

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná

PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO



O ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: contribuições para o debate

Meiri Cristina Falcioni Malvezzi

EDITORA **FECILCAM**

O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate

Meiri Cristina Falcioni Malvezzi

EDITORA **FECILCAM**

2021

Comissão Científica

Adriana de Carvalho Alves Braga	Kenia Erica Gusmão Medeiros
Alessandro Messias Moreira	Marcelo Camacho Silva
Aline de Lima Rodrigues	Marcelo Gonçalves
Ana Thereza Basilio Vieira	Marcos Pereira Coelho
Angela Maria de Souza	Reginaldo Bordin
Camila Serafim Daminelli	Rodrigo Pedro Casteleira
Célio Juvenal Costa	Roseli Gal
Cristina Maia	Samilo Takara
Evandro Luis Gomes	Thiago Coelho Silveira
Fábio Lanza	Vanda Fortuna Serafim
Iracema Campos Cusati	Vanessa Freitag de Araújo
João Paulo Pereira Coelho	Verônica Müller

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

Malvezzi, Meiri Cristina Falcioni

M262e

O ensino religioso na base nacional comum curricular:
contribuições para o debate / Meiri Cristina Falcioni Malvezzi. -
Campo Mourão, PR : Ed. FECILCAM, 2021.

207 p. : il. color.

ISBN: 978-65-88090-07-7

1. Ensino religioso. 2. Currículo. I. Malvezzi, Meiri
Cristina Falcioni. II. Título.

CDD 23.ed. 372.84

Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

EDITORA FECILCAM

CNPJ: 75.365.387/0001-89

Av. Comendador Norberto Marcondes, 733

Campo Mourão, PR, CEP 87303-100

(44)3518-1838

campomourao.unespar.edu.br/editora/

editorafecilcam@unespar.edu.br

Diretora: Suzana Pinguello Morgado

Vice-Diretora: Fabiane Freire França

Coordenador Geral: Willian André

Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite

Secretário Executivo: Jorge Leandro Dalconte Ferreira

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categoria de classificação da contribuição	156
Tabela 2 – Contribuições inseridas no campo “Adicione um objetivo”	162
Tabela 3 – Contribuições inseridas no campo “Faça a modificação na redação do objetivo”	163
Tabela 4 – Manifestações de cunho confessional ou interconfessional	165
Tabela 5 – Contribuições que contemplam a relação entre a religião e a laicidade estatal	168
Tabela 6 – Contribuições contrárias ao componente curricular ou aos objetivos/conteúdos	169
Tabela 7 – Contribuição contrária ao uso da palavra “valorizar”	170
Tabela 8 – Contribuição favorável à matrícula obrigatória para o Ensino Religioso	171
Tabela 9 – Contribuição enviada por uma Instituição de Ensino Superior	171
Tabela 10 – Contribuição favorável ao Ensino Religioso com abordagem fenomenológica	172
Tabela 11 – Contribuição de uma educadora com formação em Ciências da Religião ...	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliação quanto à clareza com que ideias, princípios e objetivos foram apresentados	150
Figura 2 – Avaliação quanto à relevância e pertinência dos conhecimentos e dos objetivos	150
Figura 3 – Justificativas pela discordância.....	152
Figura 4 – Sugestão de alteração do texto	152
Figura 5 – Indicação de exclusão ou modificação do objetivo de aprendizagem	153
Figura 6 – Justificativas pela exclusão do objetivo de aprendizagem.....	153
Figura 7 – Modificação de objetivo de aprendizagem.....	154
Figura 8 – Opção pela inclusão de objetivo de aprendizagem	154
Figura 9 – Inclusão de objetivo de aprendizagem	155

