



INTERCÂMBIO

Religião e laicidade no STF: as figurações do secular no debate brasileiro sobre o ensino religioso público

Religion and laicity in the Federal Supreme Court of Brazil: secularism in the Brazilian debate on public religious education

*Paula Monteiro**

*Dirceu Girardi***

Resumo: O trabalho analisa os sentidos das categorias laicidade e religião nas controvérsias públicas operacionalizadas por atores sociais. Tomaremos como principal objeto de análise o debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas realizado na audiência organizada pelo STF em 2015. Partimos da hipótese de que a descrição sistemática dos modos como essas categorias são articuladas nessa arena pública ilumina as configurações do secular incorporadas pelos atores. Neste estudo de caso mapearemos os diversos usos dessas categorias por representantes de 32 diferentes organizações na sociedade civil e do Estado, de modo a perceber, como as características inerentes à sua posição social afetam o modo como articulam suas justificações e os sentidos implícitos que atribuem ao secular e a sua contraparte, o religioso.

Palavras-chave: Ensino religioso. Secularismo. Arena jurídica. Problema público.

Abstract: The paper analyzes the senses of the secularity and religion categories in the public controversies operated by social actors. Will take as the main object of analysis the debate about religious teaching in public schools held at the public hearing organized by the Supreme Court in 2015. We assume that the systematic description of how the actors articulate these categories in this public arena illuminates the secular settings embodied by the actors. In this case study, we will map the various uses of these categories by representatives of 32 different organizations in civil society and the state, to understand how the characteristics inherent to their social position affect the way they articulate their justifications and the implicit meanings they attribute to the secular and its counterpart, the religious.

Keywords: Religious education. Secularism. Juridical arena. Public problem.

Introdução

O problema do ensino religioso em escolas públicas brasileiras já foi objeto da reflexão de inúmeros pesquisadores. O interesse pelo tema remete às disputas pela laicidade entendida aqui como a separação político-jurídica entre o aparato de Estado e a organização institucional da Igreja Católica. Embora essa separação tenha sido considerada um dos princípios basilares de um Estado laico, além de não ser o único, sempre conviveu com inúmeras formas de colaboração entre as duas instituições. Por

* Professora Titular do departamento de Antropologia da USP. Pesquisadora do CEBRAP. ORCID: 0000-0001-7911-1296 - contato: pmontero@usp.br

** Doutor em Ciências Sociais (PUC-RS). Estagiário pós-doutoral pelo PPG em Sociologia da USP. ORCID: 0000-0002-4532-184X - contato: andregirardi3@gmail.com

essa razão, a disputa em torno do Estado laico continua uma questão em aberto. E ela se torna ainda mais aguda na medida em que outros atores, tais como algumas denominações evangélicas, segmentos religiosos afro e movimentos antirreligiosos se inserem na controvérsia.

Este artigo tem como objeto a análise do debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas, realizado na audiência organizada pelo STF em 2015. Partimos da hipótese de que a descrição sistemática dos modos como as categorias religião e laicidade são articuladas nessa arena pública ilumina as configurações do secular tal como percebidas pelos atores. Para contextualizar os termos dessa disputa jurídica e enfatizar suas particularidades, procuraremos demonstrar como o ensino religioso, quando oferecido nas escolas públicas, se constituiu historicamente como um problema público na disputa pela laicidade. Essa questão opôs liberais, protestantes, ateus, agnósticos, socialistas e católicos tradicionalistas, intelectuais e juristas humanistas desde o final do século XIX (Oliveira, 2014). Ao emergir como problema público, o ensino religioso acaba sendo resignificado por amplos setores da sociedade brasileira como uma ação cívica de responsabilidade estatal. Demonstraremos no item 2 deste artigo que, nesse movimento, os atores redefinem as categorias de religioso e secular e as relações que mantêm entre si. Veremos, em nossa análise, que as modificações introduzidas pela Constituição de 1998 foram fundamentais na reconfiguração recente do debate. O exame da Audiência em suas regras de funcionamentos e nos argumentos formulados pelos participantes, desenvolvida nos itens 3 e 4, ilumina a reconfiguração contemporânea do debate. O elemento mais inovador que a disputa revela, como se verá a seguir, foi a distinção elaborada pelos atores entre as categorias religião (entendida como cultura, tradição) e confissão (enquanto dogma, crença, profissão de fé).

O levantamento de notícias na imprensa, a reunião da documentação sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN – 4439) e a transcrição das Audiências Públicas, desde a origem da ação em 2010, constituíram a base empírica da pesquisa. Após a clusterização do discurso de 32 oradores participantes e do ministro relator, empreendemos a codificação dos dados no software “Atlas.Ti”, de modo a determinar os termos do debate, a descrição do posicionamento dos atores sobre os temas em tela, a reprodução dos argumentos e a análise das posições de acordo com a vinculação institucional dos atores.

O ensino religioso como problema público em perspectiva histórica

Em seu Artigo 72, no inciso 6, a Constituição republicana de 1891 não autoriza o ensino religioso. Segundo Gustavo Gilson de Oliveira (2014), o entendimento da corrente liberal de que a oferta de ensino religioso nas escolas públicas ofende o princípio da separação institucional teria prevalecido até os anos 1930. A partir da era Vargas, no entanto, passou-se a sustentar que o ensino religioso “seria imprescindível para a formação espiritual, moral e ética do cidadão e do ser humano” (2014, p. 43). A importância política desse tema foi reiterada a partir da publicação do Decreto Nº 19.941, que institui o ensino religioso obrigatório nos cursos primário, secundário e

normal, e facultativo apenas para alunos isentados pelos pais. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho criticaram com vigor o decreto. Exponentes do Movimento da Escola Nova, um marco no projeto de renovação da educação pública, laica, obrigatória e gratuita no país consideravam que a laicidade deveria “[colocar] o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas” no intuito de proteger a escola “[...] da pressão perturbadora [...] de seitas e doutrinas” (Cunha, Gondra e Magaldi 2003, p. 132). O movimento reformador foi alvo de intensa oposição por parte da hierarquia católica. O monopólio católico de parcela expressiva das escolas da rede privada percebia o Estado como um forte concorrente em suas expectativas de controlar os meios de educação da população. Em 1932, o arcebispo D. Sebastião Leme liderou a criação da Liga Eleitoral Católica (LEC), elegeu a maioria dos deputados apoiados à Assembleia Nacional Constituinte (Mainwaring, 1989, p. 48) e demonizou os reformadores educacionais, acusando-os de “comunistas” e de desprezarem a ação da igreja e o papel da família na educação (Cury, 1984).

