiosas, presentes em seus eixos norteadores. Por último, no plano ético, as Diretrizes valorizam a liberdade individual e a busca de critérios a partir das escolhas individuais para o aprofundamento da própria fé: “[...] o conhecimento de si não é para pôr em dúvida a identidade religiosa, mas para torná-la mais consciente e firme, mais rica e madura” (ARNAUT DE TOLEDO; IGLÉSIAS DO AMARAL, 2007, p. 11). Ainda segundo esses autores, tais aspectos guardam similaridade com a orientação da Igreja Católica, após o Concílio do Vaticano II, quando essa instituição reconhece o mundo como plural, adotando uma postura de diálogo com outras religiões. Também esclarecem que a comparação entre o documento da Igreja brasileira e os PCNER não implica que o último tenha sido derivado diretamente do primeiro, mas revela indícios de profundas relações entre o ensino religioso e a Igreja Católica.

Se, por um lado, o FONAPER pode ser considerado herdeiro das mobilizações vinculadas à Igreja Católica, ao defender o conhecimento religioso como direito de todo cidadão, assim como em um contexto de pluralidade religiosa, declara o compromisso com a diversidade de pensamento, cultural e religiosa do educando. Por outro lado, vincula o ensino religioso ao discurso educacional do período, no qual a educação fundamental tem como finalidade desenvolver a cidadania do aluno (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006). Daí o FONAPER defender o ensino religioso como elemento da cidadania e, portanto, a inserção dele nos currículos nacionais, em uma perspectiva que simultaneamente contempla as orientações da Igreja Católica, instituição majoritária no campo religioso, vinculando aos elementos do campo educacional do período.

5.1.3 FONAPER – nova estratégia: busca de saberes e conhecimentos religiosos a partir de pressupostos científicos, étnicos, sociais e culturais

A busca pela identidade vai ser elemento importante para a inserção do ensino religioso, primeiro, no estabelecimento do ensino religioso como área do conhecimento e depois para sua inclusão na BNCC.

Em 1998, foi publicada a Resolução CNE/CBE 2/1998, na qual o ensino religioso foi considerado área do conhecimento²⁷ como “Educação Religiosa”. Por sua vez, na Resolução CEB 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, o ensino religioso permanece como área do conhecimento, porém com nomenclatura de “Ensino Religioso”.

Os defensores do ensino religioso, especialmente o FONAPER, vão delinear as estratégias para a manutenção do ensino na escola pública, ganhando adeptos nos sistemas municipais, estaduais ou federal. Entre elas destacam-se as alterações no regimento²⁸ do FONAPER, a partir de 2016, passando a constar “ensino religioso não confessional”. Até então, em seus documentos oficiais, constava apenas ensino religioso escolar, não especificando qual modelo era objeto do Fórum. Também é no estatuto de 2016 que há uma mudança das finalidades do FONAPER. Nesse documento, modificaram-se as finalidades do FONAPER, em que essa entidade civil deixa de ter o papel de exigir a oferta do ensino religioso ao educando e passa ter a função de “contribuir para a consolidação do ensino religioso”, em consonância com a nova finalidade do ensino religioso não confessional. Outra alteração é a ideia de “busca pela transcendência”, sempre presente na documentação elaborada pelo FONAPER, agora substituída pela ideia de busca pelos “saberes e conhecimentos religiosos a partir de pressupostos científicos, étnicos, sociais e culturais” (FONAPER, 2016).

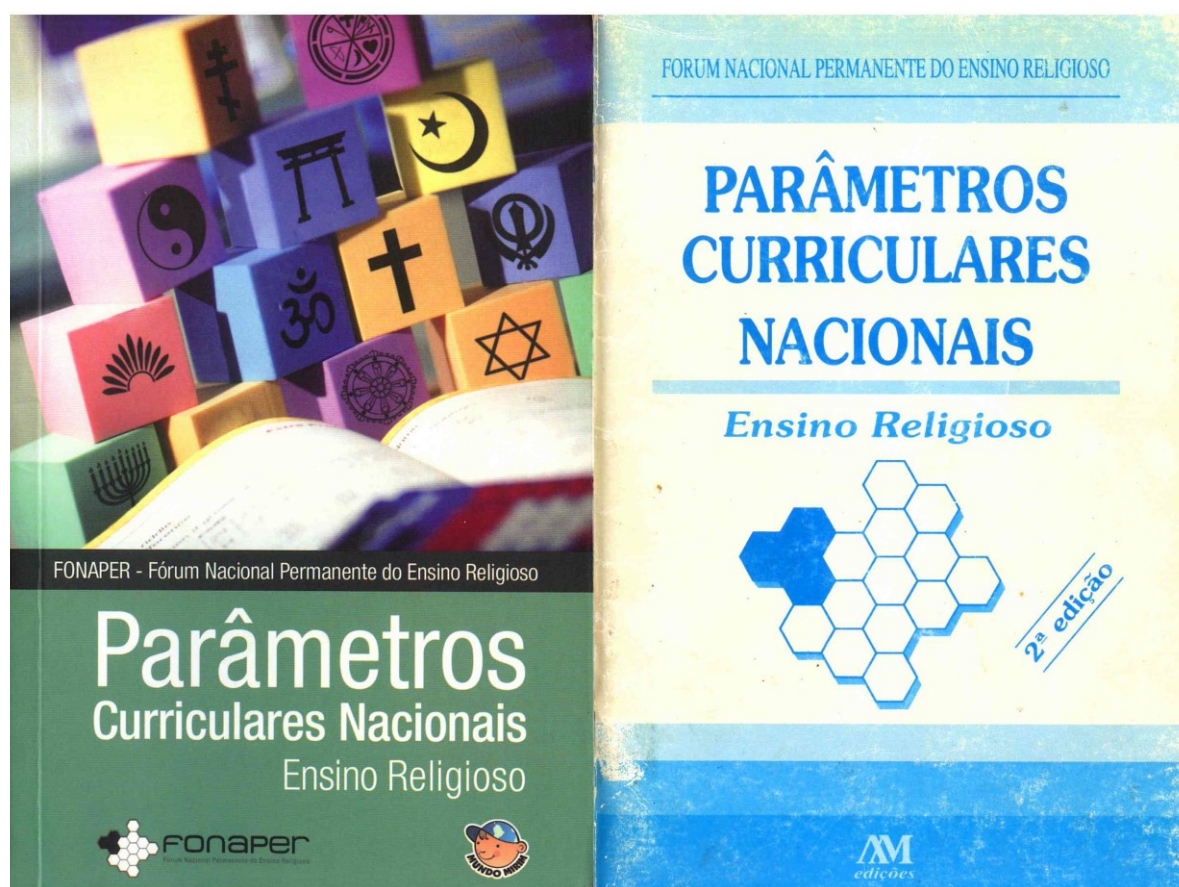
A alteração no estatuto do FONAPER, ocorrida em 2016, demonstra o deslocamento do foco na disciplina do elemento religioso como constituinte da subjetividade do aluno para o

²⁷ A definição de área do conhecimento encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 3.º e 4.º ciclos. Nesse documento, foi adotada tal terminologia para se distanciar do tratamento disciplinar, entendido como lógico, formal, segmentado e distante da realidade de aprendizagem da maioria dos alunos. Assim, as áreas abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira.

²⁸ Em contato com coordenador do FONAPER, solicitamos todos os Estatutos dessa entidade para identificar as modificações neles ao longo dos anos. Disponibilizaram-nos cinco estatutos (1999, 2005, 2009, 2012, 2016), nos quais foram constatadas pequenas alterações, não implicando a proposta inicial desse Fórum. Somente em 2016, foram verificadas alterações significativas quanto à proposta inicial dessa entidade.

conhecimento científico da religião, em uma perspectiva cultural, estratégia que, segundo o coordenador do FONAPER, passou a ser gestada a partir de 2010, quando o Fórum completou 15 anos. Nesse momento, foi adotada como uma de suas bandeiras a “diversidade cultural religiosa”, e tal temática abrangeu eventos promovidos pelo Fórum, publicações, entre outros. Ainda conforme seu relato, tal estratégia aproximou os membros do FONAPER das Secretarias do MEC, criando uma rede de articulações.²⁹ Essa estratégia pode ser observada na capa da 9.^a edição dos PCNER, na qual podem ser verificados os símbolos de várias religiões, diferentemente da anterior, que trazia apenas o símbolo de identificação do FONAPER, conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2 – Capas das 9.^a e 2.^a edições dos PCNER



Fonte: FONAPER.

²⁹ O coordenador do FONAPER, Elcio Cecchetti, em uma *live* comemorativa dos 25 anos de existência do FONAPER, intitulado *Ciclo de Debates – 25 anos FONAPER – O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2020)*, faz um relato da história do Fórum, mencionando a abordagem cultural da religião como estratégia gestada pelo FONAPER para a manutenção do ensino religioso na escola pública.

A partir da concepção do ensino religioso como conhecimento religioso, este vai se inscrevendo nos marcos regulatórios da política educacional nas primeiras décadas do século XXI, momento em que coincide com a obrigatoriedade legal da universalização da educação básica no País, assim como com a diversificação cada vez mais marcante do campo religioso brasileiro.

5.2 O processo de construção da BNCC e seu contexto

Conforme a definição contida no documento oficial da BNCC, esta se constitui como um:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018a, p. 7-8).

De acordo com essa perspectiva, a BNCC será uma referência para os currículos de todas as escolas brasileiras (públicas e privadas) em todo o território nacional com pretensão de “alinhar” a política educacional no País nos seguintes aspectos: formulação dos currículos, formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos educacionais e infraestrutura.

O MEC criou um sítio para divulgar toda a construção e implementação da BNCC,³⁰ assim como suas diferentes versões e os dados das consultas públicas realizadas ao longo do processo de construção desse documento. A legitimidade da proposta da BNCC é uma questão polêmica, tanto na necessidade de sua existência quanto como foi

³⁰ O Ministério da Educação organizou um sítio oficial destinado exclusivamente à BNCC, no qual é possível encontrar todos os documentos referentes ao processo e aprovação da BNCC, assim como acompanhar sua implementação nas diferentes unidades da Federação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 2 jun.2021.

elaborada e quais interesses atendeu.³¹ Nesta pesquisa, limitar-nos-emos a analisar o percurso histórico da inserção do ensino religioso na BNCC, objeto da presente tese.

Por essa razão, vamos nos atentar aos principais documentos legais que preveem a existência de uma base curricular nacional, porém sem perder de vista a observação feita por Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 61). Para esses pesquisadores, além de expor a existência desse projeto nas legislações anteriores, é preciso compreender como essas legislações foram interpretadas pelos diferentes grupos envolvidos nesse processo e como foram lidas para justificar o projeto vencedor da BNCC, pois só assim é possível “desvelar seus interesses, a quem favorece e a quem não favorece”, caso contrário, naturaliza-se o comando legal.

A ideia de uma base comum está prevista no art. 210 da Constituição de 1988, quando este menciona os conteúdos mínimos com a finalidade de assegurar a formação básica comum, sendo reafirmado pela LDB em seu art. 26.

Contudo, para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60-61), as definições contidas na Constituição de 1988 e também na LDB “estão comprometidas com a pluralidade, diversidade e não discriminação”, bastante distintas do projeto da BNCC, baseado em prescrições de descritores de conteúdos, competências e habilidades de um projeto universalizante de conhecimentos envolvidos com a homogeneização.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) pela Lei 13.005/2014, que determinou a construção de uma proposta de “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, referindo-se à BNCC, para encaminhamento ao CNE, até junho de 2016. Nesse documento, o Estado assumiu um compromisso para eliminação das desigualdades nacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014). Nele também se reafirma a necessidade de uma base nacional para garantir uma “educação com qualidade”.

A partir desses pressupostos legais, desenvolve-se a ideia de BNCC como:

[...] instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Ela serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional. Ela se envolve em uma visão de escolarização que, para termos uma educação de qualidade seria necessário proporcionar

³¹ A necessidade da existência de uma BNCC no País é bem discutida por Saviani (2016) e Macedo (2014).

conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os educandos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61).

O processo de produção da BNCC começou a ser gestado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, desde o ano de 2012, quando Jaqueline Moll, da Diretoria de Currículo e Educação Integral do MEC, montou o grupo de trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, inclusive com a participação de membros do FONAPER.

A elaboração da BNCC foi bastante conflituosa e polêmica, com mudanças de governos e até mesmo de perspectivas na construção do documento. Para Aguiar (2018), apesar da existência de um percurso dessa ideia na legislação educacional do País, houve a construção de uma narrativa pelo MEC, reforçada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação (UNDIME) e por várias instituições do setor privado, a fim de dar legitimidade à instituição da BNCC nos sistemas e redes públicas de ensino, tendo como base três pilares: a BNCC constitui uma política de Estado, e não de governo, pois sua formulação inicia em 2014 e não foi interrompida com as mudanças governamentais; a BNCC responde às exigências legais da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e do PNE 2014-2024; a BNCC evidencia o compromisso com uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Tal narrativa tem o intuito de encobrir que o processo da BNCC foi repleto de disputas de concepções e procedimentos, nas instâncias internas, inclusive alimentadas por atores externos ao governo. Ainda de acordo com Aguiar (2018), as três versões apresentadas da BNCC ao CNE são resultantes tanto de embates de diversos atores na condução da elaboração dos documentos quanto expressam as mudanças do quadro político nacional no campo educacional.

Conforme informações disponibilizadas no sítio oficial da BNCC, a primeira versão desse documento foi elaborada por especialistas, nomeados pela Portaria 592/2015. Foram indicados pelo CONSED e pela UNDIME 116 especialistas de todas as unidades da Federação, constituindo 29 comissões, com pelo menos dois especialistas de cada área de conhecimento, um gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e um professor com experiência em sala de aula. Foi estabelecido o prazo até final de fevereiro de 2016 para a equipe de especialista apresentar o documento preliminar. No caso do ensino religioso, foram nomeados exclusivamente membros do FONAPER, Adecir Pozzer (Consed – Santa Catarina); Leonel Piovezana (Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNICHAPECO); Francisco Sales Bastos Palheta (Secretaria de Educação – Amazonas) e Simone Riske Kosch (CONSED – Santa Catarina).

A elaboração da primeira versão da BNCC foi realizada entre fevereiro de 2014 e janeiro de 2015, durante o mandato de Henrique Paim no MEC. O início da consulta sobre a primeira versão da BNCC se deu a partir de agosto de 2014. Durante esse processo, Cid Gomes assumiu o MEC, mas logo foi substituído por Renato Janine Ribeiro, que permaneceu na pasta de abril a agosto de 2015. Durante seu mandato, a consulta continuou sendo feita, apesar de os textos produzidos serem alvos de muitas críticas (CUNHA, 2016a). Houve a substituição de Renato Janine Ribeiro por Aloizio Mercadante em outubro de 2015, o qual manteve a consulta sobre o documento da BNCC e, no início de maio de 2016, entregou a segunda versão ao CNE. No entanto, após o impedimento da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, a segunda versão foi retirada do CNE.

As discussões sobre a BNCC para a educação básica brasileira ocorreram nesse conflituoso cenário político, durante o qual passaram pelo MEC quatro diferentes ministros. Em outubro de 2015, o MEC abriu um portal de comunicação com a sociedade apresentando ao público a versão preliminar do documento e estabelecendo canais de comunicação e de participação com a sociedade, e, de acordo com o Ministério, houve 12 milhões de contribuição. No entanto, especialistas questionam tanto os elevados números de participação apresentados quanto a falta de clareza na sistematização destes e se efetivamente foram incorporados na versão preliminar do documento disponibilizado à sociedade (CÁSSIO, 2017).

Entretanto, o MEC afirmou publicamente que todos os dados obtidos na consulta pública foram sistematizados e integrados à versão preliminar do documento da BNCC (apresentada no portal), surgindo, assim, a segunda versão do documento, a qual foi apresentada à sociedade por meio de seminários promovidos e organizados pelo CONSED e UNDIME, num curto período de oito semanas, abrangendo os 26 Estados da Federação e o Distrito Federal.

No dia 6 de abril de 2017, o MEC encaminhou ao CNE a terceira versão da BNCC, na qual não constava o ensino religioso e também foram retiradas todas as referências aos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Houve críticas e mobilização tanto de grupos religiosos e interessados nessa causa quanto dos movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, transgêneros, intersexo e simpatizantes LGBTIS+, porém somente os primeiros tiveram sua reivindicação atendida, desvelando o impacto do conservadorismo no currículo escolar. Essa terceira versão também ficou restrita ao ensino infantil e fundamental, postergando a aprovação da BNCC do ensino médio.

Como justificativa para a retirada do ensino religioso da terceira versão da BNCC, o texto somente trazia uma nota mencionando que, conforme determinação da LDB, cabiam aos sistemas de ensino a definição e a regulamentação do ensino religioso, e não à União. No tocante à questão da supressão dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, alegou como motivo o de “evitar redundância e que não comprometeria ou modificaria os pressupostos da BNCC” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5).

A aprovação da BNCC ocorre nesse contexto marcado pelo conservadorismo (ALVES FILHO, 2017; ANDRADE; BORBA, 2018). Segundo Sepulveda e Sepulveda (2019), para entender o desenvolvimento e as características do movimento conservador na sociedade brasileira atualmente, é preciso se remeter à história da retórica conservadora a partir do século XIX, momento em que houve o desenvolvimento do conceito de cultura, com múltiplas narrativas e explicações sobre o homem, a sociedade e o mundo:

O conservadorismo é somente uma dessas narrativas, que se organiza para naturalizar as desigualdades sociais. Por isso, tal narrativa vai para além da questão de classe: ela se manifesta também naturalizando a desigualdade de raças, gêneros, sexualidade e religiões.

O conservadorismo se caracterizou então por um discurso contrário a ganhos e direitos sociais; se sustenta na anti-intelectualidade, na antirracionalidade, na luta contra qualquer forma de revolução e contra a democracia, tornando-se uma forte narrativa de disputas no campo da cultura (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019, p. 875).

Tais disputas atravessam todos os campos sociais, mas têm um especial objeto de interesse pela educação, pois uma política educacional alinhada aos interesses dos grupos conservadores pode favorecer suas conquistas. Nesse contexto conservador, ganha relevância o ensino religioso, o qual se torna oficialmente uma disciplina no currículo nacional extremamente vinculado aos interesses mercadológicos, ao mesmo tempo que se excluem desse currículo as referências a “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

Nesse cenário, também florescem movimentos como a Escola sem Partido, que surgiu em 2004 e ganhou força com a narrativa religiosa de combate à “ideologia de gênero”. A narrativa desse movimento se estrutura a partir da ideia de que os professores são doutrinadores que impõem uma visão única de mundo, a comunista. Tal retórica resulta de um projeto conservador, o qual culpabiliza a esquerda por todos os problemas da sociedade brasileira, em especial o Partido dos Trabalhadores, alegando o marxismo cultural:

Sendo assim, os defensores da Escola sem Partido iniciaram uma forte campanha contra as escolas e universidades, acusando xs professoxs de serem “doutrinadores” e xs ameaçando. A geração de medo passou a ser a sua principal arma. Novos inimigos emergem desse processo: os movimentos identitários, em especial aqueles que defendem pautas feministxs e LGBTIS+ (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019, p. 884).³²

A narrativa do movimento Escola sem Partido, alimentada pelo discurso religioso, encontrou abrigo na política bolsonarista, resultando em ataques que atingiram diretamente a BNCC.