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Maria Luisa Furlan Costa	
1 INTRODUÇÃO	10
2 A RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA	16
2.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.2 ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA.....	19
2.2.1 Estruturação da esfera pública burguesa.....	20
2.2.2 A separação entre o Estado e a Igreja.....	25
2.2.3 A distinção entre laicidade e laicismo, secularização e secularismo	30
2.3 ESTADO LAICO E O DIREITO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO, DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA	35
2.3.1 A contribuição de segmentos seculares e religiosos nas discussões públicas	43
2.3.2 A convivência com símbolos religiosos na esfera pública brasileira	48
2.3.3 Tolerância religiosa no Brasil	56
3 A RELIGIÃO NO DEBATE EDUCACIONAL	65
3.1 O PRINCÍPIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO	66
3.1.1 O princípio da laicidade na instrução pública francesa	67
3.1.2 Exclusão e reintegração do Ensino Religioso na escola pública brasileira ..	74
3.1.3 Os manifestos a favor da escola pública: o outro lado da resistência	81
3.1.4 A alteração do artigo 33 da LDB de 1996: vitória dos grupos religiosos.....	89
3.2 O ENSINO RELIGIOSO EM TEMPOS DE CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL.....	93
3.2.1 As políticas social e educacional nos governos FHC, Lula e Dilma	94
3.2.2 O direito ao desenvolvimento pleno na política educacional	100
3.2.3 O Ensino Religioso como componente curricular	106
3.2.4 Dois modelos de Ensino Religioso no Brasil	114
3.2.5 A decisão do Supremo Tribunal Federal a respeito da constitucionalidade do modelo confessional de Ensino Religioso na escola pública	121
4 O ENSINO RELIGIOSO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	131

4.1	O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?	133
4.1.1	O ordenamento curricular: limites e possibilidades	138
4.1.2	Posicionamentos da comunidade científica.....	144
4.1.3	As contribuições no Portal da BNCC	148
4.2	O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC.....	157
4.2.1	Propostas de inclusão de Novos Objetivos para o Ensino Religioso	160
4.2.2	Opiniões contrárias ou favoráveis ao Ensino Religioso	163
4.2.3	A manutenção do Ensino Religioso na BNCC.....	175
4.2.4	A noção de participação democrática na BNCC	178
5	CONCLUSÃO	185
	REFERÊNCIAS	190
	SOBRE A AUTORA.....	204

PREFÁCIO

Escrever o prefácio de um livro é sempre um grande desafio, pois é preciso captar o que está nas entrelinhas da obra escrita por quem se debruçou por um bom tempo na pesquisa da temática estudada e na escrita do texto final. Mas receber o convite para dar conta de uma atividade como esta é sempre motivo de orgulho e satisfação. Agradeço, com leveza na alma e alegria no coração, a confiança da autora Meiri Cristina Falcioni Malvezzi que me deu de presente a oportunidade de demonstrar a importância do seu trabalho.

O prefácio tem por objetivo, sempre, despertar o interesse do leitor e é neste sentido que procurei escrever este breve texto que busca mostrar a importância da temática e aquilo que pode ser objeto de reflexão a partir da leitura do livro publicado.

Assim, é com a convicção de que o livro trata de um tema extremamente instigante para a sociedade contemporânea que procurei dedicar uma parte do meu tempo a pensar sobre o conteúdo do livro intitulado **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate**, que é resultante da pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

A própria autora informa na introdução que o seu estudo tem por objetivo analisar a tensão entre a laicidade do Estado brasileiro e a permanência do Ensino Religioso na escola pública, bem como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ela ressalta, ainda, que se trata de um estudo documental e bibliográfico, complementado pela análise da legislação pertinente ao Ensino Religioso na escola pública.

O conteúdo é trabalhado de forma brilhante com o suporte metodológico do materialismo histórico e dialético, tendo em suas análises a perspectiva de compreender a dinâmica dos condicionantes históricos e o movimento da contradição produzida na própria história, apontando elementos para o debate em torno das esferas pública e privada no Brasil, com destaque para as relações entre o Estado brasileiro, a Igreja e a sociedade civil.