Esse tenso equilíbrio de forças é reafirmado na Carta de 1934, que reitera a obrigatoriedade na oferta da disciplina, “ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis [...]”, mas faculta a frequência (Art. 153). Desde então, o ensino religioso passou a ser ministrado no conhecido e tradicional modelo catequético das escolas paroquiais, sem levar em conta a confissão religiosa do aluno. Intelectuais católicos muito influentes à época, tal como o jesuíta Leonel Franca, estavam convencidos que a escola sem Deus era “antissocial”. Já lideranças liberais, como o metodista Guaracy Silveira, viam essa norma como uma imposição da “catequese católica em sala de aula” (Santos, 2016, p. 40).

No contexto de forte tensão sobre a temática, os liberais ganharam um tento em 1937 quando, paradoxalmente, a Constituição autoritária do Estado Novo retira do Art. 133 a obrigatoriedade da oferta e a frequência compulsória por parte do aluno. A nova formulação não chegou a durar uma década. A situação novamente se reverteu na Constituição de 1946, que, em seu Artigo 168, retorna ao *status quo* de 1934: o ensino religioso passa a ser parte obrigatória da grade normal, ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno e prevendo matrícula facultativa. Nos debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, iniciados em 1947, a Igreja conseguiu manter o ensino religioso com uma restrição: “sem ônus para os poderes públicos” (Lima, 1978). Nesse período, as forças políticas convergem na compreensão do ensino religioso como uma função do Estado, mas divergem quanto aos critérios definidores de seu caráter público e, conseqüentemente, quanto às suas formas de regulação: a oferta na grade deveria ser obrigatória ou eletiva? A frequência do aluno deveria ser compulsória ou facultativa? O conteúdo da disciplina deveria ser católico ou variar de acordo com a confissão dos pais?

A Constituição de 1988 foi um marco importante na configuração desse debate. Os deputados constituintes curiosamente não excluem o ensino religioso da autoproclamada “Constituição Cidadã”. A Igreja Católica, fortalecida nas mobilizações contra a ditadura, liderou a pressão em favor da permanência do ensino religioso na Constituinte, com o apoio de associações cristãs. Na redação final da Carta Constitucional (Art. 210), o ensino religioso, única disciplina mencionada na lei como necessária para assegurar

a formação básica, se manteve na grade normal do ensino público, com a matrícula facultativa e restrita ao ensino fundamental.

Derrotando as posições laicas, os legisladores entenderam que a facultatividade do ensino religioso não afrontava a laicidade e o princípio da liberdade de consciência. A Carta reitera que o aprendizado de uma religião é condição necessária para a promoção da cidadania, mas silencia sobre o conteúdo confessional da disciplina.

Por ter encerrado um longo período ditatorial, a nova Carta conferiu aos Direitos Humanos enorme importância, submetendo, de maneira inédita, a proteção da diversidade às regras do direito internacional. Dentre as inovações introduzidas sob a égide dos Direitos Humanos, pode-se ressaltar o reconhecimento de direitos culturais e a extensão da tutela legal à família e às minorias étnicas. Esse reconhecimento acaba conferindo uma importância política renovada à diversidade religiosa. A nova perspectiva modifica o contexto a partir do qual se discutia o formato do ensino religioso. Paradoxalmente, a ênfase no respeito à diversidade religiosa, ao possibilitar o acesso ao ensino religioso para as 147 religiões listadas pelo IBGE em 2010, deslocou o foco do debate para a própria definição do que seria ensino religioso, laicidade e religião. Como lidar com essa diversidade no âmbito do ensino permanecia um problema ainda não suficientemente equacionado.

Essa questão começa a ser tratada pouco mais de dez anos depois na votação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1997. Esse documento declara, em seus princípios gerais, que a educação é dever da família e do Estado e, no Artigo 33, garante a permanência do ensino religioso na grade normal do ensino fundamental com matrícula facultativa. A redação do Art. 33 veda qualquer forma de proselitismo. A esse entendimento foi acrescido o respeito à diversidade cultural religiosa. A essa altura o debate já havia assumido nova configuração: não se tratava mais de decidir se o ensino religioso seria ou não oferecido na escola pública, uma questão já equacionada na Carta, mas sim a definição de seu conteúdo e as normas de habilitação de professores.

Nesse documento são mencionados os princípios da regulação do ensino religioso quando oferecido sob a tutela do Estado. Ficaram excluídos o proselitismo e os conteúdos doutrinários que atentariam contra o princípio de publicidade ao desrespeitar a liberdade de escolha do aluno. Também restringiu-se o monopólio católico que infringiria a proteção da diversidade religiosa. Finalmente, delegou-se a decisão sobre os conteúdos aos profissionais responsáveis pela administração dos sistemas regionais de ensino ouvidas as diferentes denominações religiosas. Note-se que, ao silenciar sobre os indiferentes e os não religiosos e representar a sociedade civil como um conjunto de denominações religiosas, o documento ocupou-se apenas dos interesses dos segmentos religiosos, embora se propusesse regulamentar a educação no plano nacional. Um modo de equacionar as divergências e manter o ensino da religião associado à ideia de bem comum foi diferenciar a noção tradicional de religião enquanto crença (ato privado relativo ao foro íntimo) do entendimento de religião enquanto patrimônio cultural da coletividade.

Mas, como se chegou à audiência pública de 2015, convocada pelo Ministro Barroso, para questionar a constitucionalidade do Artigo 11 do Acordo entre o Brasil e o Vaticano de 2010? Autores como Luiz A. Cunha (2009, p. 272) argumentam que

esse Acordo, negociado longe dos ouvidos da opinião pública, alteraria, em seu Artigo 11, o entendimento do Artigo 33 da Lei de Diretrizes de Bases de 1997, ao mencionar que o ensino religioso seria confessional. Essa qualificação foi percebida como a reinserção na legislação de uma categoria já suprimida na nova redação da lei em 1997. Essa reintrodução se tornou o principal argumento das forças que, em nome da laicidade, denunciam o Acordo e propõem a inconstitucionalidade do Artigo. O autor faz uma observação ainda mais importante: o Acordo, que em seu Artigo 11 trata da garantia da neutralidade estatal com relação às escolas confessionais, se aventura a acrescentar-lhe um artigo que visa garantir o ensino religioso nas escolas públicas. Essa ousadia, que o Congresso silencia ao aprovar o documento no ano seguinte, sinaliza, por um lado, o lugar estratégico da escola pública no projeto moralizador da Igreja Católica e, por outro, o consenso legislativo em torno da ideia católica de religião, entendida como crença (confessional), e sua importância para a formação de bons cidadãos.