Portanto, o processo de produção da BNCC foi marcado pelo conservadorismo, seja vinculado aos grupos religiosos que passam a reivindicar seus interesses na esfera pública, no caso, a política educacional, seja pelas ideias propagadas pelo movimento Escola sem Partido ou pelos grupos empresariais que aliam à ideia de qualidade e igualdade exclusivamente à homogeneização de conteúdos.

5.2.1 O ensino religioso na BNCC: o conhecimento do fenômeno religioso como saber escolar no currículo oficial

Para o objetivo do presente trabalho, limitamo-nos a analisar o ensino religioso na versão final da BNCC, pois esse documento dá indícios da configuração que a disciplina oficialmente assume em âmbito nacional. Apontando apenas alguns aspectos gerais de diferenciação do ensino religioso nas três versões disponibilizadas no sítio oficial da BNCC para a sociedade e desconsiderando aquela sem o ensino religioso, consideraremos aqui a terceira como a versão final da BNCC. Também esclarecemos que, para análise da versão final da BNCC, utilizamos o documento publicado em 2018, o qual já inclui o ensino médio.

Segundo Cunha (2016a), o processo de inclusão do ensino religioso na BNCC inicia em 2012, quando os membros do FONAPER participaram do grupo de trabalho sobre o Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento ligado à Diretoria de Currículo e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB). Naquele momento, aquela Diretoria decidiu inserir o ensino religioso na proposta da BNCC em elaboração e também tornar o FONAPER seu interlocutor exclusivo nessa questão.

³² De acordo com esses autores, o emprego do x nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de estabelecer uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres.

No tocante ao ensino religioso, destacamos entre os aspectos gerais de diferenciação nas três versões da BNCC as alterações que giram em torno de situá-lo como um dos componentes curriculares das Ciências Humanas ou colocá-lo em uma área específica. Na primeira versão (BRASIL, 2015), o ensino religioso faz parte da área de Ciências Humanas, com Geografia, História, Filosofia e Sociologia, e, na segunda versão e na versão final, o ensino religioso torna-se área do conhecimento. Essa questão é bastante controversa. De acordo com Santos T. (2021, p. 9), “[...] a visibilidade atribuída ao conteúdo unificado em uma única área pode levar a uma identidade na construção teórica e metodológica do ensino religioso”. Para Rodrigues (2015), o reconhecimento do ensino religioso como área de conhecimento pode ser compreendido tanto como resultado de pressões de agentes religiosos (principalmente lideranças religiosas católicas), como pode indicar as dificuldades do Estado laico brasileiro de se relacionar com a religião devido ao papel que esta teve em sua formação, colocando-o como uma área à parte no currículo. A partir desses argumentos, defende o ensino religioso como componente curricular, pois tal condição coloca a religião como objeto sobre o qual se pode saber, adquirir conhecimento, tendo como “[...] finalidade racional de oportunizar aos educandos um tipo de conhecimento que contribuirá para a sua formação como cidadão pleno e crítico” (RODRIGUES, 2015).

As controversas em qual área do conhecimento o ensino religioso deve se situar não se encerraram com a publicação definitiva da BNCC, pois a mesma Resolução que aprova a BNCC dá a possibilidade do retorno do ensino religioso para a área de Ciências Humanas (BRASIL, 2017c), o que ocorreu em 8 de outubro de 2019, quando o CNE decidiu que o ensino religioso deixa de ser área de conhecimento e passa, como componente curricular, a integrar a área de Ciências Humanas (BRASIL, 2019). No Parecer CNE/CEB 8/2019, aprovado pela Câmara da Educação Básica em 8 de outubro de 2019, cujo relator foi o conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira, consta a seguinte justificativa para retorno do ensino religioso à área de Ciências Humanas:

Considerando que a inclusão do Ensino Religioso como componente curricular na Área de Ciências Humanas não acena para a restrição dos seus objetivos educacionais, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nem tampouco cria dificuldades para que se cumpram as competências e habilidades expressas na BNCC;

Considerando, por fim, que a integração do Ensino Religioso na Área de Ciências Humanas pode facilitar o planejamento curricular e a organização administrativa da rotina escolar, sem prejuízo dos seus objetivos educacionais e dos direitos de aprendizagem legais e normativos assegurados aos estudantes e às estudantes (BRASIL, 2019).

Dessarte, o ensino religioso torna-se um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e deixa de ser uma área de conhecimento do ensino fundamental, conforme estabelece o art. 15 da Resolução CNE/CEB 7/2010. Por conseguinte, passa definitivamente a ser um componente curricular integrado ao currículo dentro de uma de suas áreas, a de Ciências Humanas, e não como algo à parte desse sistema.

Ao analisar os pressupostos para o ensino religioso nas diferentes versões da BNCC, percebe-se uma concordância acerca do objeto da disciplina, ou seja, o conhecimento religioso, evidenciando toda a elaboração para a constituição deste para um saber escolar, na complexa e controversa disciplina de ensino religioso. Entretanto, na primeira versão, na qual o ensino religioso fazia parte da área de Ciências Humanas, esse componente curricular aparecia com a seguinte redação:

Os conhecimentos religiosos fundamentam, articulam e expressam maneiras próprias como cada pessoa ou grupo capta, interpreta, elucida os acontecimentos da vida. Embasam crenças, comportamentos e atitudes, valores, símbolos e significados e referências utilizadas para realizar escolhas e dar sentido à vida. O estudo dos conhecimentos religiosos constitui um dos elementos da formação integral e objetivo de aprendizagem dos/as estudantes, tendo em vista uma melhor compreensão da sociedade e do mundo, no sentido de salvaguardar a liberdade de expressão religiosa e não religiosa – tais como materialismo, o ateísmo, o ceticismo e o agnosticismo, entre outras – de assegurar a promoção e a defesa da dignidade humana (BRASIL, 2015, p. 285-286).

Essa primeira proposta é bastante semelhante à proposta do FONAPER, ou seja, mais próxima de uma perspectiva fenomenológica, uma vez que considera a subjetividade para o conhecimento do fenômeno religioso.

A primeira versão contou com pareceres de leitores críticos, os quais estão disponíveis no sítio da BNCC, elaborados em geral pelos assessores das áreas, porém o ensino religioso foi a única área que não dispôs de assessores. Mesmo assim, há dois pareceres que fazem referência ao ensino religioso disponíveis sobre o assunto no sítio da BNCC: um elaborado por Elcio Cecchetti, membro do FONAPER, e outro pelo ANIS – Instituto de Bioética, ligado aos direitos humanos. Esse último parecer não trata especificamente do ensino religioso, e sim dos direitos humanos, porém, ao final, faz alguns apontamentos sobre o ensino religioso, conforme segue:

Por fim, a BNCC precisa deixar claro estratégias para que sejam trabalhadas religiões não cristãs e a ausência de religião no componente curricular do ensino religioso. Religiões são um dos determinantes políticos de opressão em sociedades desiguais. Algumas religiões e, mesmo a ausência de religião,

são frequentemente consideradas inferiores e associadas a características indesejáveis. Assim, o componente curricular do ensino religioso pode ser uma ferramenta importante para a promoção da igualdade religiosa ou ser um vetor para o reforço do ostracismo que algumas religiões experimentam nas salas de aula. As BNCC precisam deixar explícita a orientação para a promoção dos direitos humanos no que diz respeito a liberdade de crença (ANIS, s.d., p. 9).

Para discutir a segunda versão (BRASIL, 2016a), foram realizados os seminários em todas as unidades da Federação pela UNDIME e pelo CONSED. No relatório Síntese das Audiências elaborados nos Estados, “Anexo I – Síntese da Contribuição dos Estados”, foi relatado que houve uma diversidade de manifestações sobre esse componente, desde questionamento de ser parte das Ciências Humanas até a solicitação de sua supressão da BNCC. De modo geral, na síntese do relatório, constatou a preocupação tanto com o proselitismo quanto com o desrespeito à diversidade. Não podemos deixar de mencionar que há estudos contestando as metodologias utilizadas na elaboração desses relatórios, assim como questionando se os apontamentos feitos pela sociedade nas consultas e audiências públicas realmente foram incorporados nas versões da BNCC (MALVEZZI, 2019). Apesar da pouca clareza quanto à metodologia adotada para analisar dados colhidos nas consultas públicas e audiências, estes dão indícios do quão polêmico é o ensino religioso na sociedade brasileira e de algumas das preocupações dos educadores com relação a este.

Na versão final da BNCC, o ensino religioso é colocado como uma área do conhecimento independente, relacionando a produção do conhecimento religioso às áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, especialmente as Ciências da Religião, ficando implícita a ideia desta última como ciência de referência para a disciplina escolar de ensino religioso no currículo da escola pública brasileira. A alteração do componente curricular para uma área específica já constava na segunda versão. A seguir, a definição contida na versão final:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas

manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade (BRASIL, 2018a, p. 438).

Ao se estabelecer na BNCC uma ciência de referência para o ensino religioso, buscase dar legitimidade científica ao conhecimento religioso no campo educacional, cada vez mais plural, desvinculando-o de suas origens religiosas, ao mesmo tempo que dificulta a entrada na escola pública de grupos evangélicos conservadores, visto que o MEC não regulamentou a licenciatura em Teologia, principal lócus de atuação dessas instituições religiosas.³³ As primeiras iniciativas de vincular o ensino às Ciências da Religião vinham sendo gestadas desde meados do ano 2000, por uma série de publicações e eventos, inclusive promovidos pelo FONAPER. Logo, a existência de uma ciência de referência vai promover a regulamentação em âmbito federal para a formação do professor de ensino religioso, vinculando o exercício dessa disciplina à licenciatura em Ciências da Religião, o que também favorecerá, por meio de uma legislação indireta, o domínio dos grupos ligados à Igreja Católica, como veremos na próxima seção.

Entretanto, antes da aprovação da versão mencionada em que consta o ensino religioso, houve a publicação de uma versão sem a inclusão deste e também da qual foram subtraídas as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Tal retirada foi promovida pelo próprio Poder Executivo perante as pressões de deputados das bancadas evangélica e católica, conforme noticiado pela imprensa (BALLOUSSIER, 2017). Por outro lado, a retirada do ensino religioso fez com que várias instituições se manifestassem favoravelmente, inclusive a CNBB, a qual enviou ofício ao MEC solicitando o retorno dele à BNCC (MARIZ, 2017). O FONAPER articulou a mobilização de instituições privadas, religiosas, secretarias de educação, além de faculdades e universidades que possuíam cursos de graduação ou *stricto sensu* em Ciências da Religião para se manifestarem ao MEC pelo retorno do ensino religioso à BNCC.

Para elaboração da versão final da BNCC, o MEC realizou cinco audiências públicas, de julho a agosto de 2017, no Amazonas, na Paraíba, em Santa Catarina, em São Paulo e em Brasília. Nessas audiências, foi intensa a participação de defensores do ensino religioso.

³³ É importante dizer que nem todos os representantes das Igrejas evangélicas pentecostais e da bancada evangélica concordam com o ensino religioso na escola pública; basta observar a participação dessas Igrejas na audiência pública realizada para o julgamento da ADI 4.439.

Segundo o relato do coordenador do FONAPER, Elcio Cecchetti, no “Ciclo Debates 25 anos do FONAPER – O ensino religioso na Base Nacional Comum”, para a reinserção do ensino religioso na BNCC, o MEC solicitou, no mês de setembro de 2017, a indicação de uma nova comissão para o ensino religioso composto por sete membros, a qual foi formada por ele, Lusival Barcelos (Universidade Federal da Paraíba – UFPB), Araceli Sobreira Benevides (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN), Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC – Minas Gerais), Leonel Piovizana (UNOCHAPECÓ); Adecir Pozzer (Secretária de Educação – Santa Catarina); Francisco Sales Bastos Palheta (Secretaria Estadual do Amazonas). No mês de outubro, essa comissão se reuniu com a comissão bicameral do MEC designada para estudar a situação do ensino religioso na BNCC, composta por Gilberto Garcia Gonçalves (presidente), Ivan Siqueira (relator), Antonio de Araújo Freitas Júnior e José Loureiro Lopes³⁴.

A partir desse encontro, começou-se a trabalhar no texto para reintroduzir o ensino religioso na BNCC. Não houve grandes mudanças em relação ao conteúdo, mas a segunda versão foi escrita metodologicamente a partir das expectativas de aprendizagem, enquanto a versão final deveria ser produzida considerando as competências e as habilidades.

A narrativa do coordenador do FONAPER confirma as observações feitas por Salomão Ximenes no que tange à publicação da BNCC sobre o ensino religioso:

O CNE poderia, ao receber a 3.^a versão alterada e secreta do documento, publicar a nova versão, dar tempo para o debate, no mínimo com uma audiência pública para ouvir todos os atores, e não apenas o *lobby* empresarial e religioso. Ou seja, incluí-la com transparência na pauta de discussão pública antes de abrir o processo de votação no Pleno do CNE. Isso não aconteceu por um motivo: convergência de interesses escusos. E um dos interesses é excluir da Base as discussões de gênero e sexualidade, assim como já haviam feito em relação à temática racial. Essa agenda de censura tem se disseminado no país de forma preocupante. Querem eliminar a liberdade de cátedra e o pluralismo, atacando diretamente docentes, escolas e universidades, mas também censurando planos de educação e, agora, a BNCC. No fundo, estão as formas de reproduzir determinados padrões de privilégio por meio da educação e, conseqüentemente, desviar o foco dos principais problemas da educação brasileira, tentando nos fazer acreditar que o principal problema é a discussão de gênero e sexualidade nas escolas (XIMENES, 2017).

³⁴ Sobre o ensino religioso na BNCC, consultar Junqueira e Silveira (2020). Destaca-se o prefácio desse livro escrito pelo conselheiro do CNE Gilberto Garcia. Nesse texto, Garcia afirma que coube ao CNE propor e definir diretrizes do ensino religioso no âmbito da BNCC, colocando definitivamente a disciplina no contexto político pedagógico da BNCC.

Enquanto há todo esse esforço para a aprovação do ensino religioso, na questão da supressão da temática “identidade de gênero” e “orientação sexual”, existe apenas a seguinte menção no Parecer 15/2017, elaborado pelo CNE:

A temática “gênero” foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência (BRASIL, 2017b, p. 25-26).

Por todas as questões apontadas *supra*, fica evidente que a versão final da BNCC foi marcada por um pensamento bastante conservador prevalecendo o ensino religioso.

5.2.2 *A disciplina de ensino religioso na BNCC: unidades temáticas, objetos de ensino e habilidades*

Se para o pagamento dos professores, em 1997, o FONAPER teve que transformar o saber religioso em conhecimento religioso, agora, para inseri-lo na BNCC, terá que apresentar fundamentação científica, que será legitimada pelas Ciências da Religião, tendo como base os elementos da cultura, em uma sociedade cada vez mais plural, em que o número de adeptos de outras religiões e crenças tem aumentado expressivamente e, inclusive, os sem religião. Para tanto, é estabelecido como objeto da disciplina de ensino religioso o conhecimento religioso, produzido no âmbito científico das diferentes áreas de Ciências Humanas e Sociais, especialmente das Ciências da Religião. De acordo com as perspectivas dessas Ciências, os fenômenos religiosos serão estudados e propostos como saber escolar a partir de “pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção”, o que também exige abordar tal “conhecimento com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar as filosofias seculares de vida” (BRASIL, 2018a, p. 437).

Portanto, a disciplina teria a finalidade de:

[...] construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz (BRASIL, 2018a, p. 437).

Tais finalidades estariam associadas à formação integral, entendidas conforme disposto na BNCC como o “[...] desenvolvimento humano global [...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018a, p. 14). Nesse sentido, a proposta da disciplina se vincula, por um lado, ao aspecto científico do conhecimento religioso, o que legitimaria, em parte, sua presença no currículo escolar, ao mesmo tempo que se associa às questões morais e étnicas da religião e simbolicamente estabelece os limites para a atuação religiosa na escola, especialmente, diante do avanço evangélico pentecostal, por meio da qualificação do professor dessa disciplina, conservando o predomínio de grupos ligados à Igreja Católica.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 68), ainda que o texto da BNCC insista em negar a natureza curricular, tal característica é revelada “[...] na forma e conteúdo apresentados pela BNCC, com um nível de detalhamento que viabiliza o compromisso com um currículo nacional”. Assumindo um caráter normativo, a BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos e habilidades que devem mobilizar e estudar na educação básica brasileira, especificamente no ensino religioso, portanto é um currículo formal, que deseja prescrever e direcionar o que será ensinado e se aprenderá na escola.

De acordo com a BNCC, o ensino religioso deve garantir aos alunos o desenvolvimento das seguintes competências,³⁵ ou seja, quais conhecimentos o aluno deve mobilizar com esse componente curricular:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.

³⁵ No início da BNCC, há a seguinte definição de competência: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 6).

6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2018a, p. 437).

A partir disso, a BNCC estrutura o currículo em três unidades temáticas: identidades e alteridades; manifestações religiosas; e crenças e filosofias de vidas. Em cada uma das unidades, relaciona os objetos do conhecimento e as habilidades que o aluno deve desenvolver nas séries escolares, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

Segundo explicação contida no texto, o ser humano se constrói considerando-se um conjunto de relações tecidas em contextos histórico-sociais, em que realiza o processo de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui como ser de imanência (dimensão concreta) e de transcendência (dimensões subjetiva e simbólica). São essas dimensões que possibilitam que os seres humanos se relacionem entre si, com a natureza e a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes. A partir dessas ideias que se forma a primeira unidade temática identidade e alteridade (percepção da diferença). A questão imanência limita-se ao material, conseqüentemente desconsiderando as demais religiões que partem da ideia de imanência.

No tocante à transcendência, o texto afirma que:

[...] é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta. Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito (BRASIL, 2018a, p. 436).

Essa unidade tem como objeto do conhecimento: o eu, o outro e o nós; imanência e transcendência; o eu, a família e o ambiente de convivência; memórias e símbolos; símbolos religiosos; espaços e territórios religiosos. Nessa unidade, as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno giram em torno da ideia de identificar e reconhecer os elementos culturais das religiões em sua vida cotidiana.

A segunda unidade temática aborda as “manifestações religiosas” que, conforme o documento:

[...] pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais (BRASIL, 2018a, p. 441).