Ao estabelecer, em sua nova redação, que o conteúdo e as normas dessa disciplina seriam regulamentados pelos próprios sistemas de ensino, ouvindo a sociedade civil, a LDB deixa em aberto o que deve ser entendido como ensino religioso. Enveredando por essa brecha, parte da sociedade civil se movimentou para evitar o viés catequético dessa disciplina, ou seja, o ensino da doutrina, de gestos piedosos, de ritos, etc. Como resposta, diretoras de escolas ou secretarias regionais de ensino começam a inventar novas formulações não confessionais de ensino da religião (Cunha, 2006; Giumbelli, 2007 e 2010). Os que percebem como nefastas as consequências indiretas dessa decisão sobre a própria noção de laicidade procuram se organizar pedindo a rejeição do Acordo no Congresso, denunciando os privilégios do Padroado, criticando o caráter confessional da proposta, publicando notas de repúdio à iniciativa ou, ainda, declarando voto em separado contra a proposta: como decidiram cinco dos 28 deputados que constituíram a Comissão de Relações Exteriores da Câmara dos Deputados.

Uma das resultantes dessa disputa foi a ADIN – 4439 interposta ainda em 2010 pela Procuradora-Geral da República substituta, Deborah Macedo Duprat de Britto Pereira, acompanhada de representações formuladas por Waldemar Zveiter, então decano do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, e Daniel Sarmiento, então procurador regional no Estado do Rio de Janeiro. Segundo o perfil dos personagens envolvidos, nota-se que a iniciativa parte de um segmento muito bem posicionado nas instâncias jurídicas do Estado do Rio de Janeiro, associado à maçonaria e com relações políticas que se expandem para o Parlamento. A ação questiona a constitucionalidade do Artigo 11 do Acordo, que entende como confessional o ensino religioso a ser oferecido. Por considerar o tema demasiadamente complexo e conferir maior legitimidade à futura decisão do STF, o ministro relator da ação, Luís Roberto Barroso convoca, em 10 de março de 2015, uma Audiência Pública.

As regras do jogo e seus personagens

Nas palavras de abertura, o ministro Barroso localiza a função da Audiência no modelo democrático. Segundo ele, a “democracia contemporânea é feita de votos, de

direitos e de razões”. Nessa formulação habermasiana da função dessa arena, Barroso enfatiza sua dimensão deliberativa de modo que: “prevejam no espaço público as melhores razões pautadas e escolhidas de acordo com a razão pública”. Autores como Talal Asad (2003) e outros já criticaram essa concepção homogênea e racionalista de esfera pública. Em particular seu suposto, também enfatizado por Charles Taylor (2017), de que os atores, inclusive os religiosos, devem deliberar apenas na linguagem da razão. Essa distinção epistêmica implícita na fala de abertura do Ministro Barroso, entre razão secular e linguagens religiosas, obrigaria a maior parte dos atores religiosos presentes a adotarem uma atitude argumentativa ao falar de sua religião, o que, como veremos a seguir, aconteceu apenas parcialmente.

Uma Audiência Pública não tem poder decisório, ela oferece apenas subsídios para fundamentar técnica e representativamente as decisões STF. Deixaremos para um futuro trabalho a análise da votação desta matéria pelo Supremo que se realizou em 2017. Tendo em vista a especificidade dessa arena jurídica, interessa-nos descrever neste inciso as regras de seu funcionamento e seus personagens de modo a compreender, por um lado, os padrões e especificidades das razões que encenam a laicidade e a religião e, por outro, a configuração específica desta sociedade civil que o relator identifica ao “espaço público”. A convocação para a Audiência, os despachos do relator e a sua abertura constituem a base documental de nossa análise.

Os personagens

O edital da Audiência especifica, em sua chamada, as Instituições a serem intimadas e convidadas a participar como *amicus curiae*. A CNBB foi intimada a participar, ao lado da Presidência da República e de um representante do Congresso Nacional. O fato de ter sido intimada revela que ela é pensada como representante do poder público. Como convocadas, aparecem 15 associações civis. Elas foram categorizadas como representantes do sistema de ensino público, de grupos religiosos e não religiosos e de especialistas com “reconhecida autoridade no tema”.

O campo majoritário dos especialistas e ativistas está representado por seis organizações voltadas para os direitos humanos, em particular de defesa da mulher, e três organizações de juristas católicos. O campo relativo ao sistema público de ensino está representado por duas organizações de classe ligadas ao catolicismo. O campo pensado como propriamente religioso convocou um representante católico e o não religioso três representantes: maçons, ateus e humanistas. Nessa distribuição, nota-se o peso desproporcional conferido ao catolicismo, único ator que aparece nas três categorias: como representante de classe, representante dos religiosos e de parte dos especialistas (juristas). Ainda assim, as posições laicas e/ou não religiosas desse conjunto correspondem a nove de quinze organizações presentes, incluídos nesse rol os maçons, os ateus e agnósticos e os ativistas dos Direitos Humanos.

A convocação de 10 de março também previa um período de três meses para a inscrição de interessados. Pelas regras, no ato da inscrição os pretendentes deviam apresentar sua qualificação, currículo e o sumário de suas posições. A escolha desses participantes

procedeu de ato discricionário do relator. Em seu despacho de 15 de maio, ele informa que, dentre as 227 inscrições registradas, foram deferidas apenas 21: representantes muçulmanos, batistas, pentecostais, espíritas, israelitas e budistas.

Na análise da composição final da Audiência, percebe-se que a representatividade dos convidados e postulantes estabeleceu três linhas de força nas razões em confronto: a do Estado, representado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e duas correntes da sociedade civil: os interesses de classe representados pelo Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de um lado, e os representantes de diversas instituições religiosas – judeus, protestantes, espíritas, muçulmanos, budistas e católicos – e algumas não religiosas, caso da Liga Humanista, de outro. Quando se analisa em contrapartida as 21 inscrições admitidas, pode-se perceber que a composição da sociedade civil ganha em diversidade: às duas posições caracterizadas pelo grupo de convidados – sindicato e representantes de organizações religiosas – foram acrescentadas as posições de especialistas acadêmicos, juristas, ativistas em Direitos Humanos voltados para gênero e laicidade e representantes de comissões parlamentares. Nesse novo desenho, as correntes de interesse se tornam mais complexas e menos polarizadas, dificultando a visualização das linhas de força que dominam o debate sobre a laicidade. Ainda assim, quando nos perguntamos o que aparece nessa arena como sociedade civil, pode-se perceber que ela se constitui, em mais de um terço, de representantes de organizações religiosas.

As regras

A tese da Procuradoria-Geral da República defendia que a única maneira de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas consistiria na adoção de um modelo não confessional. Nele, a disciplina deveria ter como conteúdo programático a exposição das doutrinas, práticas e histórias das diferentes religiões, inclusive das posições não religiosas. Ela deveria ser ministrada por professores não vinculados às igrejas ou confissões religiosas. A Ação de Inconstitucionalidade visava demonstrar que os artigos supracitados (o 33 da LDB e o 11 do Acordo) estariam em desacordo com a Constituição se o ensino fosse oferecido no formato confessional ou mesmo interconfessional.