Essa unidade tem como objeto do conhecimento: sentimentos, lembranças, memórias e saberes; alimentos sagrados; práticas celebrativas; indumentárias religiosas; ritos religiosos; representações religiosas na arte; místicas espiritualistas; lideranças religiosas. As habilidades a serem nela desenvolvidas também envolvem identificar e reconhecer os elementos das diferentes religiões. Entretanto, nessa unidade, destaca-se o objeto do conhecimento do 7.º ano do ensino fundamental, o qual consiste no estudo das lideranças religiosas. Por meio desse estudo, o discente deve desenvolver as habilidades de discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões, reconhecendo os limites de atuação das religiões e de suas lideranças no espaço público.

Por último, na unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida”, consta no documento o seguinte objetivo:

[...] abordar aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BRASIL, 2018a, p. 441).

Essa unidade tem como objeto de conhecimento: ideia(s) de divindade(s); narrativas religiosas; mitos nas tradições religiosas; ancestralidade e tradição oral; tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados; ensinamentos da tradição escrita; símbolos, ritos e mitos religiosos; princípios éticos e valores religiosos; lideranças e direitos humanos; crenças, convicções e atitudes; doutrinas religiosas; crenças, filosofias de vida e esfera pública; tradições religiosas, mídias e tecnologias; imanência e transcendência; vida e morte. Nessa unidade, abrangem-se os vários elementos religiosos como as doutrinas, os textos sagrados, a questão da vida e morte, entre outros, porém, diferentemente dos PCNER, a proposta centra-se em abordagem cultural desses elementos, mas a grande novidade situa-se nas questões vinculadas à ética e à religião. Nesse sentido, realçamos as habilidades que os alunos devem desenvolver com relação ao objeto de ensino crenças, filosofias de vida e esfera pública, proposto para o oitavo ano do ensino fundamental. A partir desse objeto de conhecimento, o aluno deve desenvolver as seguintes habilidades: discutir como as filosofias de vida, as tradições e as instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação e economia); debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública; analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuam para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. Outro objeto de conhecimento dessa unidade que merece destaque são as tradições religiosas,

mídias e tecnologias, a partir do qual o aluno deve desenvolver a habilidade de analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. Por último, ressaltamos as habilidades relacionadas ao objeto do conhecimento, princípios e valores étnicos (familiares, religiosos e culturais) que, segundo o documento, deve servir ao aluno para alicerçar seu projeto de vida.

Portanto, nessa unidade, o desenvolvimento das habilidades propostas levaria ao aluno implicitamente a desenvolver princípios éticos nas condutas e práticas sociais no espaço público, no tocante à questão religiosa, a partir de quem tem legitimidade para ensinar a religião nas escolas, deixando implícitas as disputas existentes no campo religioso, sobretudo com relação aos evangélicos pentecostais, que atuam fortemente no espaço público e na mídia. Assim, propõe que o conhecimento religioso alicerce o desenvolvimento do projeto de vida do aluno, colocando-o como um elemento importante na constituição de sua vida, deixando subentendido o papel de formação moral da religião.

Outro ponto inovador nessa unidade temática são as filosofias de vida, que representam uma expansão dos objetos de ensino no currículo dessa disciplina, quando comparada à proposta oficiosa dos PCNER. No texto, explica que as filosofias de vida têm princípios não oriundos do universo religioso:

Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos (BRASIL, 2018a, p. 441).

Ao fazer uma análise quantitativa dos dados do componente curricular do ensino religioso na BNCC, Santos T. (2021) sugere que no documento foi atribuída maior importância à unidade temática crenças religiosas e filosofias de vida (34 habilidades), seguidas por manifestações religiosas (18 habilidades) e, por último, identidades e alteridades (11 habilidades). A distribuição das competências indica que o foco não está no reconhecimento da alteridade, e sim no conhecimento religioso das diferentes tradições religiosas, o que ficará a cargo do professor escolher à qual dessas tradições dará maior atenção, ou o que focar dessas tradições. Nesse aspecto, retomamos o pensamento de Cunha (2016a), o qual afirma que, mais que o aluno, quem precisa ser educado é o professor para:

[...] não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar diferenças entre as religiões e entre os religiosos e não religiosos. Essa é a grande tarefa, mais ligada ao currículo oculto do que ao manifesto. Ódio e discriminação não são dirigidos somente aos adeptos das diferentes religiões. Tampouco é religiosa sua solução. A BNCC esteve tão preocupada com a avaliação dos alunos, que esqueceu que os professores constituem elemento essencial do currículo (CUNHA, 2016a, p. 282).

A complexidade do currículo do ensino religioso envolve as disputas presentes nos campos político e religioso, e, nesse caso específico, atravessam o campo educacional por meio da subjetividade do professor e suas percepções de mundo. Nesse sentido, cabe destacar que a proposta da BNCC se vincula mais à ideia de funcionamento das disciplinas escolares como transposição didática, de conteúdos iguais para todos, desconsiderando os elementos e as complexidades que perpassam as construções destas no interior das salas de aula.

A ênfase no ensino religioso não confessional pode ser interpretada como uma estratégia para justificar a presença do ensino religioso no currículo nacional. Logo, simbolicamente, a questão laicidade estaria resolvida, pois o ensino religioso passa a ser uma disciplina com retórica científica, legitimada nas ciências, com abordagem cultural, na qual se reconhecem também aqueles que não têm religião, associando-se ao desenvolvimento da ética no espaço público, inclusive no campo religioso.

A forma como foi construída a BNCC, conseqüentemente, favorece a aliança religiosa e política cristã/católica, pois as habilidades não pontuam com clareza um posicionamento mais efetivo com relação aos direitos humanos e à igualdade entre as religiões, deixando a cargo de cada Estado e município a interpretação da BNCC, ainda que nela esteja prescrito que o ensino religioso deve ser ministrado de forma não confessional.

Ademais, a maneira vaga como o currículo ficou disposto permite que os grupos católicos e evangélicos, críticos à abordagem cultural da religião proposta na BNCC, enfatizem em suas leituras os elementos relacionados à transcendência, com ênfase na matriz judaico-cristã.

Portanto, no currículo proposto pela BNCC ao ensino religioso, ainda que seja construído com base em retórica do conhecimento científico, fica implícita uma tentativa de impor uma ordem moral e de assegurar ao campo cristão os privilégios das esferas política e econômica (CUNHA, 2016a; SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019). Essa ordem simbólica, representada pelo currículo, contribui diretamente para a manutenção da ordem política. Nesse caso, é importante ressaltar o aumento expressivo dos evangélicos pentecostais nos Poderes Legislativo e Executivo.

Contudo, não podemos deixar de assinalar que, se, por um lado, a inclusão do ensino religioso indica a permanência de traços da laicidade brasileira, em que grupos cristãos, especialmente aqueles vinculados à Igreja Católica, por meio da regulação estatal do currículo, no interior de um Estado laico,³⁶ buscam defender seus interesses na esfera pública, por outro lado, pode ser visto como reconhecimento legal da pluralidade religiosa ao inserir currículos nas unidades temáticas destinadas a compreender a liberdade das pessoas de não terem religião, considerando, ao menos do ponto de vista formal, a pluralidade religiosa, diferentemente do currículo proposto nos PCNER.

A disciplinarização na BNCC do ensino religioso em todo o ensino fundamental brasileiro pode ser explicada tanto pelo caráter conservador que perpassa a educação a partir de 2016, associado às disputas no interior do campo religioso, quanto pela questão da formação profissional vinculada aos cursos de Ciências da Religião, que serão abordados na próxima seção, uma vez que o ensino religioso não confessional em formato de disciplina exige um professor com formação específica.

A inclusão do ensino religioso não confessional na BNCC representou também uma mudança na postura do CNE, o qual determina um currículo em âmbito nacional para o ensino religioso, competência antes delegada aos sistemas estaduais e municipais. Essa centralização pode ser vista como forma de regulamentação proposta no campo educacional, que tem íntima relação com as alterações do campo religioso, à medida que pode ser interpretada como uma estratégia dos grupos vinculados ao catolicismo de barrar a entrada de adeptos de outros grupos religiosos nessa disciplina, especificamente no que se refere à regulação do professor responsável por ministrá-la, objeto da próxima seção.

³⁶ Tal ideia se confirma, quando retomamos a audiência pública sobre o ensino religioso, promovida pelo Ministro Barroso, analisada na seção anterior. Nela constatamos que a maioria dos representantes das religiões participantes discordam da existência da disciplina de ensino religioso na escola pública.

6 REGULAMENTAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO RELIGIOSO: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

6.1 A disciplina de ensino religioso: poderes em disputa

Para Viñao Frago (2008, p. 204), “[...] as disciplinas escolares podem ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder em disputa”. Diante dessa condição, ele elenca quatro aspectos referentes às disciplinas escolares: primeiro, são fontes de poder social e acadêmico, campos hierarquizados em que se desenvolvem situações de domínios e sujeição; segundo, aponta que grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos se apropriam da disciplina, tornando-se reconhecidos como professores dela por meio de sua formação – título/definição de currículo, conseqüentemente, levando ao terceiro aspecto, que envolve a exclusão social acadêmica de professores de outras disciplinas. Por último, são também instrumentos de reconhecimento dos saberes profissionais, os quais são utilizados, em especial, no mundo universitário.

O segundo aspecto que o autor aponta sobre as disciplinas escolares é o fato de que, sendo o produto ou resultado da reserva de um campo acadêmico, com denominação própria, por grupo específico de professores, elas têm relação direta com o processo de profissionalização docente:

A disciplina é o elemento-chave da profissionalização docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização. Daí que não se pode estudá-los separadamente, como se fossem dois campos sem relação alguma, a história das disciplinas escolares e a do processo de profissionalização docente. Quer dizer, a história de sua formação de titulação, de sua seleção, das matérias que ensinam, dos temas dos quais trabalham ou investigam e do controle que exerce tanto sobre a formação e seleção dos futuros professores de seu campo disciplinar – ou outros campos – como trabalho profissional de quem já pertence ao mesmo (o que e como ensinam, o que e como investigam, com quem e como se relacionam profissionalmente em seu campo disciplinar ou fora do mesmo) (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 205).

Pela perspectiva de Viñao Frago (2008), as matérias ou disciplinas escolares são nexos que se unem à profissionalização do docente, à cultura escolar acadêmica e aos sistemas educativos nos quais as disciplinas escolares, com seus códigos (regras), hierarquizam-se e formam nichos.

Os apontamentos de Viñao Frago (2008) oferecem-nos algumas pistas para o entendimento de como se deu a regulação pelo CNE do curso de Ciências da Religião, vinculando-o à docência do ensino religioso.

Como foi exposto nas seções anteriores, no período republicano o ensino religioso surgiu no sistema escolar brasileiro na década de 1930, decorrente da aproximação entre Igreja Católica e Estado. Apesar da pluralização do campo religioso brasileiro na década de 1980, com a expansão pentecostal, que exige do fiel um proselitismo exclusivista, estabelecendo-se a modernidade religiosa no Brasil, ao consolidar a dinâmica pluralista e concorrencial no campo religioso nacional, o ensino religioso permanece na escola pública, fruto de aliança entre Igreja Católica e os evangélicos. No entanto, nesse novo contexto do campo religioso e de diversificação do campo social, tal disciplina torna-se terreno de intensas disputas entre grupos laicistas e grupos religiosos, sendo regulamentada em âmbito nacional como ensino religioso não confessional, primeiramente, no que se refere a seus conteúdos que devem abarcar a diversidade religiosa cultural constituinte do campo religioso brasileiro e ter sua existência legitimada em um conhecimento científico, pautado pelas Ciências da Religião; posteriormente, regulamenta-se qual será a formação do professor responsável por essa disciplina.

Nesta seção, discutiremos como tais regulamentações estatais funcionam de forma indireta para definir quem tem legitimidade para ministrar o ensino religioso na escola pública, isto é, como a forma de regulamentação dos cursos de Teologia e de Ciências da Religião está relacionada com a limitação de entrada de grupos religiosos, especificamente os evangélicos pentecostais, nas escolas públicas para exercer o magistério da disciplina de ensino religioso.

Para tanto, primeiramente, esclarecemos que o ensino religioso não nasce historicamente com as Ciências da Religião no cenário brasileiro, mas separadamente e com estruturas teóricas diferenciadas, e somente a partir de meados dos anos 2000 há uma convergência deles, especialmente no âmbito católico/cristão. Em seguida, devemos entender como surgem os cursos de Ciências da Religião e de Teologia no País e a regulamentação deles, tanto na pós-graduação quanto na graduação.

6.1.1 Um breve histórico do desenvolvimento da área de estudos da religião no País

A disciplina Ciências da Religião, como matéria autônoma específica, surge na Europa no final do século XIX com novas matérias universitárias, como a Sociologia, a Etnologia ou

a Psicologia. Frederich Max Müller (1823-1900) declarou, no prefácio de seu livro *Chips from a German Workshop* (1867), que o termo Ciência da Religião devia ser reservado para designar uma disciplina autônoma³⁷.

Segundo Faustino (2013), uma tendência que se verificou ao longo do processo de formação e afirmação das Ciências da Religião em âmbito geral foi uma constante procura por emancipação da Teologia. No processo de constituir seu caráter científico ou isento de motivos apologéticos, esse novo campo de estudos buscou uma perspectiva diferente, por exemplo, com o desenvolvimento das Ciências da Religião na Alemanha; e, na França e Itália, das Ciências Religiosas e a História das Religiões. Assim, numa dinâmica de libertação de uma feição confessional ou normativa, os departamentos dedicados aos estudos religiosos reagem à presença da Teologia, enquanto no quadro das competências das Ciências da Religião se adota “[...] o estudo da religião não partidária e empírico, a liberdade acadêmica com respeito aos compromissos religiosos definidos, a competência da relatividade e a resistência aos etnocentrismos” (FAUSTINO, 2013, p. 177).

Essa mesma situação pode ser observada no Brasil, guardando suas devidas especificidades, porquanto as Ciências da Religião se desenvolveram com a Teologia, mas primeiramente nos programas de pós-graduação e só tardiamente nos cursos de graduação. O primeiro curso de pós-graduação nessa área foi o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, iniciado em 1978, seguido pela Universidade Metodista de São Paulo em 1979. Por sua vez, a convivência entre a Teologia e as Ciências da Religião nem sempre foi tranquila.

Segundo Passos e Usarski (2013), a explicação para o desenvolvimento dos cursos de Ciências da Religião ter ocorrido primeiramente em nível de pós-graduação e, posteriormente, de graduação pode ser compreendida por meio das questões políticas e epistemológicas do ensino superior brasileiro, que definiram os rumos do ensino e da pesquisa, conforme regras científicas de matriz positivista, próximo ao modelo francês. Diante disso, os estudos da religião não constavam na pauta dos currículos que compuseram as instituições de ensino superior no País, mesmo que em muitas delas estivessem na grade de Ciências Humanas, o que levou o estudo da religião a permanecer como uma questão interna das confissões

³⁷ Sobre a história das Ciências da Religião na Europa, consultar Ries (2019).

religiosas destinadas à formação de seus quadros internos, visto como coisa eclesial, e não pública, “[...] que devesse ser objeto de ciência legítima” (PASSOS; USARSKI 2013, p. 23).

Isso posto, as Ciências da Religião conseguiram se desenvolver somente nas universidades confessionais por meio dos programas de Pós-Graduação, em que se misturou com a Teologia, a qual simultaneamente fornecia amparo para essa “ciência eclesial ilegítima” e recebia uma formação mais ampla para os agentes eclesiais interessados em contribuir com a inserção social, política e cultural das igrejas:

A Ciência da Religião foi instituída em Programa de Pós-Graduação sem operar rupturas epistemológicas nítidas com a Teologia, sendo abrigada (legitimada) de modo não nominal sob a área da Filosofia na esfera da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação (PASSOS; USARSKI, 2013, p. 23).

Tal situação gerou críticas, como mencionado por Cruz (2013), feitas pelo sociólogo Antônio Flávio Pierucci na década de 1990, o qual apontava que a maioria dos pesquisadores pertencentes aos programas de Pós-Graduação em Ciências da Religião era oriunda do clero católico e protestante, ou vinculada a algum interesse religioso. Assim, na visão desse sociólogo, esse fato impediria uma abordagem mais científica da religião, tanto nos aspectos epistemológicos quanto políticos. A mesma crítica, segundo Cruz (2013), pode ser feita à Teologia disfarçada de Ciências da Religião, o que atribui a tal situação a dificuldade de diálogo da área com dois grupos de disciplinas: de um lado, a Teologia e a Filosofia da Religião; de outro, as Ciências Sociais.

Para analisar a situação das Ciências da Religião no País, Passos e Usarski (2013, p. 24) debatem sobre o que leva uma ciência a ter legitimidade no campo científico. Para eles, tal condição não depende somente de um manifesto de autonomia de uma área epistemologicamente legítima, mas de construção política dentro dos campos de força reais e inevitáveis. Mencionando Gerard Fourez, sustentam que a construção de uma ciência é um ato que envolve decisões “[...] políticas e institucionais por parte de sujeitos acadêmicos e políticos indissociavelmente”. A partir dessas considerações, asseveram que as Ciências da Religião, na tentativa de se consolidarem como disciplina institucionalizada nas instâncias acadêmicas, por meio do diálogo com a comunidade acadêmica científica, assim como com os órgãos governamentais, buscaram dar maior clareza à área de estudos das religiões no País.

Nesse sentido, tal disciplina procurou estabelecer um diálogo mais profícuo com a Teologia nos finais dos anos 1990 e, com essa finalidade, foi organizada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Ciências da Religião (ANPTER), porém esta não vingou. Em

2007, houve nova tentativa com a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE). Naquela ocasião, eram reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cinco programas de Teologia e sete programas de Ciências da Religião.

A partir da criação da ANPTECRE, tais áreas se reorganizaram na CAPES e foram se consolidando perante a comunidade científico-acadêmica.

Dessarte, relata Senra (2015), atual coordenador da área na CAPES (2018-2022), que os programas acordaram uma formulação para a área de conhecimento como “Área de Ciências da Religião e Teologia”, uma vez que, inicialmente, no Brasil, foram classificadas como subárea da Filosofia. Essa decisão dos programas de pós-graduação associados foi tomada em assembleia na Universidade de Brasília em maio de 2012, com a presença de quinze dos dezoito programas associados. Nas palavras de Senra (2015, p. 200), essa decisão tomada em 2012, e que será consolidada por meio da Portaria CAPES 174/2016, redesignada pela Resolução 01, de 4 de abril de 2017,³⁸ representou:

A decisão, portanto, marca um entendimento e um ponto de partida comum. Essa forma de nomeação da área, que representa muito mais do que um título com o qual se reconhece um determinado campo, expressa uma identidade construída nas tramas da história dos estudos de religião em nosso país. Ela fala do que somos e de como construímos a interface entre Ciências da Religião e Teologia no Brasil, como marco da contribuição nacional à compreensão da tarefa que realizamos. Evidentemente, entre os cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) e Teologia(s) deve haver um pleno e constante debate, com plena clareza sobre as especificidades epistemológicas de cada um dos campos e cursos. Somos diferentes, entre outros tantos aspectos, em nossos objetivos e metas, mas compreendemos que a interdisciplinaridade é o que nos articula em nossas diferenças conceituais e metodológicas sob o escopo de uma mesma área de estudos sobre as Teologias e Ciências da Religião.

Além da constituição da identidade da área, Senra (2015) enfatiza a proposta de alteração da árvore do conhecimento para a área de Ciências da Religião e Teologia no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), para orientação de atividades de pesquisa naquele órgão. Essa área foi organizada em oito subáreas: Epistemologia das Ciências da Religião; Teologia Fundamental-Sistemática; Ciências

³⁸ A Portaria CAPES 174/2016, publicada no *Diário Oficial da União*, de 13 de outubro de 2016, criou áreas de Filosofia e Teologia, sendo esta renomeada, logo em seguida, como Ciências da Religião e Teologia, conforme a Resolução 01, de 4 de abril de 2017.

Empíricas da Religião; História das Teologias e Religiões; Ciência da Religião Aplicada; Teologia Prática; Ciências da Linguagem Religiosa; Tradições e Escrituras Sagradas. O ensino religioso está localizado na área de Ciências da Religião Aplicada.

Segundo Junqueira (2015b), nessa construção buscou-se evitar, no tocante à Teologia, referência ao Cristianismo, como História da Igreja, entre outras, visando manter um potencial de desenvolvimento da Teologia para além das tradições cristãs, que atualmente detêm a produção intelectual e científica, dissociando a Teologia do discurso sobre Deus divino a partir de tradição. No que se refere às Ciências da Religião, optou-se por assumir uma nomenclatura para a área de “Ciências da Religião”, porquanto a maioria dos cursos desse campo utiliza-a.

Ao serem definidas como áreas de conhecimento específico, as Ciências da Religião e Teologia se caracterizam por terem objeto específico (o fenômeno religioso) um quadro teórico e um conjunto de aportes metodológicos multi/transdisciplinares, conforme descrito no documento de área da CAPES:

As práticas religiosas vivenciadas individualmente, organizadas em comunidades ou instituições são componentes da vida de qualquer sociedade humana. Considerada essa realidade, bem como o respeito àqueles/as que não se orientam por tais práticas ou quaisquer crenças religiosas, faz-se necessário um saber qualificado e crítico de corte teológico e/ou da ciência(s) da(s) religião(ões). O fenômeno religioso percebido em sua totalidade, considerados os seus elementos constitutivos, assim como a análise crítica da fé e de seus desdobramentos na dinâmica da comunidade dos crentes de uma dada confissão são passíveis de uma abordagem de corte acadêmico-científico (CAPES, 2019, p. 12).

A regulamentação e o reconhecimento das Ciências da Religião e Teologia como uma área de conhecimento específica indicam uma consolidação dos estudos dessa área em nível de pós-graduação, assim como o redesenho da árvore do conhecimento para a esfera das relações entre a Teologia e as Ciências da Religião demarca as especificidades epistemológicas e o campo de atuação dessas ciências, impactando, conseqüentemente, no desenvolvimento e na regulação dos cursos de graduação da área.

As orientações da CAPES para a abertura de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências da Religião e Teologia evidenciam as dificuldades às quais os estudos da religião devem ficar atentos, especialmente à questão da laicidade:

A área assegura em todos os seus procedimentos os princípios da laicidade do Estado, da liberdade religiosa de crença e de não crença e o rigor acadêmico na pesquisa sobre o objeto próprio que lhe compete investigar.

Dessa forma, não se confunde com abordagens de caráter não científico ou pseudocientífico para o estudo das religiões e da Teologia. Tampouco reconhece, entre os seus programas, abordagens de corte sectarista, proselitista e fundamentalista, sendo estes critérios, entre outros, claramente definidos tanto no documento Critérios para Apresentação de Cursos Novos (APCN) quanto no presente Documento de Área (CAPES, 2019, p. 6).

A regulamentação em nível de pós-graduação procura situar os estudos sobre religião em uma abordagem científica e acadêmica, daí estabelecer que os programas não podem ter um “corte sectarista, proselitista e fundamentalista”, demonstrando como as disputas religiosas também perpassam esse campo.

Nesse cenário, desenvolveram-se e foram reconhecidos pelo Ministério da Educação os cursos de graduação Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Ciências da Religião, estabelecendo uma normativa em âmbito federal, de regulação entre a religião e a educação, expressa nas complexas relações instituídas entre os campos religioso, científico e educacional, especialmente com relação à disciplina de ensino religioso.

Ademais, os cursos de graduação são essenciais para o bom funcionamento e expansão da pós-graduação, tanto para a criação de uma reserva de mercado para os formados da pós-graduação quanto para o aperfeiçoamento e qualificação dos candidatos da área.

Nesse aspecto, a regulação e o reconhecimento dos cursos de graduação em Teologia serão pioneiros em relação às Ciências da Religião, e a regulamentação deste último está associada ao controle da disciplina de ensino religioso. Conforme já apontava Dreher (2001, p. 153) no início dos anos 2000, as Ciências da Religião teriam sua expansão provocada, entre outros fatores, pela necessidade de formação especializada para o ensino religioso, uma vez que este geraria uma demanda “[...] que não conseguiria ser atendida pelos vários estabelecimentos teológicos existentes, devido a inadequação metodológica ou do caráter confessional das abordagens [...]” (DREHER, 2001, p. 153).

Nesse aspecto, houve uma aproximação entre os estudiosos da área acadêmica de Ciências da Religião e os militantes do ensino religioso, especialmente no âmbito católico, como referido.

Segundo Junqueira (2011), em entrevistas com pessoas ligadas ao ensino religioso para sua tese de doutorado, elas fazem algumas referências às Ciências da Religião que merecem destaque, como o presidente do FONAPER em 1999, Frei Vicente Bohne, o qual defende o fenômeno religioso como objeto do ensino religioso a partir das Ciências da Religião. Também menciona a entrevista com Frei Vítório Mazzuco, diretor da Editora

Vozes, que declarava investir em publicações na área de Ciências da Religião para dar suporte ao desenvolvimento do ensino religioso no País (JUNQUEIRA, 2011).

Quanto às primeiras publicações vinculando o ensino religioso às Ciências da Religião e à formação docente, merece destaque a obra organizada por Luiza Sena, *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*, publicada pela Editora Paulinas, em 2006. Os textos dessa obra são resultado do “IX Seminário de Capacitação Docente”, realizado na PUC – São Paulo, cuja temática foi a aproximação entre as Ciências da Religião e o ensino religioso.

Nessa referida obra, Passos (2006), em capítulo intitulado “Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas”, defende o modelo das Ciências da Religião como o único habilitado a sustentar a autonomia epistemológica e pedagógica do ensino religioso. Partindo do argumento de que o ensino religioso na escola pública se dá mediante duas grandes questões, a laicidade do ensino que exclui os conteúdos religiosos como ameaça aos princípios fundantes do Estado moderno e a fragilidade da fundamentação epistemológica do ensino religioso como área do conhecimento, denota que as Ciências da Religião constituem “[...] uma área do conhecimento que possui autonomia teórica e metodologia capaz de subsidiar as práticas de ensino religioso dentro dos sistemas de ensino laico” (PASSOS, 2006, p. 23).

Baseando-se nesses argumentos, Passos (2006) levanta a hipótese de três modelos de ensino religioso, fundamentados nas práticas do ensino religioso já existentes, porém não descarta a presença de outros modelos na realidade: o catequético, o teológico e o das Ciências da Religião. O primeiro constitui uma forma de as instituições religiosas transmitirem seus princípios de fé. O segundo, com uma justificativa teológica moderna, apresenta um diálogo com as demais religiões e uma finalidade ecumênica. Nesse modelo, o autor destaca que a teologia moderna levaria a sustentar a convicção dos agentes e a própria motivação da ação: “[...] a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano. A religiosidade é, portanto, uma dimensão humana a ser educada [...]” (PASSOS, 2006, p. 31). Por último, propõe o modelo de Ciências da Religião, o qual, segundo ele, garantiria autonomia epistemológica e pedagógica ao ensino religioso. Ao colocar o ensino religioso nessa perspectiva, reconhece a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem compor o currículo escolar, uma vez que faz parte da educação em geral e contribui para a formação completa do cidadão, portanto devem estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetidos às mesmas exigências das demais áreas do conhecimento. Conclui afirmando que:

As religiões particulares são transcendidas, na busca de uma visão ampla capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal. Neste sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano (PASSOS, 2006, p. 32-33).

Essa obra foi bastante difundida entre os professores e, posteriormente, ocorreu o lançamento de outra coleção de apoio à formação de professores, intitulada “Temas do ensino religioso”, lançada pela Editora Paulinas, em 2007. O Professor Afonso Maria Ligorio Soares, na apresentação dessa coleção, relata que os temas estudados têm como base epistemológica as Ciências da Religião, e o primeiro volume, intitulado *Ensino religioso – construção de uma proposta*, de autoria de Passos (2007), retoma a proposta publicada em 2006 de um ensino religioso baseado nas Ciências da Religião.

Ainda compondo a coleção “Temas do ensino religioso”, merece destaque a obra de Afonso Maria Ligorio Soares, *Religião e educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. Nesse livro, Soares (2010) retoma as três concepções de ensino religioso propostas por Passos. Argumenta que o ensino religioso não deve ser área de conhecimento em paridade com a sociologia ou a matemática, mas sim uma transposição didática do conhecimento produzido pelas Ciências da Religião para o ensino religioso. Logo, propõe que as Ciências da Religião sejam assumidas como área do conhecimento e o ensino religioso, como sua “leitura pedagógica ou transposição didática”.

Em 2015, a *Revista de Estudos da Religião* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no momento de intensa discussão sobre a presença do ensino religioso nas escolas públicas, lança um número temático com o seguinte título: *Ensino Religioso: Ciência da Religião Aplicada*, no qual há vários artigos discutindo o ensino religioso. Muitos dos argumentos encontrados nos artigos posteriormente estariam presentes na aprovação das Diretrizes Curriculares para licenciatura em Ciências da Religião. Entre estes destaca-se o trabalho de João Décio Passos intitulado “Epistemologia do ensino religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino”. Neste artigo, ele demonstra que a relação entre o ensino religioso e as Ciências da Religião nasce da consolidação epistemológica destas últimas e da expansão do ensino religioso por força de militantes “[...] que buscaram fundamentar essa prática de maneira não confessional e, por conseguinte, de maneira científica” (PASSOS, 2015, p. 40). Finaliza seu pensamento afirmando que “[...] o estudo da religião consolidado como pesquisa, instituído como ciência, encontra seu desaguadouro natural na aplicação pedagógica: no ensino religioso” (PASSOS, 2015, p. 43).

Portanto, a regulamentação dos cursos de graduação de Ciências da Religião e Teologia está relacionada tanto à consolidação da pós-graduação da área de estudos das religiões no País quanto às alterações no campo religioso, que incidem no campo educacional, especialmente no que se refere à disciplina de ensino religioso e à profissionalização de seu docente.

6.2 O sistema de ensino oficial e a regulação dos cursos de Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Ciências da Religião

A ideia do Conselho na Administração Pública, na área de educação, remonta a meados do século XIX. O atual Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pela Lei 9.131/1995, é um órgão colegiado que integra o Ministério da Educação, com as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação, cuja finalidade é assegurar o aperfeiçoamento da educação nacional.

O CNE atua na regulação do ensino do País, conforme a Lei 9.131/1995, e suas atribuições são: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração de seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro da Educação; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no tocante à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; g) elaborar seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 1995).

Entre as funções do CNE destacam-se: a emissão de pareceres sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo ministro de Estado da Educação; analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre outros.

O CNE é composto de duas Câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES), cada qual constituída por doze conselheiros. São membros natos da CEB o secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação e

da CES e o Secretário de Educação Superior (SESU). Os demais conselheiros são escolhidos e nomeados pelo Presidente da República e, conforme determina a Lei 9.131/1995, devem ser selecionados entre os indicados nas listas elaboradas para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas à área dos respectivos colegiados. É importante mencionar que a indicação feita pela sociedade civil não foi cumprida pelos Presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro.³⁹

Entre as competências do CES/CNE está a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação estabelecidos na década de 1990 para orientar as instituições educacionais quanto à elaboração dos currículos de seus cursos de graduação,⁴⁰ substituindo-se os antigos currículos mínimos. Com essa finalidade e outras de sua competência, esse órgão elabora pareceres, que não têm força de lei, mas que sustentam ou não as ações de instituições que os consultam acerca de temas que geram dúvidas de interpretação ou sobre assuntos controversos. Após a emissão do parecer, pode ser emitida a resolução ou mesmo chancelada por meio de decreto (ato do Poder Executivo), passando a adquirir força de lei.

6.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de bacharelado em Teologia: regulamentação da religião no campo educacional

Até o ano de 1999, os cursos de Teologia no Brasil eram considerados “livres”, ou seja, não eram cursos superiores e possuíam um currículo livre, a critério de cada instituição de ensino.

Em 1999, foi oficializado pelo CNE o reconhecimento dos cursos de Teologia, por meio do Parecer CNE/CES 241/1999. Esse parecer define que esses cursos são livres de critério, ficando a composição curricular a cargo de cada instituição, conforme as diferentes tradições religiosas. No entanto, determina que, para os processos de autorização e reconhecimento, devem obedecer aos requisitos formais relativos ao número de horas, qualificação docente e infraestruturas exigidas. Em outras palavras, o CNE apenas

³⁹ A ANPED elaborou documentos denunciando o descumprimento da legislação por parte do Poder Executivo com relação às nomeações para o CNE. Sobre esse assunto, consultar ANPED (2016, 2020).

⁴⁰ Conforme o Parecer CNE/CES 583/2001, as diretrizes devem contemplar: a) perfil do formando/egresso/profissional – conforme os cursos, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil desejado; b) competência/habilidades/attitudes; c) habilidades/ênfases; d) conteúdos curriculares; e) organização do curso; f) estágios e atividades complementares; e g) acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2001).

regulamentou o formato, e não o conteúdo desses cursos. Segundo os relatores, tal situação está associada tanto à separação do Estado e da Igreja quanto à organização curricular do País:

No Brasil, a tradição de currículos mínimos ou, mais recentemente, de diretrizes curriculares nacionais, associada à questão da validade dos diplomas de ensino superior para fins de exercício profissional pode interferir no pluralismo religioso. De fato, o estabelecimento de um currículo mínimo ou de diretrizes curriculares oficiais nacionais pode constituir uma ingerência do Estado em questões de fé e ferir o princípio da separação entre Igreja e Estado. Talvez, inclusive, seja esta a razão pela qual os cursos de Teologia não se generalizaram nas universidades brasileiras, mas se localizaram preferencialmente nos seminários (BRASIL, 1999a, p. 1).

Essa legitimação também é explicada pelas alterações do credenciamento e reconhecimento da CAPES. Os programas de Pós-Graduação em Teologia eram avaliados pela CAPES, desde suas origens, no final da década de 1970, mas só passaram a ser credenciados ou reconhecidos com a LDB de 1996, com a Portaria Ministerial 2.264/1997 (ANDRADE, 2011). Essa portaria ministerial determinou a vinculação do reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado à avaliação da CAPES, sendo alterada, em 1998, pela Portaria 1.418/1998, a qual estabeleceu a classificação dos programas com conceito compreendido de 1 a 7 e o reconhecimento daqueles que fossem avaliados com nota superior a 3.

Assim, todos os programas de Pós-Graduação em Teologia avaliados em 1998 com conceito 3 ou superior passaram automaticamente a ser reconhecidos, com direito a expedir diplomas válidos em todo o território nacional. Tal fato gerou uma situação anômala, na qual se tinha o reconhecimento dos diplomas de Teologia expedidos nos níveis de mestrado e doutorado, porém não os de graduação. Ademais, a legislação em vigor exigia que, para os diplomas de mestrado e doutorado serem registrados por uma universidade e possuírem validade, o titular deveria ter um diploma de graduação de um curso reconhecido pelo MEC. Como a graduação em Teologia não era reconhecida até então, muitos alunos concluíam o mestrado tendo apenas o diploma de teólogo, ficando impedidos de ter seus diplomas de pós-graduação emitidos e registrados (ANDRADE, 2011). Segundo a Portaria MEC 490/1997, na época, havia três cursos de mestrado e dois de doutorado em Teologia; três cursos de mestrado e um de doutorado em Ciências da Religião.

Tal situação levou à emissão de um novo parecer pelo CNE no início de 2004, o Parecer 0063, o qual passou a permitir o aproveitamento de estudos por parte daqueles que haviam concluído cursos livres de Teologia, pois com a LDB isso ficara proibido.

No ano de 2009, o CNE publicou um novo parecer sobre o tema, o Parecer CNE/CES 118/2009, procurando estabelecer maior regulação nos cursos de Teologia. Segundo a definição de um dos responsáveis pela elaboração do parecer, Ancona-Lopes (2011, p. 85), nele: “[...] buscou inserir os cursos de Teologia no contexto amplo e científico preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases e garantir a formação científica de seus egressos [...]”.

Para tanto, o parecer definiu que os cursos de graduação bacharelado em Teologia deveriam desenvolver a partir dos seguintes eixos:

1. eixo filosófico – que contemple disciplinas que permitam avaliar as linhas de pensamento subjacentes às teologias, conhecer as suas bases epistemológicas e desenvolver o respeito à ética;
2. eixo metodológico – que garanta a apropriação de métodos e estratégias de produção do conhecimento científico na área das ciências humanas;
3. eixo histórico – que garanta a compreensão dos contextos culturais e históricos;
4. eixo sociopolítico – que contemple análises sociológicas, econômicas e políticas e seus efeitos nas relações institucionais e internacionais;
5. eixo linguístico – que possibilite a leitura e a interpretação dos textos que compõem o saber específico de cada teologia e o domínio de procedimentos da hermenêutica;
6. eixo interdisciplinar – que estabeleça diálogo com áreas de interface, como a psicologia, a antropologia, o direito, a biologia e outras áreas científicas (BRASIL, 2009b, p. 3).

Tal parecer gerou grande polêmica na área, com críticas e questionamentos. Diante disso, foi publicado o Parecer CNE/CES 51/2010, apresentando uma “definição mais adequada do que seja Teologia e o acréscimo do eixo específico ao curso mesmo” (CAZAROTTO, 2011, p. 96).