Na leitura do relator, o foco do debate seria as relações entre o princípio de laicidade e a oferta do ensino religioso. Tendo em vista que a própria oferta dessa disciplina não estava em discussão, o objetivo era debater qual seria o modelo menos oneroso para a defesa da laicidade. Vemos, pois, que mesmo antes do início do debate as possibilidades de argumentação estão sobredeterminadas por duas formulações implícitas básicas: 1º – ensino *de* religião em escola pública, não fere, em si mesmo, o princípio da laicidade; 2º – religião e confissão não são termos necessariamente equivalentes. Essas formulações levam o debate a definir os parâmetros do que pode ser compreendido como religioso e a estabelecer as relações entre religião e crença. Passemos agora à análise dos argumentos de modo a compreender com mais clareza como as diferentes posições articulam a relação entre essas duas categorias.

O debate: categorias, argumentos e posições

Na audiência, fizeram uso da palavra 32 expositores. Se observarmos suas credenciais, é possível agrupá-los em oito grandes categorias referentes às posições institucionais que ocuparam no debate. De modo a facilitar a análise, reunimos essas posições em dois grandes blocos: i) Representantes do Estado, incluindo membros do parlamento e órgãos estatais; e ii) Representantes da sociedade civil religiosos e não religiosos, conforme descrição na tabela abaixo:

Setor dos representantes	Origem Institucional	Posição Institucional	Organização	Freq.
i) Estado	Executivo e Legislativo	Organismos governamentais	<ul style="list-style-type: none"> • CONCED • CNE/MEC • CNRDR/SDH/PR 	03
		Representantes do parlamento	<ul style="list-style-type: none"> • Comissão de Direitos Humanos e Minorias • Comissão de Combate a Discriminação • Frente Parlamentar Mista em Defesa da Família 	03
ii) Sociedade Civil	Organizações Religiosas	Líderes religiosos	Católicos, pentecostais, muçulmanos, afro, budistas, judeus, espíritas, yoga, batistas.	13
	Organizações não-Religiosas	Organizações de juristas	<ul style="list-style-type: none"> • Anajubi • IAB • Clínica DH e gênero/UERJ • Amicus DH USP 	04
		Ativistas de organizações civis pro-laicidade e direitos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • LHis • ANIS • Conectas Direitos Humanos • OLÉ 	04
		Especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • ANPTECRE • Ação Educativa 	02
		Sindicatos de ensino religioso	<ul style="list-style-type: none"> • ASSINTEC • Fonaper 	02
		Sindicato de professores	<ul style="list-style-type: none"> • CNTE 	01

Fonte: Elaboração dos autores (2020).

Vejamos, pois, como a posição institucional dos atores afeta o debate.

Votos e argumentos dos representantes do Executivo e Legislativo

Os dois votos dos representantes do executivo, Carlos Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e Luiz Roberto Alves, presidente da Comissão de Educação Básica do MEC, seguem o voto do relator e consideram que o ensino religioso deve ser oferecido nas escolas públicas no modelo não confessional, sem proselitismo. Já no caso dos representantes do legislativo, dois deputados, o pastor Eurico (PATRI/PE ex-PEN), ali presente na condição de membro das Frentes Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família e Frente Parlamentar Evangélica, e o consultor na Câmara dos Deputados Manuel Morais, falando em nome do deputado pastor Marcos Feliciano (PODE/RJ ex-PTN), então membro da Comissão de Direitos Humanos e Minorias e integrante da Frente Parlamentar Evangélica, encaminharam a

favor do modelo de ensino religioso confessional. O terceiro, o deputado estadual do Rio de Janeiro representante da Comissão Permanente de Combate às Discriminações e Preconceitos, Carlos Minc, declarando-se judeu, defendeu o modelo não confessional.

A posição do Executivo consolida, portanto, a defesa do ensino não confessional, ainda que os votos no Congresso não indiquem consenso. Embora nosso universo seja constituído de apenas três representantes legislativos, parece fazer diferença a participação dos deputados em grupos de pressão parlamentar do tipo da Bancada Evangélica por um lado, e o pertencimento à hierarquias eclesiais de outro. Ao contrário dos representantes parlamentares, as nove lideranças religiosas de organizações do tipo igreja se dividem nessa questão.

Um dos principais elementos da divisão de posições está no entendimento da categoria religião. O debate se concentra na definição da relação entre religião e confissão: seriam categorias equivalentes e/ou inseparáveis como defende a CNBB ou nomeiam fenômenos distintos? A argumentação do pastor Eurico é interessante: ele afirma que [...] “ensino religioso é uma coisa e fé que a gente segue é outra [...]”. A fé é ensinada pelos pais em casa e, na escola, se ensina “religião em geral”. Para ele, “religião em geral” deveria lecionar o “respeito entre as pessoas e entre as religiões” e, esse tipo de ensino, “as próprias denominações religiosas já o fazem nas suas reuniões internas”. O deputado defende o ensino religioso porque ele “leva as pessoas a aprender mais sobre valores”. Para o pastor, o problema do ensino religioso na escola emerge quando essa “religião em geral” entra em conflito ou desrespeita a confissão, seja porque se equivoca com relação a alguns pontos doutrinários, seja porque pretende a “desconstrução da fé e da crença”. Esses argumentos nos permitem perceber que o pastor está atribuindo uma significação bastante particular ao conceito de “confissão”. Toda confissão está fundamentada na fé, mas seu conteúdo doutrinário pode variar. Nesse sentido, para o deputado, a “religião em geral” é confessional em um sentido lato, isto é, ensina valores morais derivados das crenças. Mas, ao mesmo tempo, a “religião em geral” é laica quando abordada da perspectiva de várias religiões. O que não se pode, no entanto, fazer com o ensino religioso é “desconstruir a fé”. Com esses argumentos o parlamentar afirma estar de acordo com as proposições da procuradoria quando “questiona o ensino religioso confessional, aquele vinculado à religião específica”. A PGR, conclui ele: “defende que o ensino religioso deve ser ministrado de forma laica abordando a perspectiva de várias religiões [...] até porque o Estado ele é realmente laico, não tem religião oficial”. O pastor também está de acordo com a PGR no sentido de que “o ensino religioso deva ter natureza não confessional”, entendida aqui como “a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas”, uma vez que o Estado não pode ter uma religião oficial. A laicidade do Estado estaria garantida no ensino confessional ministrado no formato laico da “religião em geral”. Nessa argumentação, o deputado-pastor introduz um terceiro termo na proposição inicial que opõe confessional (doutrinário) ao não confessional (não doutrinário) – o ensino religioso não religioso, ou laicista segundo esta versão, este sim propriamente não confessional porque sem crenças, valores ou, até mesmo, antirreligioso. Constrangido pela sua dupla posição de pastor e representante da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Família, o deputado procura defender a configuração aparentemente paradoxal de um ensino

confessional laico. Para tanto, distingue fé e religião – a primeira, ensinada na vida privada pela família (fé e doutrina); a segunda, “religião em geral”, ensinada na escola (valores morais e diversas crenças religiosas). Essa distinção entre confissão e religião garantiria que o princípio da laicidade não fosse ferido pelo ensino religioso. O outro representante legislativo evangélico, Manuel Morais, ao falar em nome do Presidente da Comissão dos Direitos Humanos e Minorias, pastor Marco Feliciano, associa novos elementos em sua argumentação em defesa do ensino religioso confessional laico: em particular, a ideia de direitos civis. Segundo ele, a escola não estaria “fazendo proselitismo” quando oferece ensino religioso confessional em resposta a uma demanda familiar. Isto porque, embora ensinando uma doutrina, a criança não estaria sendo doutrinada, isto é, “recrutada, uma vez que ela já confessa [...] já escolheu isso”. Nessa circunstância, ao oferecer ensino religioso confessional, a escola estaria prestando um “serviço gratuito às famílias” mais pobres que não têm como pagar escolas privadas religiosas. Esse ensino confessional, embora doutrinário, não feriria o princípio da laicidade porque respeitaria as escolhas familiares e a igualdade de acesso a esse tipo de ensino pelos mais pobres.

Vimos que a oferta de ensino religioso está associada, na visão desses atores, à “promoção de uma educação para a cidadania”. No entanto, os direitos civis a serem apresentados às crianças também são modelados segundo a posição daquele que fala. Desse modo, enquanto as posições que defendem o ensino não confessional acionam os valores civis do “respeito à diversidade”, “tolerância”, da “autonomia” e “direitos humanos”, os que se posicionam a favor do ensino confessional mobilizam o direito à “igualdade”, “liberdade religiosa” e o “respeito entre pessoas”. Podemos também perceber uma distinção entre essas duas posições no que diz respeito ao entendimento que se tem quanto ao detentor da responsabilidade e do poder de decisão sobre o problema do ensino religioso. Os representantes do poder executivo entendem que o gerenciamento e a vigilância das regras é responsabilidade do Estado, uma vez que cabe a ele vedar favorecimentos, ainda que a definição dos conteúdos devam ser deixados aos líderes religiosos. Já os representantes do poder legislativo associados às organizações evangélicas consideram que a educação confessional cabe à família, que deveria gerenciar esse ensinamento nas escolas.

Votos e argumentos dos representantes da Sociedade Civil

As categorias que representam a sociedade civil nesta arena são bastante heterogêneas. Podemos agrupá-las, para as finalidades desta análise, em torno do eixo secular e religioso. A distinção das posições nesse eixo não corresponde exatamente à divisão dos votos não confessional/confessional. Começamos nossa análise com o grupo mais numeroso e, supostamente, o mais interessado nessa questão, os 13 líderes religiosos que tomaram a palavra.

Votos dos representantes das organizações religiosas

No conjunto das treze posições religiosas presentes, o encaminhamento pelo ensino religioso confessional foi minoritário. Com efeito, se observarmos a definição do voto

do conjunto dos líderes religiosos, apenas os representantes católicos, o representante muçulmano e o presidente do Conselho de Educação e Cultura das Assembleias de Deus encaminharam a favor do ensino religioso confessional. Os outros nove oradores se dispersaram entre posições não confessionais (FEB, FENACAB e Raja Yoga), indiferentes (Sociedade Budista) e até mesmo contra (AD, CONIB, CBB, AD-Madureira, IURD).

O modo como a questão foi apresentada foi inteiramente moldada e sustentada pela gramática católica. Como vimos, não estava em jogo no debate a decisão de retirar o ensino religioso da escola, embora cinco organizações religiosas tenham se manifestado nessa direção. Se a oferta dessa disciplina não estava em discussão, restava apenas debater o modelo menos oneroso para a defesa da laicidade. Ainda assim, as duas soluções colocadas sobre a mesa – o modelo confessional e o não confessional – supõem uma relação entre religião e confissão de natureza marcadamente católica. Os argumentos apresentados pelos representantes budistas e afro-brasileiros por exemplo, demonstram que as regras desse jogo são balizadas pela lógica dos interesses da Igreja Católica e, portanto, demasiadamente estreitas para incorporar a diversidade. Os argumentos do representante da CNBB, Antonio Carlos Biscaia, apresentam uma noção de religião como fundamento da lei, da cidadania e, ao mesmo tempo, da laicidade. Biscaia foi procurador de Justiça do Rio de Janeiro e deputado federal. Ele justifica a constitucionalidade do Acordo entendendo que o caráter facultativo do ensino religioso é suficiente para garantir o princípio da laicidade. Falando a partir do catolicismo, é interessante notar a naturalidade com que ele identifica religião e valores éticos e morais.

[...] a crise da humanidade é uma crise de princípios e de valores éticos e morais, por isso eu considero estranho que se pretenda atacar o ensino religioso; é muito estranho para mim. É a crise de princípios e valores éticos que provoca violência criminalidade em nosso país [...]

Essa identificação entre religião e moral permite que, de maneira aparentemente contraditória, Biscaia defenda a confessionalidade do ensino religioso, a transferência do poder de sua regulação para as autoridades eclesiais e, ao mesmo tempo, que o ensino religioso confessional controlado pela Igreja seja garantia dos direitos civis, “do princípio da liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional [...] e, [em consequência] da formação integral da pessoa”. Nesse modelo fundamentalmente católico, a doutrina religiosa se atribui o lugar de fundamento na sustentação ético moral do ordenamento jurídico constitucional. O pluralismo religioso é percebido apenas como uma variação de conteúdo que não afeta essa presumida equivalência entre doutrina//valores morais//ordenamento jurídico//educação para a cidadania.