Por conseguinte, Guerra (2020, p. 174-175) destaca que a motivação dos legisladores para a modificação dos currículos dos cursos de Teologia baseou-se no princípio da liberdade religiosa, mesmo argumento utilizado anteriormente para não definir ou estabelecer normas para o formato e os conteúdos do curso. Se em um primeiro momento os religiosos puderam “fazer a religião”, posteriormente, esses religiosos foram obrigados “[...] a fazer a religião conforme os parâmetros e limites institucionais delimitados pelo Estado, e, em certos momentos [...] limites também dados por grupos religiosos”.

Esse mesmo autor realiza um histórico do desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Teologia em sua dissertação de mestrado. Demonstra que, desde 1999, havia um grupo que reivindicava tais diretrizes para esse curso. Em 2010, o

conselheiro Gilberto Garcia Gonçalves, professor de Teologia da PUC-Goiás, foi nomeado relator de uma Comissão do CNE para estudar esse tema (GUERRA, 2015).

Em entrevista feita por esse pesquisador ao conselheiro Gilberto Garcia acerca da elaboração das DCNs para o curso de Teologia, este revela que existia uma pressão muito forte de grupos evangélicos no CNE para a regulamentação da licenciatura em Teologia,⁴¹ uma vez que isso representaria um caminho de entrada no sistema público de ensino, via ensino religioso. No entanto, tal possibilidade foi vedada pelos conselheiros da CES, por meio da regulamentação do curso de Teologia, exclusivamente como bacharelado. Segundo esse mesmo autor, isso pode ser constatado tanto com relação aos conselheiros da CES, dos quais vários possuem vínculos com ordens religiosas católicas e, portanto, não aprovavam as DCNs de Teologia como licenciatura, quanto na composição do grupo de trabalho ligado ao MEC para elaboração desse documento, o qual contava com representantes de denominações evangélicas que não compactuavam com o ensino religioso na escola pública e definiam tais reivindicações como proselitistas e sectaristas. Guerra (2015, 2020) também aponta que parte desses grupos evangélicos definidos como proselitistas e sectaristas por membros da Comissão para elaborar as DCNs de Teologia e do CNE tem aumentado significativamente sua representação na Câmara dos Deputados.

Nesse contexto institucional, foram aprovadas as DCNs para o curso de Teologia, estabelecendo o reconhecimento oficial desses cursos em um arranjo institucional entre a religião e a educação, por meio da regulamentação via CNE, o qual exclui a Teologia da atuação no campo da educação básica, especialmente grupos evangélicos pentecostais, com mais ênfase no proselitismo.

⁴¹ Souza (2017), em levantamento realizado no e-MEC (portal eletrônico do Ministério da Educação destinado às instituições de educação superior para realizarem a solicitação de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação), no ano de 2017, sobre a oferta de cursos de Teologia no País, demonstra que há uma paridade entre os cursos católicos/reconhecidos e em andamento no País e os evangélicos de tradição histórica e pentecostal. Nesse ano, na condição de reconhecimento ou andamento com tal processo, os primeiros possuíam 60 cursos e os segundos, 57 cursos. Esse autor destaca que as instituições evangélicas, sobretudo as pentecostais, têm apenas um século no país, enquanto as instituições católicas remontam ao período colonial. Nas últimas décadas, a ascensão do grupo de evangélicos pentecostais demandou a criação de seminários teológicos, e, à semelhança das igrejas históricas, os pentecostais passaram a exigir formação teológica para aspirantes ao pastorado, como requisito obrigatório para a ordenação, além de essas instituições investirem no reconhecimento por parte do MEC de seus cursos de Teologia.

6.2.2 *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião: definição do perfil de professor de ensino religioso.*

6.2.2.1 *Antecedentes*

Em 1997, o CNE elaborou um parecer sobre a formação de professores do ensino religioso, o qual inicia afirmando que a formação do professor de ensino religioso situa-se em uma questão mais ampla e complexa, a da separação entre Igreja e Estado, a qual tem sido no Brasil objeto de permanente disputa.

Segundo os relatores do parecer, com a Lei 9.475/1997, as questões de fixação de conteúdos, habilitação e de admissão de professores ficaram a cargo dos diferentes sistemas de ensino,⁴² porém esclarecem que, após a emissão dessa legislação, o CNE passou a receber várias solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura em ensino religioso. Daí a necessidade da emissão de um parecer, uma vez que tal questão não é esclarecida pela LDB e, portanto, deve ser compreendida à luz da legislação maior. Para emitir o parecer, o CNE arrola três argumentos:

Em primeiro lugar, deve-se considerar que, atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções.

⁴² A delegação de competência por parte do CNE aos sistemas estaduais e municipais sobre a definição da formação do professor de ensino religioso levou ao surgimento de situações polares; em alguns sistemas, os professores passaram a ser selecionados no interior do quadro de docente, outros colocaram a responsabilidade de escolha (indicação ou credenciamentos) nas instituições religiosas. Para levantar a situação dos professores de ensino religioso no Brasil, Junqueira (2016) realizou uma pesquisa para mapear de que maneira se deu no País o provimento de professores para o ensino religioso a partir da implementação do art. 33 da Lei 9.394/1996, revisto na Lei 9.475/1997. Essa pesquisa foi financiada pelo Projeto CNE/UNESCO e o relatório com apresentação de seus resultados encontra-se disponível no *site* do MEC (<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>). Nesse documento, Junqueira (2016) faz um amplo levantamento por meio da análise de documentos oficiais das Secretarias Estaduais de Educação para verificar a formação exigida para o professor de ensino religioso, bem como mapeia os editais sobre provimento de cargos públicos para a disciplina de ensino religioso. Esse autor realizou o mapeamento e a identificação de 268 processos seletivos que tiveram sua realização localizada a partir de 2003. Dos quais, 205 foram localizados em municípios dos seguintes Estados: SC – 59; MG – 40; PI – 33; RN – 24; PA – 22. A maioria dos editais solicita profissionais oriundos das Ciências da Religião como bacharéis ou licenciados, assim como profissionais das Ciências Humanas, porém alguns exigem somente a formação em Teologia. Para Junqueira (2016), a existência de alguns editais com exigência de formação em Teologia pode constituir um problema à medida que vincula a formação requisitada para o professor de ensino religioso a uma identidade confessional.

Em segundo lugar, precisamos reconhecer que a Lei n.º 9.475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores.

Supõe-se, portanto, que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que a formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas (BRASIL, 1999b).

A partir desses argumentos, é apresentada a conclusão de que não cabe à União estabelecer diretrizes curriculares para a formação de professores de ensino religioso, pois isso implicaria tanto a liberdade de crença e as competências que foram delegadas aos sistemas municipais e estaduais.

Ao final do parecer, recomenda que os estados e municípios organizem cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, em que o currículo e a orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições.

Também estabelecem que compete aos estados e aos municípios organizar e definir os conteúdos do ensino religioso, em seus respectivos sistemas de ensino, além de fixar normas para a habilitação de professores, devendo-se respeitar as determinações legais para o exercício do magistério, conforme Resolução 2/1997.

Nesse parecer do CNE, fica evidente que não seria possível estabelecer uma orientação nacional uniforme, a qual seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento dos cursos superiores, em razão da variedade de modelos de ensino religioso existentes, pois isso implicaria o Estado se manifestar acerca do conteúdo ou validade de outra posição religiosa, ferindo a independência entre Igreja e Estado. Além disso, a LDB delegou tal competência aos municípios e aos estados da Federação.

Em 1999, foi feita uma nova tentativa de iniciar a profissionalização do docente de ensino religioso, o FONAPER, em parceria com a Faculdade de Ciências Religiosas e Teologia Eurípedes Barsanulfo – mantida pela Associação Aliança de Assistência ao Estudante, sediada em Curitiba –, apresentou um projeto para autorização do funcionamento de um curso de Licenciatura em Ensino Religioso. Pautando-se pelo parecer anterior, o CNE negou o pedido.

Para Cunha (2012), a delegação do Conselho aos sistemas estaduais e municipais de educação, tanto no que diz respeito à definição dos conteúdos quanto à habilitação de professores, permitiu que os grupos religiosos exercessem maior pressão sobre esses sistemas.

A orientação do parecer do CNE prevaleceu como entendimento até 2018, ano em que foram aprovadas as DCNs para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, cuja uma das finalidades é a formação inicial para o exercício da docência do ensino religioso.

6.2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião: definição do perfil do professor de ensino religioso

Com a inserção do ensino religioso na BNCC, novamente esse tema passou a constar na ordem do dia, no sentido de saber quem seria o profissional habilitado a ministrar tal disciplina.

Em virtude disso, foi feita uma indicação pelo conselheiro Gilberto Garcia, o mesmo relator das DCNs para os cursos de graduação em Teologia, solicitando a constituição de comissão para estudar a formulação das DCNs para o curso de Ciências da Religião.

Com essa finalidade, foi organizada, por meio da Portaria CNE/CES 3, de 1.º de março de 2018, uma comissão composta por Gilberto Gonçalves Garcia (presidente), José Loureiro Lopes (relator), Antônio de Araújo Freitas Junior e Ivan Cláudio Siqueira. Em abril do mesmo ano, também foi constituída, por meio da Portaria CNE/CES 6, de 26 abril de 2018, uma subcomissão de especialistas para assessorar a Comissão criada no âmbito da CES, com as seguintes pessoas: Araceli Sobreira Benevides – Relatora da Rede Nacional das Licenciatura em Ensino Religioso (RELER) e docente do curso de Ciências da Religião da Universidade do Rio Grande do Norte; Elisa Rodrigues – docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Elcio Cecchetti – coordenador do FONAPER e coordenador do curso de Ciências da Religião – licenciatura em ensino religioso, da UNICHAPECÓ; Gilbraz Aragão – coordenador do curso de Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco e coordenador do grupo de Trabalho sobre Diretrizes para graduações em Ciências da Religião da ANPTECRE; Matheus Costa, doutorando de Ciências da Religião da PUC – São Paulo; Simone Riske Koch – coordenadora da RELER e coordenadora do curso de Ciência da Religião – licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Regional de Blumenau, sendo Gilbraz Aragão o presidente da subcomissão (BRASIL, 2018b).

A Comissão Bicameral do Conselho Pleno e a Comissão de Especialistas elaboraram o “Texto Referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Minuta de

Parecer e Projeto de Resolução”, o qual foi submetido à audiência pública nacional na sede do Conselho Nacional de Educação.

No portal do Ministério da Educação, estão disponibilizados, na aba audiências pública, o supracitado “Texto referência para a Audiência Pública...” e o “áudio da audiência pública”.⁴³ Também ficam disponíveis nesse sítio todos os pareceres sobre as DCNs emitidas pelo CNE, assim como suas respectivas resoluções. Por problemas técnicos, o áudio dessa audiência estava indisponível na página do MEC. Diante disso, para o devido acesso, foi necessário solicitá-lo, via secretaria executiva do CNE. Da mesma forma, solicitamos a essa secretaria o processo completo referente às DCNs do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, inclusive com os pareceres das diferentes instâncias envolvidas no processo até a homologação do parecer e publicação da resolução de aprovação.

Audiência pública nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões)

A partir do “Texto Referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Minuta de Parecer e Projeto de Resolução”, foi realizada a audiência pública nacional, em 18 de setembro de 2018, na sede do Conselho Nacional de Educação em Brasília. Compareceram representantes das seguintes instituições e entidades: Universidade Estadual de Montes Claros; Associação de Cientistas da Religião do Pará (ACREPA); PUC-Campinas, Goiás, Minas Gerais e Rio de Janeiro; FONAPER; UFJF; UNICAP; Ministério dos Direitos Humanos; UFPB; Associação Brasileira de Enfermagem; UFRN; Universidade Católica de Brasília; União Brasileira de Educação Católica (UBEC); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Distrito Federal; ANPTECRE; Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE); RELER; Faculdade Unida de Vitória; UFES; CNBB; Universidade Franciscana.

Logo no início da audiência, o presidente da Comissão, o conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia, explica o motivo de o Conselho Nacional de Educação estar realizando a

⁴³ Todas as audiências públicas realizadas pelo Ministério da Educação estão disponibilizadas no seguinte *site*: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>.

audiência pública para o estabelecimento de DCNs para o curso de graduação em Ciências da Religião, conforme trecho a seguir transcrito do áudio da audiência:

Por vários tipos de demanda tem chegado ao Conselho Nacional de Educação, via consulta, via solicitação, alguma manifestação por parte deste Conselho para constituição destas diretrizes e essa demanda via sobretudo do setor público, das universidades federais e estaduais, já cobravam do Conselho a tempo uma manifestação acerca de um marco regulatório, de um documento de referência para o campo da Ciência da Religião. O que é uma Diretriz Curricular Nacional? E por que ela é importante? As Diretrizes Curriculares Nacionais têm a função sobretudo de dar identidade e segurança a um curso de graduação. Ela é praticamente a certidão de nascimento de um curso de graduação e a partir desse documento de referência é que são construídas as outras políticas públicas atinentes ao curso sobretudo na área de avaliação. Então, doravante, pode ter um Enade no campo da Ciências da Religião, sem falar que o próprio instrumento de avaliação dos cursos de graduação, passarão a contemplar os cursos de Ciências da Religião e isso é uma motivação também para o aprimoramento do campo, da área de Ciências da Religião [...] essa demanda já vem a certo tempo acompanhando o Conselho Nacional de Educação e ela se tornou muito mais urgente pelo debate travado junto ao Ministério sobre a transversalidade com a Base Nacional Comum Curricular. Então é uma questão muito importante para o momento da política pública no Brasil. Estamos vivendo dias muito difíceis em todos os setores da política nacional [...] também no âmbito do Conselho Nacional de Educação há muito pouco entendimento do campo [religião], quem esteve aqui no período em que conduzi as Diretrizes de Teologia sabe quão difícil foi os conselheiros do Conselho Nacional de Educação compreender a importância de uma diretriz curricular [...] o tempo é favorável na atual composição do Conselho para recepcionar as Diretrizes de Ciências da Religião [...] Eu não sei se em nova composição [do Conselho Nacional de Educação], talvez tenhamos que começar um novo trabalho de entendimento desse campo (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2018).

A fala do conselheiro Gilberto dá indícios dos dois aspectos que atravessam a definição em âmbito nacional do professor responsável por ministrar o ensino religioso como licenciado em Ciências da Religião. Primeiro, para atender à solicitação de expansão dos cursos de Ciências da Religião no País, que iniciaram inversamente pela pós-graduação, garantindo uma reserva de mercado para seus formandos de pós-graduação, com abertura de novos cursos de graduação; segundo, satisfazer interesses de grupos ligados ao catolicismo por meio da regulamentação da licenciatura para esse curso, vinculando-o ao ensino religioso.

O presidente da Comissão de especialista, Gilbraz Aragão, naquele momento também presidente da ANPETREC, na exposição do parecer busca se fundamentar na história das Ciências da Religião, dizendo que não partiram do nada para elaborar o documento, mas se remeteram às experiências realizadas na pós-graduação na área de Ciências da Religião, existente desde a década de 1970 e constituída na atualidade por 12 programas em Ciências da

Religião e 9 programas em Teologia. Quanto aos cursos de graduação registrados no e-MEC (sistema eletrônico do MEC), menciona que até aquela data havia 208 cursos de Teologia e 29 de Ciências da Religião em atividade. Ao apresentar tais dados, afirma que, apesar do número ainda reduzido de cursos em Ciências da Religião, esse curso tem um pensamento disciplinar capaz de atender à formação de professores para atuarem na maioria dos sistemas educacionais que adotaram o ensino não confessional. Além disso, menciona que há outras inúmeras experiências existentes de formação de professores de ensino religioso ligadas a Ciências da Religião no País.

Outra fala da Comissão de especialista que merece destaque é a da professora Elisa Rodrigues da UFJF, a única especialista que faz menção à laicidade do Estado:

[...] a aplicação mais conhecida das Ciências da Religião tem se firmado no campo da pesquisa e da educação no campo do componente curricular ensino religioso, acompanha essa consolidação a compreensão de que os fenômenos religiosos são por excelência o objeto do ensino religioso, especialmente em razão da vocação laica do Estado, a qual lhe é vedada qualquer forma de subvenção ou privilégio de uma tradição religiosa em detrimento de outra. Neste sentido, entende-se que as Ciências da Religião podem e devem ocupar-se dos resultados obtidos pela pesquisa a respeito das compreensões dos fenômenos religiosos que formam o Estado e a sociedade brasileira [...] o ensino religioso contemporâneo tem por tarefa social constituir um fórum de entendimento e compreensão dos fenômenos religiosos que constituem as nossas relações sociais e interpelam-nos enquanto sociedade em nossas diferentes formas de ver, de ser e de conviver (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2018).

As exposições da Comissão de especialistas foram sempre no sentido de legitimar a associação entre as Ciências da Religião e o ensino religioso, pautando-se tanto pelos aspectos históricos do curso no País quanto pela legitimidade científica desse para estudar o fenômeno religioso.

No tocante aos demais participantes da audiência pública, destacam-se o questionamento da exclusividade da licenciatura em Ciências da Religião para a docência em ensino religioso, assim como a composição da própria da Comissão de Assessores que excluiu participantes dos grupos evangélicos da Comissão.

Tais questionamentos foram feitos pelo teólogo Paulo Fernando Carneiro de Andrade, representante do curso de Teologia da PUC-RJ e da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), e pelo consultor jurídico da ABIEE, Vanderlei José Viana.

O primeiro questiona as Ciências da Religião como formação exclusiva para a docência do ensino religioso, além de insistir na necessidade de aprovação de Diretrizes

Curriculares para o curso de Ciências da Religião que contemple tanto a licenciatura quanto o bacharelado. Outro ponto questionado por esse participante da Audiência Pública é o estabelecimento da formação em Ciências da Religião como exclusiva para o exercício da docência do ensino religioso, pois argumenta que tal ideia colide com o art. 33 da LDB e invade as competências de outros sistemas de ensino, o estadual e o municipal, a quem também cabe essa regulamentação. Por último, Andrade ressalta que a formação para lecionar o ensino religioso não pode contemplar somente a escola pública, pois há outros tipos de escola que possuem essa disciplina:

Lembrando que o ensino religioso não se dá só nas escolas públicas, ele também se dá nas escolas confessionais, inclusive não são só católicas, nem só cristãs. Há escolas confessionais de outras confissões religiosas, que pode querer que a formação de seu docente tenha outra especificidade [...] (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2018).