Se nos voltarmos para a outra ponta do espectro, veremos que o posicionamento de Tereza Cristina Soares de Carvalho, representando a ONG Brahma Kumaris, não cabe bem nessa arquitetura. Embora tome a palavra como representante de uma variedade religiosa, o que ela propõe – o ensino da meditação – se apresenta como uma forma de conhecimento, uma técnica que torna “a vida uma experiência de elevação e bem-estar”. Mais do que privilegiar a transmissão de ritos ou crenças o que deve ser estimulado, a seu ver, é a “prática de virtudes”. Sua ação se apresenta como “um projeto que oferece uma variedade de atividades experimentais e metodologias práticas para professores

e facilitadores capacitarem crianças e jovens para explorar e desenvolver virtudes”. Segundo ela, o ensino dessas práticas virtuosas – tais como o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais cooperativas – seriam mais importantes que a “transmissão de informação sobre religiões e filosofias de vida”. Nesse posicionamento, o conceito de religião foi inteiramente destituído de conteúdo doutrinário e separado da ideia de confissão. A decisão sobre o melhor modelo perde aqui todo sentido, uma vez que seu programa “é compatível com qualquer modelo” e “pode ser conduzido pelos próprios educadores como acontece hoje com a educação ambiental”.

Outra posição que também rompe com a equivalência entre religião e confessionalidade é a do representante da Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (FENACAB), Antonio Gomes da Costa Neto. Em sua concepção, o Ensino Religioso deveria centrar-se na “implementação da educação das relações étnico-raciais”. Ao Conselho Nacional de Educação (CNE) caberia definir as diretrizes curriculares dessa disciplina e formar professores aptos por meio de “um curso de licenciatura em ensino religioso em que todas as denominações religiosas, crenças religiosas, tenham participação na elaboração do currículo”. É interessante notar o modo específico como o problema do ensino religioso é por ele formulado. Enquanto para o representante da CNBB o problema a ser enfrentado seria a “crise dos princípios éticos e morais” e para a Ong Brahma Kumaris a conquista do “bem estar pessoal”, para a FENACAB trata-se de combater o racismo e a intolerância. Estes se expressam institucionalmente “[...] pela desigualdade”, culturalmente “[...] pela desvalorização das culturas de origem africana”, individualmente “[...] pelo racismo individual”. Se, como sugere Gunsfield (1981), o modo de definir o problema e compreender suas causas se relaciona com o modo de determinar quem deve ser responsabilizado por implementar a solução, vemos neste caso que, igreja, sociedade civil e Estado se alternam como entidades que deveriam ser autorizadas a regular a disciplina. Ao contrário da proposição de Biscaia de deixar a cargo das autoridades eclesiais a formação do professor e do conteúdo da disciplina, e de Tereza Cristina, cuja ONG se responsabilizaria pelo desenvolvimento do projeto, Costa Neto entende que o Conselho Nacional da Educação deva assumir essa responsabilidade com a participação de todas as “denominações religiosas”. Esse modo de formular a solução para o problema do racismo via ensino religioso se expressa em seu voto: essa disciplina não deve ter um conteúdo confessional, mas sim transmitir “[...] às crianças negras sua história racial” por meio do ensino da “[...] história e cultura afro-brasileira e indígena [...]”. Religião e confissão aparecem aqui novamente dissociadas, mas de maneira distinta: no caso evangélico descrito acima, “religião em geral” a ser oferecida na escola se diferenciaria da “fé” ensinada em casa; no caso budista, a “religião” seria indiferente à “confissão”; já no caso dos afro-brasileiros, religião seria um “legado cultural”. Roseli Fischmann, falando em nome da Confederação Israelita do Brasil, reitera essa distinção, observando que “nem todos os grupos religiosos se consideram confessionais”. Discordando da ideia de que o ensino religioso seja “o pai da cidadania”, a educadora considera que ele deve ser oferecido no interior das próprias comunidades religiosas.

A posição do representante da Federação Espírita Brasileira, Álvaro Chrispino, que também “não é favorável ao ensino religioso nas escolas públicas”, também defende que “essa formação deve dar-se fortemente na família e nas instituições religiosas deixando o

Estado para a proteção desse direito”. Ele explicita uma compreensão bastante particular do que entende por religião. Citando a obra de Allan Kardec distingue “[...] as palavras que foram tomadas pela Igreja para fundamento de seus dogmas[...]” e o “ensino moral”. As primeiras dizem respeito à doutrina. Já o “ensino moral” constituiria o “[...] estudo dos valores universais que pautam as relações humanas e sociais baseadas no bem e na paz [...]”. Vemos, pois, que, ao contrário da posição católica, Crispino defende a distinção entre doutrina e moral. Mas, ele vai ainda mais longe na desconstrução da noção cristã de religião: além de apresentar-se como um “movimento” e não uma religião, ele explica que as pessoas “[...] não são obrigadas a frequentar as casas espíritas”; as que “estão nas casas espíritas [...] não são obrigadas a associar-se [...]”; as que se associam “[...] não são obrigadas a crer [...]”, [...] não existe controle não existe policiamento[...]. O movimento espírita se propõe a “oferecer de forma organizada suas ideias para aqueles que desejam conhecer [...] não saímos em busca, não capturamos interessados [...] em nenhum momento nos apropriamos dos espaços públicos, das vantagens públicas para a difusão [...]”. Nessa especificação do movimento espírita, pelo contraste com o cristianismo, fica clara a inadequação das regras implícitas no debate para o jogo que os espíritas gostariam de jogar. De fato aqui, assim como nos casos dos budistas e dos afro-brasileiros, é possível perceber uma tensão entre as regras que organizam a arena do debate – fundamentar a escolha entre dois modelos de ensino religioso, confessional ou não confessional como o menos oneroso para a laicidade – e as posições não cristãs cuja diversidade no entendimento do próprio fenômeno religioso oferecem razões que extravasam amplamente a estreita alternativa proposta.

Para finalizar nossa análise do voto das lideranças religiosas, cabe ressaltar que, dentre os cinco representantes protestantes, quatro encaminharam contra o ensino religioso nas escolas públicas, em clara contraposição ao voto católico. Com exceção de Douglas Batista, Presidente do Conselho de Educação e Cultura das Assembleias de Deus, os representantes evangélicos consideraram que o ensino da religião entendida como dogmas, doutrinas, ensino bíblico, ritos e liturgias não deve ser ensinado no ambiente escolar, mas sim, na família, nas organizações religiosas ou ainda nas escolas confessionais privadas. O Presidente da Comissão Jurídica Nacional da Assembleia de Deus, Abiezer Apolinário da Silva, defendeu que a disciplina fosse facultativa, segundo a escolha dos pais e que seu conteúdo fosse voltado para as “ciências da religião”. Já o Presidente da Convenção Batista, Wanderley Marins, considerou que a “unificação do discurso religioso” que se pretende com essa disciplina falsificaria os dogmas. A Igreja Universal do Reino de Deus, representada pelo advogado Renato Herani, apresentou uma posição surpreendentemente secularizada. Segundo ele, o espaço da escola não comporta essa disciplina, seja qual for o seu modelo: “esse posicionamento é o único que permite, de fato, o cumprimento da laicidade [...]”. No entanto, enquanto o parágrafo primeiro do Artigo 210 da Constituição não for revogado, observa Herani de maneira bastante aguda, será “necessário interpretá-lo”. Herani, doutor em Direito pela PUC-SP, foi o único representante das organizações religiosas que se referiu à necessidade de contemplar as concepções não religiosas no ensino religioso. Além disso, também apontou para as implicações da emergência do pluralismo religioso sobre a decisão do “constituente originário”: ele inviabiliza a confessionalidade do ensino. A

proposta sugerida por Herani seria, então, que o ensino religioso fosse *sobre* religião e não o ensino *da* religião. Essa “religiosidade a serviço da educação pública” teria como conteúdo “[...] o fundamento filosófico [...] comum [de todas as religiões] [...] no que se refere aos anseios da ética e da humanidade [...]” e seria regulada pelo Estado: o quadro de docentes não poderia ter vínculos institucionais com as igrejas e os critérios de admissão seriam públicos.