Nesse mesmo sentido, o representante da ABIEE questiona a composição da formação da Comissão de especialistas, oriundos somente de instituições católicas, ainda que reconheça a diversidade religiosa presente no texto proposto para a audiência pública:

[...] sua subcomissão assessorada com seis membros, onde apenas dois são provenientes de instituições confessionais católicas e nenhum de uma confissão protestante histórica ou mesmo de outras confissões não cristãs, talvez tivéssemos uma subcomissão, e falamos isso com todo o respeito à subcomissão presente, sabemos do trabalho árduo que foi feito, mas talvez pudéssemos acolher uma diversidade maior de pesquisas que são feitas nesta área de Ciências da Religião historicamente comprovadas pela CAPES (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2018).

As exposições dos participantes da audiência pública dão alguns indícios dos parâmetros utilizados para a regulamentação do ensino religioso, especificamente no que se refere à escola pública. O questionamento já julgado pelo STF não é considerado na questão, e o ensino religioso na escola pública passa obrigatoriamente a ser não confessional, conforme a regulamentação da BNCC, ao menos em nível oficial, conseqüentemente exigindo a formação de professor concernente a essa situação.

Os interesses dos atores dominantes do campo do ensino religioso também devem convergir com os interesses dos pesquisadores das Ciências da Religião para terem a legitimidade do campo científico. Nesse sentido, destaca-se a fala do professor Flávio Senra, que chama atenção para a problemática da maneira como se desenvolveram a área das Ciências da Religião no País e a relação com o mercado de trabalho:

O sistema nacional de pós-graduação tem formado inúmeros mestres e doutores e no caso de nossa área nós não sabemos para onde essas pessoas vão após sua formação, então nós já temos, como já foi dito, as diretrizes para os cursos de Teologia com seus 208 cursos, parte de nossos programas estão formando quadros para trabalhar nestes cursos; mas nós temos 29 cursos [Ciências da Religião] e uma ausência de regulamentação, que a gente vê agora que poderá dar um novo impulso para nossa área (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2018).

Senra (2015) também afirma que parte das subáreas estabelecidas pela árvore do conhecimento do CNPQ para as Ciências da Religião não está presente na proposta de minuta para as DCNs do curso em Ciências da Religião, especificamente no tocante às Ciências da Religião Aplicada, pois nesse documento essa subárea está identificada apenas como ensino religioso. Tal reivindicação também é feita por Paulo Carneiro de Freitas e pela professora Cristina Borges da Universidade Estadual de Montes Claros.

As manifestações dos participantes da audiência pública expressam indícios de como foi articulado o arranjo institucional para definir quem será o profissional habilitado que terá direito a ministrar o ensino religioso na escola pública. A definição desse perfil tem que atender aos interesses do campo científico das Ciências da Religião e aos dos agentes do campo religioso no campo educacional por meio da disciplina de ensino religioso.

Parecer CNE/CP 12/2018 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião – disputas e tensões

Depois de ouvidos os apontamentos dos interessados em participar da audiência pública, a Comissão designada para tratar do tema elabora o parecer a ser apresentado ao Conselho Pleno do CNE, no qual deve fundamentar e justificar sua posição, no caso, a emissão das DCNs para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião. Após a votação pelo Conselho Pleno e homologação, será emitida a resolução que tem força de lei.

O Parecer CNE/CP 12/2018, que trata das DCNs para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, foi constituído em quatro partes. A primeira, intitulada “Histórico do ensino religioso e dos Cursos de Ciências da Religião”, relaciona o ensino religioso não confessional com esse curso. De acordo com o documento, nessa condição, o ensino religioso objetiva assegurar o respeito à diversidade religiosa no cotidiano escolar por meio da compreensão dos fenômenos religiosos, o que pressupõe o estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais e inter-religiosas, tendo em vista os

direitos humanos, a formação integral e a cidadania, o que implica a profissionalização de seu docente:

A mudança de concepção de Ensino Religioso e da profissionalização de seu docente requer DCN para a área. A habilitação pressupõe sólida formação de cunho epistemológico e pedagógico nos saberes e habilidades fundantes das Ciências da Religião e da Educação, qual seja, a perspectiva inter-religiosa e intercultural para a docência do Ensino Religioso na Educação Básica. As DCNs para os cursos de licenciaturas em Ciências da Religião justificam-se ainda pela necessidade de adoção de princípios que facilitem a regulação e avaliação dos cursos existentes. Também são necessários parâmetros e abordagens curriculares comuns para os atuais e futuros projetos, tendo em vista a histórica demanda por sólida formação docente, tanto epistêmica como pedagógica, que assegure a formação aberta à diversidade cultural e religiosa e atendam às especificidades do exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018b, p. 3).

O estabelecimento de DCNs para licenciatura em Ciências da Religião significa o reconhecimento em âmbito nacional dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião, vinculando-a ao exercício da docência da disciplina escolar do ensino religioso ou seja, o CNE, após anos delegando aos estados e municípios a competência para definir o professor responsável por ministrar a disciplina, com o argumento de que a emissão desse documento implicaria a fixação de critérios de avaliação dos cursos, que discriminariam, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população, não sendo possível contemplar igualmente a diversidade religiosa existente nos variados sistemas de ensino, aprova com o mesmo argumento as DCNs para cursos de licenciatura em Ciências da Religião, condicionando-as à docência do ensino religioso.

Em sua segunda parte, o parecer aborda os fundamentos legais do ensino religioso no Brasil, buscando a legitimidade legal para a disciplina. Com essa finalidade, remete-se à regulamentação do ensino religioso desde a Constituição de 1988, passando pela LDB, especificamente em seu art. 33. Também menciona a Resolução CNE/CBE 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual estabelece o ensino religioso como parte integrante da base nacional comum. Posteriormente, refere-se à Resolução CNE/CEB 7/2010 para definir o ensino religioso como uma das cinco áreas do conhecimento.

Por fim, aborda a BNCC, homologada pela Portaria MEC 1.570/2017. No momento da emissão do parecer, o ensino religioso estava definido como uma área de conhecimento, o que já foi alterado novamente para área de Ciências Humanas, como demonstrado na seção anterior.

O parecer, ao citar os objetivos da BNCC para o ensino religioso, faz a seguinte afirmação:

Ao considerar as diferentes vivências, percepções e elaborações religiosas que integram o substrato cultural da humanidade, o Ensino Religioso deve favorecer o exercício da liberdade de pensamento, de crença e de convicção. Considerando os movimentos, tradições religiosas e filosofias seculares de vida, o estudo das diferentes crenças é uma das formas privilegiadas de promover a liberdade de concepções e o exercício da cidadania, fundamento do estado laico e democrático. É nesse sentido que o Ensino Religioso pode se tornar um baluarte da liberdade, congregando indistintamente os valores que prefiguram juridicamente a expressão religiosa conforme o espírito da nossa Constituição de 1988, quais sejam: a liberdade de crença, a liberdade de culto, e a liberdade de organização religiosa (BRASIL, 2018b, p. 7).

Assim como os demais documentos sobre o ensino religioso, a liberdade prevalece sobre a ideia de igualdade, reforçando o argumento histórico utilizado para manter o ensino religioso em praticamente todo o período republicano na escola pública. Contudo, aqui a liberdade começa a ser associada à ideia de regulamentação. Em outras palavras, o argumento é o mesmo, porém o sentido é modificado para atender ao interesse dos grupos em disputas no espaço público: interesses de grupos religiosos e também de instituições educacionais.

Por sua vez, na terceira parte do parecer, intitulada “Princípios, Fundamentos e Estrutura do Curso”, o documento coloca o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade e fator de desenvolvimento humano, ou seja, tem-se uma justificativa social e educativa para existência dessa licenciatura:

A formação inicial deve assegurar o desenvolvimento de processos de reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, de forma que as diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida sejam estudadas a partir de pressupostos científicos, éticos e estéticos, salvaguardando os direitos humanos, a liberdade de pensamento, crença, culto e organização nos termos da lei (BRASIL, 2018b, p. 8).

Se na LDB o ensino religioso é colocado como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando as diversidades cultural e religiosa e vedando o proselitismo, nesse parecer, a ideia de cidadania é ampliada para visão crítica sobre o fenômeno religioso, conforme evidencia o trecho a seguir:

[...] estudos acerca dos fenômenos religiosos enquanto chave de abertura para o exercício da *cidadania crítica*, voltado ao usufruto dos direitos adquiridos, comprometido com o conhecimento, a compreensão e a

valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais (BRASIL, 2018b, p. 9).

A cidadania crítica envolve o reconhecimento por parte dos professores de ensino religioso dos limites da atuação das religiões no espaço público nacional, o que decorre da presença de novos grupos religiosos no campo religioso brasileiro que disputam a atuação no espaço público, seja por meio da ocupação de território político, social ou midiático, historicamente ocupado por grupos vinculados à Igreja Católica.

A Comissão responsável pela elaboração do parecer, baseando-se na legislação em vigor no momento de sua emissão, propõe que os cursos sejam organizados em três núcleos: um de formação geral, um de formação específica e o estágio obrigatório.

A questão da formação específica evidencia o arranjo institucional feito entre o ensino religioso e as Ciências da Religião. Na minuta do parecer disponibilizado para audiência pública, a formação específica não estava dividida em formação específica em Ciências da Religião e em ensino religioso. Por seu turno, no Parecer 012/2018, a formação específica foi subdividida em duas partes: parte a – abarca a formação específica em Ciências da Religião; parte b – destinada exclusivamente à formação do ensino religioso.

Tal divisão, ao mesmo tempo que revela uma ampliação da área de atuação dos licenciados em Ciências da Religião para além do ensino religioso, demarca a história do ensino religioso como disciplina escolar, demonstrando que essa história nem sempre esteve vinculada às Ciências da Religião. Ademais, tal configuração do documento dá indícios das disputas existentes entre os especialistas das Ciências da Religião e os militantes do ensino religioso, exemplificadas na fala do coordenador do FONAPER e membro da Comissão de especialistas, Elcio Cecchetti:

[...] Também, saio tranquilo e quero registrar que nós não vamos resolver todos os problemas dessas Diretrizes que tem algumas costuras, algumas incompletudes que elas vão se ... dando com tempo. Eu queria lembrar, alguns [...] dois detalhes que, que apontam essa dificuldade. Na escola nós temos o ensino religioso tido pelas resoluções gerais da educação básica como área do conhecimento. Então, na escola, nós não temos Ciências da Religião. Então, inicialmente, há vinte anos, quando lutamos enquanto FONAPER para alterar o artigo 33 da LDB se pensou neste componente e logo na sequência em sua formação. Pô, quem vai dar aula disso? Então, as primeiras iniciativas são plurais e tentaram responder de alguma maneira. Mas, isso quer dizer, buscando nesta história, que esse diálogo mais próximo com o campo da Ciências da Religião, ele vem se dando mais, nos últimos anos. Ele não nasce junto há vinte anos, então tem algumas costuras a serem

feitas. Então, alguns princípios o FONAPER, acho que não abre mão nesta história e não vai abrir mão futuramente, que é a ideia de um ensino religioso não confessional, a gente quer uma licenciatura que habilite os professores de maneira não confessional (AUDIÊNCIA PÚBLICA..., 2018).

Nesse caso, o parecer procurou atender parcialmente às reivindicações dos especialistas das Ciências das Religiões, ampliando os eixos de formação específica em Ciências da Religião, acrescentado aos três últimos itens do parecer. Entretanto, a questão da laicidade do Estado e dos direitos humanos, sugeridos como eixo específico por um dos especialistas participantes da audiência pública, fica implícita nos cinco eixos estabelecidos no parecer, conforme transcrito a seguir:

- i. fundamentos históricos e epistemológicos da área de Ciências da Religião;
- ii. história das religiões, no que tange à apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e semitas/ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos);
- iii. correntes filosóficas e movimentos socioculturais não religiosos;
- iv. estudo sistemático das religiões e movimentos religiosos, o que inclui abordagens comparativas, classificatórias e reflexivas, as quais visam a interface com temáticas transversais à sociedade e à cultura, tais como: religião e sociedade, religião e política, religião e economia, religião e mídia, religião e ciência, religião e arte, religião e violência, religião e sexualidade, religião e natureza;
- v. aplicação dos conhecimentos específicos das Ciências da Religião em espaços formais e não formais de ensino, na construção de processos de aprendizagem crítica e transdisciplinar sobre os fenômenos religiosos, a fim de subsidiar o diálogo inter-religioso, a interculturalidade, os direitos humanos e da cultura da paz (BRASIL, 2018b, p. 10).

A subdivisão de ensino religioso, por sua vez, procura assegurar ao professor de ensino religioso os conhecimentos referentes a essa disciplina escolar, comprovando que nem sempre os conhecimentos acerca dessa matéria estiveram atrelados às Ciências da Religião, ao mesmo tempo que denota as disputas religiosas ainda existentes em torno dessa questão e as pretensões de seus militantes, visto que é uma disciplina que, conforme os documentos que a regulamentam, deve ser ministrada somente no ensino fundamental, mas no parecer à docência do ensino religioso está descrita para as “diferentes etapas e modalidades da educação básica”. Na sequência, transcrevemos os aspectos do ensino religioso que devem ser assegurados:

- i. apropriação dos fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos do Ensino Religioso de natureza não confessional e não proselitista, necessários à sua docência em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- ii. análise, criação e uso de materiais didáticos, textos, tecnologias digitais e metodologias significativas de aprendizagens para o Ensino Religioso baseado na área de Ciências da Religião (BRASIL, 2018b, p. 10 – grifo nosso).

A ênfase no ensino não confessional é justificativa para determinar quem terá o direito de ser reconhecido no campo educacional como professor de ensino religioso. À medida que há um aumento da pluralidade na esfera religiosa e conseqüente crescimento no campo de religiões evangélicas pentecostais, entre as quais alguns grupos reivindicam o direito de ministrar a disciplina, buscou-se, por meio de DCNs, estabelecer quem terá o direito a ministrar o ensino religioso. Por um lado, as DCNs para licenciatura em Ciências da Religião atendem aos interesses destas, que foram se consolidando como área de pesquisa no País, porém, devido à constituição do sistema educacional, especialmente no que tange ao sistema de avaliação dos cursos de graduação, necessita de uma regulamentação por meio de DCNs para garantir espaço acadêmico e profissional. Por outro, a disciplina escolar de ensino religioso, forjada sobretudo por interesse da Igreja Católica na Constituição de 1988 e na LDB, precisa de uma legitimidade por meio da fundamentação científica que as Ciências das Religiões podem oferecer para justificar tanto perante os grupos favoráveis a exclusão do ensino religioso da escola pública quanto diante de alguns grupos religiosos evangélicos que desejam atuar nesse espaço e muitas vezes têm uma formação própria para seus quadros, por meio dos cursos de Teologia. Com relação aos primeiros, estabelece-se um fundamento científico para a disciplina, exigindo um profissional especializado e garantindo legitimidade para sua permanência no currículo escolar; quanto ao segundo grupo, impede-se, por meio da qualificação profissional, a entrada de grupos religiosos, especialmente de alguns grupos evangélicos pentecostais defensores do ensino religioso confessional, na escola pública.

A conquista de uma formação específica com reconhecimento em todo o território nacional para a docência em ensino religioso era a última via de acesso dessa disciplina para a conquista da legitimidade no currículo da escola pública brasileira, e essa via somente foi atingida no contexto que em que coincidem os interesses dos membros do CNE (muitos vinculados a ordens religiosas católicas), dos militantes do ensino religioso e do campo acadêmico das Ciências da Religião. Portanto, o estabelecimento de DCNs é o primeiro passo para a regulamentação e a profissionalização do professor de ensino

religioso em âmbito federal, criando-se, por conseguinte, uma reserva de mercado, garantida via legislação, àqueles que preencherem os requisitos exigidos à exclusividade de trabalharem como professores de ensino religioso, uma vez que seus diplomas serão os únicos válidos para exercer a profissão em qualquer unidade da Federação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, demonstramos que a noção de laicidade que se desenvolveu no Brasil distanciou-se da tradicional separação Igreja e Estado, atuando muito mais para legitimar e reconhecer a religião na vida pública, especialmente com relação à Igreja Católica e religiões cristãs, inclusive na escola pública, por meio da disciplina de ensino religioso.

Daí a presente tese investigar a história da disciplina de ensino religioso (1996-2018) na escola pública brasileira para demonstrar as atualizações das controvérsias da laicidade nesse espaço público. Com essa finalidade, organizamos o trabalho em sete seções.

Na primeira seção, contextualizamos o tema estudado com uma breve introdução sobre ele. Na segunda seção, discutimos a questão da religião na modernidade e as tensões desta decorrentes, além de examinarmos o processo histórico de construção da ordem jurídica para a legitimação do catolicismo no espaço público brasileiro, situando tal processo na relação modernidade e religião para compreender as especificidades históricas da laicidade brasileira, forjada entre o Estado e a Igreja Católica. A modernização brasileira, entre os séculos XIX e XX, produziu um modelo de laicização do Estado e de secularização das instituições sociais, extremamente articulado com a Igreja/cosmovisão cristã católica. No entanto, a partir das últimas décadas do século XX, houve uma pluralização do campo religioso e uma diversificação étnica, de gênero, e outras no campo social, no qual tornaram-se marcantes as reivindicações de novos sujeitos religiosos ou não – evangélicos, espíritas, de matriz africana, ateus, laicistas, mulheres, minorias étnicas, sexuais, religiosas, entre outros. Nesse contexto, ocorre o debate sobre o ensino religioso na escola pública, que coloca em evidência os limites e os conflitos entre a liberdade de crença e o Estado laico brasileiro nas complexas relações entre o religioso e as demais esferas da vida social. Nesse sentido, intensificam-se as discussões em torno da laicidade do Estado, que atualizam sua dinâmica no País.

Na terceira seção, detivemo-nos a descrever e a interpretar a inscrição do ensino religioso no ordenamento jurídico constitucional e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente a partir de 1996, para evidenciar os debates acerca dessa disciplina escolar e compreender as diferentes configurações que esta assumiu na escola pública brasileira a partir da LDB de 1996.

A atuação da Igreja Católica, ao longo de toda a República nas instâncias de poder, manteve a disciplina de ensino religioso na ordem constitucional e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Entre todas as Constituições republicanas promulgadas até hoje, a primeira é a única que exclui totalmente o ensino religioso (1891). Nas demais, aparece como facultativo e sempre de forma que não particulariza seu conteúdo. Apesar de a disciplina de ensino religioso constar em todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as quais têm por finalidade regulamentar o sistema educacional existente no País, a partir da Lei 9.475/1997, passou a ser considerada como parte integrante da formação do cidadão e reconhecer a diversidade religiosa, exigindo a transformação do saber religioso para o conhecimento religioso, que será ensinado na escola como uma disciplina escolar com autonomia epistemológica em relação ao saber religioso.

Ao analisarmos a legislação sobre o ensino religioso no período republicano, notamos que a religião católica, transmitida por meio da disciplina de ensino religioso, passa por um lento e gradual processo, repleto de rupturas e permanências, evidenciado pelos diferentes modelos de ensino religioso, resultantes da Lei 9.475/1997. Se, por um lado, o ensino religioso, a princípio, era exclusivamente confessional e majoritariamente de cunho católico, com a finalidade de difundir na escola os ensinamentos do catolicismo, por outro lado, conforme ocorrem a diversificação do campo religioso e a expansão da escolarização obrigatória, essa disciplina tem seu público expandido para o ramo cristão (modelo interconfessional) e, posteriormente, surge o modelo não confessional, em parte, para atender às diversidades cultural e religiosa.

A existência de diferentes modelos pode ser interpretada tanto como apropriações do saber religioso pelo saber escolar como resistências do saber religioso em relação ao saber escolar (ensino confessional), em um processo de produção histórica da escola pública laica brasileira, o qual se constitui a partir de uma cultura que toma forma escolar própria, por meio da disciplina de ensino religioso. Ao mesmo tempo que demonstra as alterações na justificativa para a existência dessa disciplina no sistema, inicialmente associada à função moral da religião na escola pública, tem, em um contexto religioso plural, o deslocamento de sua função para a questão ética e moral do desenvolvimento da cidadania.

Na quarta seção, analisamos as disputas e os debates em torno da disciplina, referente a conteúdos e práticas, para compreender as controvérsias das modulações da laicidade, evidentes na ação direta de inconstitucionalidade proposta pela PGR, ao solicitar que a disciplina de ensino religioso fosse oferecida apenas na modalidade não confessional. No

juízo dessa ação, a maioria do STF foi favorável à sua improcedência, ou seja, para o Estado brasileiro, o ensino religioso pode ser oferecido de maneira confessional, uma vez que a laicidade no currículo formal da escola pública encontra-se garantida pelo fato de a disciplina ser facultativa para o aluno, desvelando a característica do Estado laico brasileiro, no qual prevalece a ideia de liberdade sobre a de igualdade religiosa e cultural. O questionamento proposto pela ação direta de inconstitucionalidade, independentemente de seu julgamento, também indica que tal situação começou a ser interpelada por grupos sociais, movendo as fronteiras da definição de laicidade no País, à medida que a pluralidade religiosa e a diversidade cultural passam a reivindicar o reconhecimento de seus direitos. Outrossim, levantou a questão acerca da inserção na cultura escolar do saber religioso, que prevaleceu por quase um século na escola pública brasileira de um Estado laico como ensino confessional católico.

A proposta de alteração do ensino religioso confessional para o ensino religioso não confessional implica o deslocamento de um saber religioso para um saber escolar da religião, cujo enfoque é o estudo sobre a religião, e não da religião. A maioria dos participantes da audiência pública, proposta pelo relator da ação no STF, o Ministro Roberto Barroso, para ouvir diferentes vozes da sociedade brasileira, antes do julgamento da ação direta de inconstitucionalidade, defendeu a ideia de que o saber religioso deveria se configurar como um saber escolar, o que implicaria sua regulamentação e fiscalização pelo Estado, pelo menos no tocante ao conteúdo, pois, entre os participantes da audiência pública, não houve consenso sobre qual profissional deveria ministrar a disciplina. Se o julgamento da ação pelo STF pode ser lido, por um lado, como uma continuidade da relação historicamente estabelecida entre Igreja Católica e Estado e suas instâncias de poder, na qual a primeira teve papel estratégico na construção da laicidade brasileira e da cultura cristã como unificadora da sociedade, por outro lado, dá indícios de ruptura com a proposta de novas práticas para ensino religioso a partir da elaboração de um discurso científico, respaldando-se na dimensão cultural da religião para a disciplina de ensino religioso com a finalidade de legitimá-la no currículo da escola pública brasileira.

Na quinta seção, mostramos como estão estruturados os conteúdos e as práticas prescritas para essa disciplina, por meio da análise dos PCNER e da BNCC, para comprovar como estes representam ao mesmo tempo certas rupturas com instâncias cristãs, mas ainda mantêm traços da laicidade brasileira forjada primeiramente entre o Estado e a Igreja Católica e posteriormente outros ramos cristãos. A ênfase no ensino religioso não confessional pode ser vista como uma estratégia para justificar a presença do ensino religioso na BNCC, pois,

assim, simbolicamente, a questão da laicidade estaria resolvida, uma vez que o ensino religioso nessa condição passa a ser uma disciplina escolar com retórica científica, legitimada nas ciências, com abordagem cultural, associada ao desenvolvimento de uma ética religiosa no espaço público e à formação moral do discente. Tais indícios das novas práticas do ensino religioso não confessional configuraram-se na BNCC, mas não devem ser interpretados como uma total ruptura das relações de poder com as instâncias católicas/cristãs, pelo contrário, a inclusão do ensino religioso representa a permanência de traços da laicidade brasileira, em que grupos católicos/cristãos, por meio da regulação estatal indireta, no interior de um Estado laico, buscam estabelecer os limites da religião nesse espaço a partir de quem tem legitimidade para definir seus conteúdos e ensiná-lo, defendendo, conseqüentemente, seus interesses na esfera pública.

Em contrapartida, pode ser vista como reconhecimento legal da pluralidade religiosa a inserção no currículo do ensino religioso proposto pela BNCC de unidades temáticas destinadas a compreender a liberdade das pessoas de não terem religião, considerando, ao menos do ponto de vista formal, a pluralidade religiosa, diferentemente do currículo oficioso sugerido nos PCNER, em que prevalecia uma matriz judaico-cristã, lembrando que ambos os currículos, ainda que um seja oficioso e outro oficial, foram praticamente elaborados pelo FONAPER. Contudo, não podemos esquecer da retirada da BNCC de todos os temas ligados a identidade de gênero e orientação sexual, em atendimento às reivindicações de grupos religiosos ligados à bancada religiosa da Câmara, composta por evangélicos e católicos, demarcando novamente as fronteiras da laicidade na escola pública brasileira.

Na sexta seção, abordamos a aprovação das DCNs para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, com o objetivo de discutir como ocorreu o processo da regulação da profissionalização, em âmbito federal, do professor de ensino religioso. As DCNs para o curso de licenciatura em Ciências da Religião vinculam esse curso à docência do ensino religioso, decorrente da inserção do ensino não confessional na BNCC, a qual estabelece um *status* científico para a disciplina escolar e exige um profissional com qualificação específica para ministrar a disciplina. Ao mesmo tempo, essa regulamentação atende aos interesses dos militantes do ensino religioso na escola pública e aos da área de Ciências da Religião, a qual, por meio da regulamentação no sistema de avaliação dos cursos de graduação e emissão de DCNs, garante espaço acadêmico e profissional para egressos de seus cursos de pós-graduação e graduação. No entanto, apesar disso, não deixa de atender aos interesses de grupos religiosos, especialmente aqueles ligados à Igreja Católica, mesmo que de forma

indireta, ao vincular a licenciatura em Ciências da Religião à docência para disciplina de ensino religioso e regulamentar os cursos de Teologia, exclusivamente como bacharelado.

Na sétima e última seção, elaboramos as considerações finais, apontando os principais aspectos estudados ao longo trabalho para demonstrar como o ensino religioso atualizou as controvérsias da laicidade na escola pública por meio das regulações diretas dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, resultando em variados modelos de ensino religioso e permitindo a atuação de diferentes grupos religiosos na escola. Outrossim, a partir do estabelecimento do ensino religioso não confessional na BNCC, o próprio campo educacional, por meio do CNE, fixou os limites da religião nesse espaço institucional ao definir a disciplina escolar como ensino religioso não confessional e vincular seu exercício ao professor licenciado em Ciências da Religião, mediante a instituição das DCNs de licenciatura em Ciências da Religião, tendo em vista que o CNE regulamentou exclusivamente o curso de Teologia como bacharelado e o curso de Ciências da Religião como licenciatura e atrelou este último à docência do ensino religioso não confessional na escola pública. Verificou-se, assim, um aumento expressivo dos cursos de Teologia no País em função de os pentecostais evangélicos, nas últimas décadas, terem passado a exigir formação teológica dos aspirantes ao pastorado como requisito obrigatório para a ordenação, além de essas instituições investirem no reconhecimento de seus cursos de Teologia no Ministério da Educação.

Tal regulamentação estatal dos cursos de Ciências da Religião e Teologia impede, por meio de uma legislação indireta, que alguns grupos evangélicos pentecostais interessados em atuarem na docência do ensino religioso o façam, favorecendo indiretamente os interesses da Igreja Católica nesse espaço.

Diante do exposto, a tese defendida é a de que a disciplina escolar de ensino religioso, legitimada pelo ordenamento jurídico brasileiro (ensino confessional e interconfessional) e regulamentada pelo Ministério da Educação como ensino religioso não confessional – epistemologicamente autônomo da religião e legitimado pela ciência –, evidencia, por meio da análise de sua regulamentação, como a presença da religião na sociedade brasileira, especificamente na escola pública, está relacionada a dispositivos legais, apesar ou em razão da laicidade, para legitimar, por meio da regulação direta ou indireta, os interesses das religiões cristãs e, especialmente, os da Igreja Católica nesse espaço.

REFERÊNCIAS

Fontes

a) Documentos Federais

ANEXO 1 – SÍNTESE DA CONTRIBUIÇÃO DOS ESTADOS. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ANIS – INSTITUTO DE BIOÉTICA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO. **Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** direitos humanos e diversidade, *s.d.* Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Anais da Assembleia Constituinte.** Atas da Comissão de Educação, Cultura e esportes. Brasília, DF: 1987. Disponível em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/8a_Sub._Educacao,_cultura_e_esport_e.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

b) Regulamentação Federal

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, Presidência da República, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Congresso Nacional, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www2>.

camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 853, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5. 692. *In: DOCUMENTA n. 132*, Rio de Janeiro, 1971b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 540, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.º da Lei n.º 5.692/71. *In: DOCUMENTA n. 195*, Rio de Janeiro, 1977.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**. Brasília, ano 52, n. 104, 18 jun. 1997a, p. 16.441-16.610. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18JUN1997.pdf#page=>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Diário do Senado Federal**. Brasília, ano 52, n. 119, 9 jul. 1997b, p. 13.336-13.533. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9475.htm#art1. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 241, de 15 de março de 1999**. Cursos Superiores de Teologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces241_99.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP/CNE n.º 97, de 6 de abril 1999.** Formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 1.105, de 23 de novembro de 1999** - Autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17497-ensino-religioso>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 583, de 23 de novembro de 2001** - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 698, de 7 de outubro de 2009.** Aprova o texto do acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na cidade-estado do Vaticano, em 13 de setembro de 2008. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2009/decretolegislativo-698-7-outubro-2009-591628-norma-pl.html>. Acesso em: 9 d jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 118, de 6 de maio de 2009.** Reexame do Parecer CNE/CES n.º 118/2009 [...], Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces241_99.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.107, de 11 de fevereiro de 2010.** Promulga o Acordo entre Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207107&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.107%2C%20DE%2011,13%20de%20novembro%20de%202008. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade.** Procuradora Geral da República em exercício Deborah Macedo Duprat de Britto Pereira. Brasília, DF: M. P. F., 30 jul. 2010b. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE /CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. 1.^a versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. 2.^a versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 4, de 16 de setembro de 2016b**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Teologia e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48421-rces004-16-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI n.º 4.439**. Inteiro Teor do Acórdão. Relator: Roberto Barros. Relator do Acórdão: Alexandre de Moraes. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 27 set. 2017a. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 15, de 15 de fevereiro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 12/2018**. Diretrizes Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48421-rces004-16-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 8/2019**. Altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que “fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2020-pdf/139251-pceb008-19-1/file>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento de área. **Área 44: Ciências da Religião e Teologia**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ciencia-religiao-teologia-pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

c) Documentos – Igreja Católica

CNBB. **Educação religiosa nas escolas**. São Paulo: Paulinas, 1976. (Estudos da CNBB –14.)

CNBB. **Igreja e educação: perspectivas pastorais**. São Paulo: Paulinas, 1977. (Estudos da CNBB – 26.)

CNBB. **Catequese renovada: orientações de conteúdos**, 1984. (Estudos da CNBB – 26.)

CNBB. **Educação, Igreja e Sociedade** São Paulo: Paulinas, 1992. (Documentos da CNBB – 47.)

CNBB. **O ensino religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987. (Estudos da CNBB – 49.)

CNBB. **Por uma nova ordem constitucional**. São Paulo: Paulinas, 1986. (Documentos da CNBB – 36.)

CONCÍLIO VATICANO II. **Gravissimum Educationis**. Declaração do Concílio Vaticano II sobre a Educação da Juventude. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 579-596.

PIO X. **Acerbo Nimis**. Sobre o ensino da doutrina cristã a patriarcos, primatos, archbishops, bispo e outros ordinários de paz e comunhão com a seta apostólica. Vaticano: 1905.

Disponível em: https://w2.vatican.va/content/pius-x/en/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_15041905_acerbo-nimis.html. Acesso em: 25 jun. 2020.

PIO XI. **Carta encíclica Divini Illius Magistri**. Vaticano: 1929. Disponível em: http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_pxi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html. Acesso em: 8 ago. 2020.

d) Documentos FONAPER

FONAPER. **Ensino Religioso** – Capacitação para um novo milênio. Ensino Religioso e os Parâmetros Curriculares Nacionais, caderno 10 do curso extensão a distância, [s.l.: s.d.].

FONAPER. **Estatuto do Fórum Permanente do Ensino Religioso**. 2016. Disponível em: <https://FONAPER.com.br/institucional/#documentos>. Acesso em: jun. de 2021.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim: 2009.

e) Documentos audiovisuais

AUDIÊNCIA pública – ensino religioso nas escolas públicas (1/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015a. 1 vídeo (24min32 seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mNmrmjzN5-c>. Acesso em: 13 out. 2019.

AUDIÊNCIA pública – ensino religioso nas escolas públicas (2/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015b. 1 vídeo (15min.18seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cO7UqCsV2CI>. Acesso em: 13 de out. 2019.

AUDIÊNCIA pública – ensino religioso nas escolas públicas (3/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015c. 1 vídeo (15min.43seg.) Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4s34N8bT5Yc>. Acesso em: 13 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (4/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015d. 1 vídeo (15mi. 32seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oddLovtA3A>. Acesso em: 13 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (5/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015e. 1 vídeo (16min.20seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tC_RZT9Hg8I Acesso em: 13 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (6/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015f. 1 vídeo (15min40seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IH3BhQTFHzU> Acesso em: 13 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (7/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015g. 1 vídeo (6min 50seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dvpz8kI9ri8>. Acesso em: 13 de out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (8/31). Ministro Roberto Barroso STF: Brasília, 2015h. 1 vídeo (15min22seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dy4PCkWH14Q>. Acesso em: 13 de out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (9/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015i. 1 vídeo (14min32seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=inMi7bXO2ok>. Acesso em: 13 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (10/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015j. 1 vídeo – 14min53 seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kRKXD57Vnn0&t=59s>. Acesso em: 13 de out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas. Ministro Roberto Barroso. (11/11). STF: Brasília, 2015j. 1 vídeo (14min42seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jf3qnKuwXT8>. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas. (12/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015l. 1 vídeo (16min46seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U2F487h7Ork>. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (13/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015m. 1 vídeo (14min 27seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cyJPYB2cA14>. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (14/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015n. 1 vídeo (18h45min). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x6VzAAAtXN9c>. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (15/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015o. 1 vídeo (16min1seg.). Publicado pelo Canal oficial do

Supremo Tribunal Federal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jba-jz_1dtA. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (16/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015p. 1 vídeo (16min37seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bzfpK9ZIKsk>. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (17/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015q. (1 vídeo - 16min39seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GEpEpUJ3RPg>. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (18/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015r. 1 vídeo (17min51seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEF4x4MFZYk>. Acesso em: 14 out. 2021.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (19/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015s. 1 vídeo (16min33seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Rj07c21Vko>. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (20/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015t. 1 vídeo (15min02seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jnpehM5sL_E. Acesso em: 14 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (21/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015u. 1 vídeo (15min49seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVncSfYEhy8>. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (22/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015v. 1 vídeo (16min42seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hLoKUQnyMFc>. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (23/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015w. 1 vídeo (15min12seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=weEXffWKwHo>. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (24/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015x. 1 vídeo (11min51seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nzt98xB9Fv0>. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso na escola pública (25/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015y. 1 vídeo (14min12seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Par4OMPaNMs>. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (26/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015z. 1 vídeo (15min13seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z70ZleYrBA>. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (27/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015aa. 1 vídeo (15min31seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hhycl_5doC0. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (28/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015ab. 1 vídeo (16min31seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PUnicIRAfGs>. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas públicas (29/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015ac. 1 vídeo (19min41seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3Yq_VGg9Dvk. Acesso em: 17 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso nas escolas pública (30/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015ad. 1 vídeo (16min37seg.). Publicado pelo canal: Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1hJIsATuEM>. Acesso em: 20 out. 2019.

AUDIÊNCIA PÚBLICA: ensino religioso na escola pública (31/31). Ministro Roberto Barroso. STF: Brasília, 2015ae. 1 vídeo (29min35seg.). Publicado pelo Canal oficial do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wqVYSEtA9Fo>. Acesso em: 20 out. 2019.

AUDIÊNCIA pública sobre as diretrizes curriculares nacionais para curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). CNE: Brasília, 2018, 1 áudio (3h48min).

CICLO de Debates 25 anos do FONAPER – O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular BNCC. Fonaper: s.l., 2020, 1 vídeo (2h30min.) Publicado pelo canal do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7VM_Wptp11U&t=4088s. Acesso em: 7 jul. 2019.

Bibliografia

ACÇÃO EDUCATIVA. **Relatório Técnico Narrativo**. Direito humano à educação, ensino religioso e Estado laico. São Paulo, dez. 2008.

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, M. Â. S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, *s.l.*, v. 18, n. 13, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALCALÁ, F. G. La invención del espacio político en América Latina: Laicidad y secularización en perspectiva. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 2018, v. 38, n. 2, p. 119-147. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-85872018000200119&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

ALMEIDA, H. M.; XIMENES, S. B. Constituição e interpretação na delimitação jurídica da laicidade. In: D'AVILA-LEVY, C. M.; CUNHA, L. A. (org.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018. p. 53-82. *E-book*. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/livro/estadolaico.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ALMEIDA, R. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, n.p., out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650718>. Acesso em: 5 set. 2021.

ALMEIDA, T. P. **O ensino religioso no Acre**: uma arena de disputas políticas curriculares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

ALVES FILHO, M. A. A Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da Unicamp**, 4 dez. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ANCONA-LOPES, M. A graduação em teologia e o sistema de ensino oficial. In: SOARES, A. M. L.; PASSOS, J. D. (org.). **Teologia pública**: reflexões sobre uma área de conhecimento e sua cidadania acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 70-93.