Vemos portanto que, de maneira aparentemente paradoxal, o conjunto das posições religiosas não defende o ensino religioso confessional nas escolas e muitas até são contrárias à existência desta disciplina. Essa diversidade coloca em evidência a predominância da Igreja católica na apresentação dessa agenda política e a premência de seus interesses sobre a formulação e definição dessa questão.

Votos dos representantes das organizações não religiosas

Dos treze representantes da sociedade civil, onze encaminharam recomendação de ensino religioso não confessional e dois votaram expressamente contra a oferta da disciplina. Se as várias posições religiosas encaminharam seu voto a favor do modelo não confessional para preservar a integridade privada das doutrinas religiosas, as posições seculares votaram do mesmo modo para proteger “o princípio inabalável da laicidade do Estado” (Shclesinger/ANAJUBI). Começemos, pois, nossa análise com os juristas que, a nosso ver, dão o tom do que está em jogo no debate.

Os juristas defendem que a ADI é procedente. Shclesinger considera que o Artigo 11 do Acordo conflita com o Artigo 19 da Constituição. Virgílio Afonso da Silva, (Direito / USP), vai mais longe ao afirmar que os artigos 19 e 210 da própria Carta Magna estão em contradição, pois não é possível harmonizar ensino religioso e laicidade estatal. Também para Ximenes (Ação Educativa) haveria uma “impossibilidade prática, a de conciliar o que por definição é inconciliável”. A cena jurídica que se organiza em torno de Barroso está, pois, às voltas com esse oxímoro legal. Uma vez que não está em jogo uma mudança constitucional, como compatibilizar a proteção da laicidade com a oferta do ensino religioso? A sugestão que oferecem é a de “modular o princípio da laicidade com o preceito do Artigo 210”, nas palavras de Shclesinger, ou, mais claramente, “fazer de um limão azedo uma limonada” como propõe Sarmiento. Assim, o exercício argumentativo encenado na Audiência tem como objetivo encontrar um modo de reinterpretar o ensino religioso de modo a que ele se “adeque ao mandamento da realização da maior medida de laicidade possível”, na formulação de Virgílio da Silva. As opções colocadas sobre a mesa – confessionalidade ou não confessionalidade – são por demais estreitas pois, como observa Silva, não esclarecem quem seria responsável pelo conteúdo programático dessa disciplina, como seriam selecionados os professores e com quais critérios. Pode-se depreender a partir das posições apresentadas que o nó górdio da questão é a disputa entre as lideranças da Igreja Católica e as lideranças seculares pela definição e controle dessa disciplina.

A posição de Débora Diniz, ativista da ONG Anis, formula claramente os termos dessa disputa. Segundo ela, o ensino religioso é a única matéria que, no conjunto das

disciplinas oferecidas pela escola pública, não tem qualquer regulação por parte do MEC no que se refere tanto ao material didático oferecido quanto à qualificação dos professores. Em seu diagnóstico haveria uma renúncia das políticas públicas na área de educação em regular esse ensino “que se movimenta como que protegido por um salvo conduto do Estado”. Tudo se passa como se “o fato religioso tivesse uma anterioridade com relação ao político” e a religião “não devesse se submeter ao acordo político do que deve promover a cidadania”. Ora, todo o debate em torno da noção aparentemente paradoxal de ensino religioso não confessional diz justamente respeito à definição desse pacto: em que termos o ensino de religião seria aceitável para a cidadania e para a laicidade.

As respostas oferecidas pelos atores foram variadas, mas convergentes em um ponto: religião e ensino religioso não podem coincidir. Este deve ser expurgado de dogmas, de crenças, do ensino de gestos e ritos, enfim de tudo aquilo que possa ser compreendido como fazer “proselitismo”. Para Oscar Vilhena, o Artigo 210 do Acordo deve ser compreendido como uma norma subordinada, uma exceção ao Artigo 19 da Constituição, que veda expressamente toda forma de subvenção à ação religiosa. Como essa norma é vinculante, o ensino religioso não pode ser confessional, ou seja, proselitista, nem ser ministrado por pessoas credenciadas pelas igrejas. O Estado não pode “lotear o sistema educacional para cultos e religiões” afirma ele, não deve ser “um fornecedor de almas para as igrejas”. Para Ximenes, seria preciso formular “uma interpretação mais contemporânea” do Artigo 210, já que essa “terminologia teria se tornado anacrônica”. Considerar o ensino religioso “parte integrante da formação básica do cidadão”, como reza o Artigo 33 da LDB, seria, para ele, inconstitucional e dispensável: “com o advento dos Direitos Humanos não seria necessário recorrer às éticas religiosas nas escolas para ensinar valores seculares universais”.

Se houve consenso entre os atores da sociedade civil de que o modelo não confessional de ensino religioso seria o menos oneroso para a laicidade, seu conteúdo programático permaneceu em suspenso. Wachholz, da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião, considera que sua embocadura deveria ser dada pela ciência da religião; Roberto Leão, da Confederação Nacional dos Trabalhadores, se inclina para a sociologia ou filosofia da religião; Eloi Santos, do Sindicato de Ensino da Religião, prefere a fenomenologia. Qualquer que seja a abordagem a ser adotada, para a posição secular a religião deve ser ensinada academicamente, como objeto de reflexão, e não como doutrina a ser seguida. Se, apesar de sua inoportuna presença na escola pública, o ensino religioso puder ser de alguma forma útil para a cidadania, que o seja ensinando o valor da diversidade religiosa, como propõem os sindicatos e os professores de ciência da religião.