ANDRADE, M. C. P.; BORBA, R. C. N. O Golpe, a BNCC e os conservadorismos: pensando o ensino religioso na educação brasileira. **Communitas**, *s.l.*, v. 2, n. esp., p. 121–139, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1772>. Acesso em: 5 jul. 2021.

ANDRADE, P. F. C. O reconhecimento da teologia como saber universitário: tensões e articulações entre dimensões confessional e profissional. In: SOARES, A. M. L.; PASSOS, J. D. (org.). **Teologia pública**: reflexões sobre uma área de conhecimento e sua cidadania acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 21-36.

ANPED. **Nota Pública de repúdio à revogação, pelo governo interino, das nomeações para o Conselho Nacional de Educação (CNE)** ANPED, Rio de Janeiro, 1.º jul. 2016.

Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-de-repudio-revogacao-pelo-governo-interino-das-nomeacoes-para-o-conselho-nacional>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ANPED. **Ataque ao Conselho Nacional de Educação como órgão de Estado: a quem interessa?**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/ataque-ao-conselho-nacional-de-educacao-como-orgao-de-estado-quem-interessa> Acesso em: 20 ago. 2021.

ARDUINI, G. R. **Os soldados de Roma contra Moscou: a atuação do Centro Dom Vital no cenário político e cultural brasileiro (Rio de Janeiro, 1922-1948)**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; IGLÉSIAS DO AMARAL, T. C. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.1-16, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248>. Acesso em: 11 jul. 2021.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BALLOUSSIER, A. Bancada evangélica celebra retirada de questão de gênero de base curricular. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAUBÉROT, J.; BLANCARTE, R.; MILOT, M. **Declaração universal da laicidade do século XXI**, 2005. Disponível em: <http://ole.uff.br/declaracao-universal/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BLANCARTE, R. O porquê de um Estado laico. *In*: LOREA, Roberto Arriada. **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 19-33.

BLANCARTE, R. América Latina. Entre pluri-confesionalidad y laicidad. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 182-206, maio/ago. 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. “Os problemas nacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934. **Revista FEUSP**, São Paulo, v. 1-2, n. 12, p. 235-260, jan./dez. 1986.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. *In*: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 9-39.

BOBBIO, N. Da norma ao ordenamento jurídico. *In*: BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento político**. Brasília: Editora UnB, 1995. p. 19-36.

BOURDIEU, P. A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 209-254.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRITO, L. L. **Modelos divergentes de ensino religioso**: análise das experiências do RJ e SC. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRUNEAU, T. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

BUFFA, E. **Ideologia em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARLOS, J. G. **Ensino religioso nas escolas públicas municipais de Juazeiro do Norte-CE**: interface entre a legislação e a prática. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2019.

CARON, L. (org.). **O ensino religioso na nova LDB no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASANOVA, J. **Public religions in the modern world**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CASANOVA, J. Reconsideración de la Secularización: una perspectiva comparada mundial. **Revista Académica de Relaciones Internacionales**, Madrid, n. 7, p.1-20, nov. 2007.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-eparticipacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CATROGA, F. **Entre deuses e césores**. Secularização, laicidade e religião civil. Uma perspectiva histórica. Coimbra: Almedina, 2010.

CAVALIERE, A. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503/1352>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CAVALIERE, A. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 131, p. 303-332, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YfyGkwxCrYdzsjvhZjZSpxy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CAZAROTTO, J. L. Eixos do Parecer 51/2010: modos de usar. *In*: SOARES, A. M. L.; PASSOS, J. D. (org.). **Teologia pública**: reflexões sobre uma área de conhecimento e sua cidadania acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 94-102.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CLAUDIO, A. T. **Ensino Religioso**: estudo sobre proposta curricular. 2015. (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CONCEIÇÃO, F. C. **A religião e a formação do cidadão**: um estudo sobre a obra Ensino religioso e ensino leigo de Leonel Franca, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

CRUZ, E. R. Estatuto epistemológico da ciência da religião. *In*: PASSOS, J. D.; USARSK, F. (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 37-50.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XjzCtHfFzpMKF3ZVsrWHbGP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CUNHA, L. A. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cMBTftm5ZTxxtwJfmhxdmsQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 138-154, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1501>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

CUNHA, L. A. **Educação e religiões**: a descolonização religiosa da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013a.

CUNHA, L. A. O sistema nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xVnHRfKgFZKDZGf3bP6ZZTc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2017.

CUNHA, L. A. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: ensino religioso nas escolas públicas. **Pró-posições**, Campinas, v. 25, n. 1 (73), p. 141-159, jan./abr. 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/BCJWdYsrMQyhMCKRLpKTYBr/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pVYq6dDgwRxYgkcyFq6YNrm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CUNHA, L. A. O veto transversal de FHC à LDB: ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 681-696, jul./set. 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YSwz3JPCzKdVcFvFzMjbtnG/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CUNHA, L. A. Educação laica na Constituinte. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 481-494, nov./dez. 2018a.

CUNHA, L. A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico e religioso? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, out./dez. 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4TvfdbYVQJ4Yq8F4cfsBVp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CUNHA, L. A.; FERNANDES, V. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, out./dez. 2012.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1984.

CURY, C. R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, jun. 1993.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: retorno de polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 245-262, set./out./nov./dez. 2004.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELLA CAVA, R. Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro – 1919-64. **Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 12, p. 5-52, 1975.

DELLA CAVA, R.; MONTERO, P. **...E o verso de faz imagem**. Igreja Católica e os meios de comunicação no Brasil: 1962-1989. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

DIAS, R. **Imagens da ordem**. A doutrina católica sobre autoridade no Brasil. 1933-1922. São Paulo: Unesp, 1996.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: Unesco, Letras Livres, 2010.

DREHER, L. H. Ciência(s) da Religião: teoria e pós-graduação no Brasil. *In*: TEIXEIRA, F. **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**. Afirmção de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 151-178.

DUARTE, L. F. D. *et al.* **Valores religiosos e legislação no Brasil**. A tramitação de projetos de lei sobre temas morais e controversos. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

EISENSTADT, S. Modernidades múltiplas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 35, p. 130-163, 2001.

ESQUIVEL, J. C. Igreja Católica e Estado na Argentina e no Brasil. Notas introdutórias para uma análise comparativa. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 5, n. 5, p. 191-223, out. 2003.

FARIA FILHO, L. M. A legislação educacional como fonte para História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Educação, modernização e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FAUSTINO, T. Ciências da Religião e Teologia. *In*: PASSOS, J. D.; USARSK, F. (org.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 175-186.

FIGUEIREDO, A. P. **O ensino religioso no Brasil**. Tendências, conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, A. P. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana**: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007.

FISCHMANN, R. Ainda o Ensino Religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 222-231, 2006. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/23/17>. Acesso em: 11 dez. 2018.

FISCHMANN, R. Ciência, tolerância e estado laico. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. esp. 1, p. 42-50, jul. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500006. Acesso em: 18 de jan. 2020.

FISCHMANN, R. A proposta de concordata com a Santa Sé e o Debate na Câmara Federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-582, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4c4vW6dyKgcFZktXBm9jTgq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FISCHMANN, R. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania**: para uma análise da concordata Brasil Santa-Sé. São Paulo: Factash, 2012. *E-book*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/ebooks/ESTADO%20LAICO.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCA, L. **Ensino religioso e ensino leigo**: aspectos pedagógicos, sociais e jurídicos. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

FREITAS, E. M. L. M. **Bem-me-quer, malmequer**: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRESTON, P. **Protestantes e política no Brasil**: da constituinte ao *impeachment*. 1993. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIUMBELLI, E. **O fim da religião e controvérsias acerca das “seitas” e da “liberdade religiosa” no Brasil e na França**. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

GIUMBELLI, E. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 47-62, 2004.

GIUMBELLI, E. **Mapeamento do ensino religioso no Brasil**: definições normativas e conteúdos curriculares. Projeto de Pesquisa apresentado ao Edital CCR/Prosare, ISER/RJ, 2007.

GIUMBELLI, E. Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 2, n. 14, p.50-68, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/7280/4631>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GIUMBELLI, E. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 39-78, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27345>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GIUMBELLI, E. O acordeão Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado e Igreja. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 13, n. 14, p. 119-143, set. 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187733>. Acesso em: 20 maio 2020.

GIUMBELLI, E. O que é um ambiente laico? Espaços (inter) religiosos em instituições públicas”. **Cultura y Religión**, Chile, v. 7, n. 2, p. 32-47, jun./dez. 2013. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106575/000936530.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GIUMBELLI, E.; CARNEIRO, S. S. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 155-177, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1502/1351>. Acesso em: 10 fev. 2017.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Sociedade**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GRUEN, W. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, B. B. Uma análise das disputas e dos agentes envolvendo a elaboração e regulamentação das diretrizes curriculares dos cursos de teologia do Brasil. **PLURA – Revista de Estudos da Religião**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 163-192, 2020. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/1739>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GUERRA, B. B. **Religião e Estado: o caso da regulamentação do ensino superior de teologia**, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HATZENBERGER, D. F. **Ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: trajetórias e perspectivas na educação brasileira**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

HISDORF, M. L. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

HORTA, J. S. B. A Constituinte de 1934. In: FÁVERO, O. **Educação nas constituintes brasileiras 1823-1998**. Campinas: Autores Associados, 1996a. p. 139-152.

HORTA, J. S. B. Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O. **Educação nas constituintes brasileiras 1823-1998**. Campinas: Autores Associados, 1996b. p. 201-240.

IGLÉSIAS DO AMARAL, T. C. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

ISER. **Mapeamento do ensino religioso no Brasil**. Rio de Janeiro, 2007.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 1 n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>. Acesso em: 11 out. 2016.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-71.

JUNQUEIRA, S. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. A construção histórica entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião. *In*: OLIVEIRA, P. A. R.; DE MORI, G. (org.). **Religião e educação para a cidadania**. Belo Horizonte: Soter, 2011. p. 169-188.

JUNQUEIRA, S. Ensino religioso: espaço dos catecismos. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 12, n. 36, p. 1283-1314, out./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2014v12n36p1283>. Acesso em: 20 out. 2019.

JUNQUEIRA, S. (org.). **Ensino religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015a.

JUNQUEIRA, S. Uma ciência de referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2015b.

JUNQUEIRA, S. **Provimento de professores para o componente curricular. Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9.394/96 revisto na Lei 9.475/97**. Brasília: CNE; Unesco, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44071-produto-2-provimento-professores-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2021.

JUNQUEIRA, S. *et al.* **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.editorafi.org/259ensinoreligioso>. Acesso em: 20 jul. 2020.

JUNQUEIRA, S.; NASCIMENTO, R. J. O ensino religioso na história da CNBB. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 72, n. 287, p. 516-537, 2012.

JUNQUEIRA, S.; SILVEIRA, E. S. **O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020.

JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2003. p. 525-539.

LUI, J. A. **Educação, laicidade e religião**. Controvérsias sobre a implementação do ensino religioso em escolas públicas. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LUSTOSA, O. F. **A Igreja Católica no Brasil República**. São Paulo: Paulinas, 1991.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MACHADO, M. D. C. Religião, cultura e política. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 29-56, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v32n2/03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

MACHADO, M. D. C. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, v. 47, p. 351-380, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v23n47/0104-7183-ha-23-47-0351.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

MACHADO, M. D. C.; BURITY, J. A ascensão política dos pentecostais no Brasil na avaliação de líderes religiosos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 601-629, jun./set. 2014.

MAINWARING, S. **A Igreja Católica e a política no Brasil (1916 – 1985)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MALVEZZI, M. C. F. **O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MARIANO, R. **Neopentecostalismo: os pentecostais estão mudando**. 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio/ago. 2011.

MARIZ, R. A. CNBB pressiona o retorno do ensino religioso na base curricular. **O Globo**, Rio de Janeiro, 6 abr. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/cnbb-pressiona-por-retorno-do-ensino-religioso-na-base-curricular-21172286>. Acesso em: 20 out. 2020.

MELO, S. Deus, a Bíblia e os evangélicos na Constituinte (1987-1988). **Revista Caminhando**, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 2, p. 81-105, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/view/8948>. Acesso em: 10 maio 2020.

MICELI, S. **A elite eclesiástica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MIRANDA, A. P.; MAIA, B. Ensinar religião ou falar de religião: controvérsias em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 80-97, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24385>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MIRANDA, M. S. **Reconhecimento e secularização**. A relação entre Estado, Igreja, Política e Religião e a Construção da laicidade brasileira. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MONTERO, P. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 74, p. 47-65, mar. 2006.

MONTERO, P. Religião, laicidade e secularismo. Um debate contemporâneo à luz do caso brasileiro. **Revista Cultura y Religión**, Chile, v. 7, n. 2, p. 13-31, jun./dec. 2013. Disponível em: <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/revistaculturayreligion/article/view/385>. Acesso em: 20 out. 2018.

MONTERO, P.; GIRARD, D. Religião e laicidade no STF: as figurações do secular no debate brasileiro sobre o ensino religioso. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 349-366, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/46955>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORAES, A. O. Abordagem dos fenômenos religiosos: cenários e desafios atuais. **Revista Pistis & Praxis – Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 610-626, jan./abr.2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27877>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MUNIZ, T. A. **A disciplina de ensino religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência**, 2014. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

NASCIMENTO, F. S. **Diversidade religiosa e ensino religioso: relações possíveis? Um olhar a partir de alunos e professores de escolas municipais de João Pessoa/PB**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

NOVAES, R. Em nome da diversidade. Notas sobre novas modulações nas relações entre religiosidade e laicidade. **Comunicações Iser**, Rio de Janeiro, n. 69, p. 131-145, set. 2014.

NUNES, C. A cultura jurídico-político e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 18/19, p. 6-15, dez. 1993/jul. 1994.

OLIVEIRA, N. C. **Trajetória intelectual do jesuíta Leonel Franca: Educação e Catolicismo (1923-1948)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

OLIVEIRA, R. L. P. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. *In: FÁVERO, O. Educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 153-190.

OLIVEIRA, R. L. P. de; PENIN, S. T. S. A educação na Constituinte de 1946. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 261-288, jan./dez.1986.

ORO, A. P. A laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas considerações. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 221 -237, 2011.

PASSOS, J. D. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. *In: SENA, L. Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 21-47.

PASSOS, J. D. **Ensino religioso: construção de proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, J. D. Epistemologia do ensino religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 26-44, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/issue/view/1527>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PASSOS, J. D.; USARSK, F. Introdução Geral. *In: PASSOS, J. D.; USARSK, F. (org.). Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 17-34.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-821, set./out./nov./dez. 2004.

PEREIRA, R. B. M. **Componente curricular ensino religioso: um olhar para a prática docente no município de Marataízes – ES**, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória da Conquista, 2018.

PERETTI, C.; MENDES, E. S. Teologia, Ciências da Religião e sociedade: formação e atuação no Brasil. **Revista Pistis & Praxis – Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 589-609, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27896>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mPjFZJDyDytBZQNQwLCjQCD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

PIERUCCI, A. F.; PRANDI, R. **A realidade social das religiões no Brasil**. Religião, sociedade e política. São Paulo: Hucitec, 1996.

PINHEIRO, M. F. **O público e o privada na educação brasileira**: um conflito na constituinte (1987-1988). 1991. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 1991.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? *In*: FÁVERO, O. **Educação nas constituintes brasileiras 1823-1998**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 153-190.

PINO, I. *et al.* Educação e Constituinte: Carta de Goiânia revisitada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 811-816, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400811. Acesso em: 20 ago. 2020.

PORTIER, P. A regulação estatal da crença nos países da Europa Ocidental. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 11-28, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/tDGzT6ywGr397r7CrwLmKK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. **Laicidade à brasileira**: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos, 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIES, J. **A ciência das religiões**. História, historiografia, problemas e método. Petrópolis: Vozes, 2019.

ROCHA, M. P. F. **A laicização do ensino público**: as transições do ensino religioso no Brasil e sua aproximação aos direitos humanos para promoção do respeito e exercício da cidadania, 2020. Tese (Doutorado Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2020.

RODRIGUES, E. Ensino religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/22257>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RODRIGUES, E. O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: um novo horizonte para uma antiga disciplina. **Coletiva**, Campinas, n. 16, maio/jun./jul./ago., *n.p.*, 2015. Disponível em: <http://coletiva.labor.unicamp.br/index.php/artigo/o-ensino-religioso-na-base-nacional-comum-curricular-um-novo-horizonte-para-uma-antiga-disciplina/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ROUANET, S. P. **Interrogações**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, E. P. Ensino religioso e educação pública no julgamento a ADI n.º 4.439/2010: ideias e atores. **Educação Unisinos**, s.l., v. 25, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.06/60748377>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, T. B. O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade. Problemas da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Rio Janeiro, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/issue/view/1729>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SCAMPINI, J. **A liberdade religiosa nas constituições brasileiras**. Estudo filosófico-jurídico comparado. Petrópolis: Vozes, 1978.

SELL, C. E. A multiplicidade da secularização: a sociologia da religião na era da globalização. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 36, p. 44-73, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v16n36p44>. Acesso em: 3 set. 2021.

SENA, L. **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 21-47.

SENRA, F. Estudos de ciência(s) da(s) religi(ões) e teologia. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 196-214, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26196>. Acesso em: 8 set. 2021.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, M. V.; SANTOS, J. M. C. T. A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA DIVERSIDADE, 1., 2018, Natal. **Anais...** Natal: Conadis, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/50466>.

SILVA, V. G. (org.). **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2007.

SOARES, A. M. L. **Religião e educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOARES, S. G. **Os significados do ensino religioso na BNCC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA, D. A. A teologia na busca de legitimidade científica. São Bernardo do Campo, **Revista Caminhando**, v. 22, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2017.

TANAKA, M. Secularização, laicidade e espaço público: como pensar a política contemporânea a luz da religião? **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 169-188, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/bVqTsHZSmSwkVfZFhShr9cg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.

TEIXEIRA, A. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/meiavitoria.html>. Acesso em: 7 set. 2020.

TEIXEIRA, F. Ciências da religião e teologia. In: PASSOS, J. D.; USARSK, F. (org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 175-186.

TEIXEIRA, F. Campo religioso em transformação. **Comunicações Iser**, Rio de Janeiro, n. 69, p. 34-45, set. 2014.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

VALENTE, G. A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIEIRA, O. V. Do compromisso maximizador ao constitucionalismo resiliente. In: VIEIRA, O. V. *et al.* **Resiliência constitucional**: compromisso maximizador, consensualismo político e desenvolvimento gradual. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 18-24.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818>. Acesso em: 20 ago. 2020.

WOHNATH, V. P. **Constituindo a Nova República**: agentes católicos na Assembleia Nacional 1987-1988. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

XIMENES, S. B. Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. [Entrevista cedida a] Katia Machado. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio** – EPSJV/Fiocruz, 15 dez. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 15 abr. 2021.