Considerações finais

Embora, à primeira vista, possa parecer uma questão marginal, a introdução do ensino religioso católico nas escolas públicas se constituiu como um problema público de longa duração. Isso porque as consequências dessa decisão não afetavam apenas os

interessados na religião católica, mas também os que nela não tinham interesse e os contrários a sua influência. As disputas contra o ensino religioso tiveram início, como vimos, ainda no século XIX. Os debates na Audiência de 2015 indicam que o problema ainda não foi devidamente equacionado. A introdução do pluralismo como princípio político passou a exigir que todas as representações religiosas e não religiosas fossem ouvidas. Se, até os anos 1960, a disputa girava em torno da questão de definir se o ensino de religião deveria ou não ser função do Estado, a Constituição de 1988, ao definir a cidadania como a convivência regrada e pacífica das diferenças, introduziu uma novidade no debate: determinar como o Estado deve regular a diversidade no ensino religioso.

Essa longa e intrincada encenação da sociedade e suas vozes na Audiência explicita a diversidade de posições a respeito do problema e indica que as fórmulas de regulação do passado, que se ocupavam preponderantemente em definir e controlar os limites da ação da Igreja católica na vida pública, não são suficientes para regular a liberdade religiosa no enquadramento político legal que exige o respeito à diversidade. Nesse novo contexto, tanto o que deveria ser objeto de regulação, quanto qual seria a melhor regulação possível, não são temas inteiramente pacificados. Observada em seu conjunto, a cena revela, por um lado, a surpreendente posição minoritária da Igreja Católica no campo das religiões, no que diz respeito à propriedade da existência dessa disciplina na escola pública e, de outro, a consistência e extensão das posições secularistas que questionam as leis morais do cristianismo como base jurídica da cidadania e defendem a abertura da disciplina para outras posições religiosas, não religiosas e antirreligiosas.

De acordo com a categorização proposta, vimos que a posição institucional dos debatedores possibilita identificar um padrão nos posicionamentos. Os representantes ligados ao governo e os membros de organizações de juristas apresentam um modelo de argumentação mais próximo ao do relator. Um segmento respeitável das organizações jurídicas, a partir de um sólido conhecimento constitucional da laicidade e setores importantes das organizações civis, aliaram-se aos setores acadêmicos para argumentar em favor de um entendimento não doutrinário da religião.

Quanto aos votos, o ensino religioso não confessional foi objeto de escolha da maioria dos integrantes de organizações não religiosas (11 de 13) e dos poderes executivo e legislativo (4 de 6). Embora 56% dos oradores tenham preferido a modalidade não confessional (18 de 32), o setor da sociedade civil composto por representantes religiosos demonstrou disposições heterogêneas. Nesse sentido, fica claro que a controvérsia aqui descrita não coloca em campos opostos apenas posições seculares e religiosas, mas também posições religiosas católicas e não católicas. Comparando-se com o debate dos anos 1990 em torno da LDB, que estava praticamente polarizado em torno de duas posições – confessionalismo vs. laicismo –, pode-se perceber que a diversificação de participantes na audiência introduziu um terceiro termo no debate, a categoria não confessional. Esta acabou por deslocar a definição do religioso para o plano do patrimônio/herança cultural. Nesse movimento, o ensino religioso passa a ser visto como 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 se alicerça não na irmandade das crenças, mas na igualdade política das diferenças.

É difícil avaliar, no entanto, o peso de representação política das organizações presentes nessa arena. Na Constituinte, a emenda encaminhada a favor da laicidade pela SBPC recebeu 200 mil assinaturas, mas o apoio ao ensino religioso encaminhado por católicos e evangélicos obteve 800 mil. Além disso, contra as forças que apoiavam uma LDB mais secular, o Congresso votou em 1997 a lei 9.475 proposta por Padre Roque (PT), que reiterava a natureza confessional do ensino (Cunha 2005).

Apesar da posição majoritária destes atores pelo ensino não confessional, a votação final da matéria pelo STF em 2017, julgou improcedente a ADI por estreita margem de votos (6 x 5). Para esses ministros, o ensino religioso pode ter natureza confessional e ser lecionado por representantes de uma religião nas escolas públicas. A votação do Supremo manteve e reforçou a visão do ensino religioso como parte integrante da formação básica do cidadão. Mas, a *performance* da Audiência Pública fez emergir diferentes possibilidades de operacionalização das categorias religião e laicidade. A sobre-determinação ideológica e política do jogo não permitiu a inclusão dos argumentos dos que propunham a mudança dos termos do debate. A regra do jogo obrigava a um esforço de compatibilização entre a proteção da laicidade e a oferta de ensino religioso. O grande derrotado foi o modelo catequético de ensino. No contexto do pluralismo contemporâneo, o surgimento e ampla circulação da categoria aparentemente paradoxal de “ensino religioso não confessional” retirou da escola o papel de fornecedora de almas para igrejas. A resignificação desta disciplina, a partir do princípio da diversidade abre, pois, outra possibilidade para a instituição escolar: a de oferecer almas para a República.

Referências bibliográficas

ASAD, Talal. Formations of the Secular Modern: Christianity, Islam, Modernity. Stanford University Press, 2003.

CUNHA, Luiz A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no Ensino Religioso. Colóquio AFEC, Sèvres, França, pp. 139-154, 2005.

CUNHA, Luiz A. Ensino Religioso nas Escolas Públicas: a propósito de uma seminário internacional. Educação e Sociedade, vol. 27, n. 97, pp. 1235-1256, 2006.

CUNHA, Luiz A. A Educação na Concordata Brasil-Vaticano. Educação e Sociedade, Vol. 30, n. 106, pp. 263-280, 2009.

CUNHA, Luiz, GONDRA, Ana Maria e MAGALDI José Gonçalves (Org.) A Reconstrução do Campo Educacional: manifestações, manifesto e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais. 2a. ed. São Paulo/SP: Cortez Editora/Autores Associados, 1984.

GIUMBELLI, Emerson. O ensino religioso na sala de aula. ANPOCS, 2007.

GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientação curricular de Ensino Religioso. *Revista de Antropologia*, vol. 53, n. 1, pp. 39-78, 2010.

GUNSFIELD, J. R. *The Culture of Public Problems. Drinking, Driving and the Symbolic Order*. The University of Chicago Press, 1981.

LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1978.

MAINWARING, Scott. *A Igreja Católica e a Política no Brasil: 1916 – 1985*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Educação, Laicidade e Pluralismo: elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. *Revistas Teias*, v. 14, n. 36, pp. 43–60, 2014.

SANTOS, Milton Silva Dos. *Religião e demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas*. Tese (Doutorado). Unicamp, 2016.

TAYLOR, Charles. Como definir o Secularismo. *Leviathan. Cadernos de Pesquisa Política*. n. 14, pp. 128-146, 2017.

Recebido: 17 de junho de 2019.

Aprovado: 22 de novembro de 2019.