O livro está organizado em cinco seções, mas é na quarta seção que encontramos o que eu quero chamar de “a cereja do bolo”. É nesta parte da obra que a autora aborda a construção coletiva da BNCC com ênfase no Ensino Religioso. As análises buscam identificar em que medida os participantes de uma consulta pública contribuíram efetivamente no processo de construção dos objetivos e dos conteúdos de Ensino Religioso

no documento oficial, ou seja, em que medida essa participação pode ser considerada uma participação real ou meramente formal.

A autora indica que durante o processo de construção da BNCC, os princípios de publicidade e transparência foram perdendo força, especialmente na fase de aprovação pelo CNE. Utilizando como referência Ximenes (2017), ela aponta que o CNE “dobrou-se à coalizão de interesses que reúne institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos, defensores de uma política pública de disseminação e financiamento massivo do ensino religioso nas escolas públicas”.

Na análise do mesmo autor, a BNCC aprovada é um documento tecnocrático e conservador, construído mediante um processo marcado pela falta de transparência no debate, no qual o CNE teve uma posição excessivamente subserviente e cartorial em relação à agenda imposta verticalmente pelo governo. Destaca-se o fato apontado por Salomão de Barros Ximenes de o CNE não ter considerado a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional, tais como Anfope, Anped, Cedes, ao aprovar um documento marcado pela “instrumentalização do currículo pelo mercado educacional e avaliações estandardizadas, censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia e gênero e inclusão de ensino religioso em todos os anos do ensino fundamental” (XIMENES, 2017).

O leitor poderá constatar, no decorrer do texto, que o objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados e que, com rigor metodológico, as categorias de análises foram sendo apresentadas e explicitadas. Os resultados da pesquisa demonstram a importância do estudo realizado e apontam caminhos para outros estudos que tenham como foco as questões relacionadas com o Ensino Religioso na BNCC.

Nas Considerações finais a autora enfatiza que a presença ou ausência de um ou mais componentes curriculares não solucionará os problemas da educação, da escola pública, nem mesmo da sociedade. A questão é outra, pois no seu entendimento a manutenção do *status* do Ensino Religioso, como componente curricular obrigatório na escola pública, representa a manutenção da posição privilegiada de poder da Igreja Católica no campo educacional, bem como a manutenção das desigualdades sociais, que extrapolam a diversidade cultural e religiosa no Brasil. Nesse sentido, a destituição do *status* do Ensino Religioso, como área específica e isolada das demais áreas de conhecimento, poderá ser um importante passo para a destituição do poder que alguns grupos religiosos ainda mantêm no controle social da escola.

Diante disto só existe um caminho, quer seja, o diálogo com os atores sociais envolvidos no processo de oferta do Ensino Religioso como componente curricular obrigatório na BNCC. Não podemos aceitar uma consulta pública que de fato não leve em consideração a opinião dos especialistas e das associações científicas do campo educacional. Justamente por isto eu recomendo, com muito entusiasmo, a leitura deste livro espetacular.

Professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa
Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá

1 INTRODUÇÃO

Discursos governamentais em torno da garantia do direito à educação, bem como da melhoria na qualidade do ensino público no Brasil, têm sido constantes nos últimos trinta anos. Garantir às camadas mais pobres da população o acesso a uma educação de qualidade, a fim de romper com a evasão escolar e a exclusão social, é um dos grandes desafios brasileiros.

No ano de 2015, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou um sistema de consulta pública para a discussão do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de promover um entendimento sobre os conhecimentos aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso durante a sua trajetória na educação básica. Ao conclamar a sociedade para a construção da BNCC, o MEC difundiu a ideia de uma ampla participação social, disseminada pelos meios de comunicação como expressão de participação democrática.

O Ensino Religioso foi inserido no texto preliminar da BNCC na área das Ciências Humanas, no ensino fundamental, ao lado dos componentes curriculares História e Geografia. Amparado pelo Artigo 210 da Constituição Federal (CF) e pelo Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Ensino Religioso passou a ser componente curricular de oferta obrigatória na escola pública brasileira, com matrícula facultativa ao aluno, inclusive, com a garantia do pagamento dos professores pelos cofres públicos, a partir da aprovação da Lei Federal n. 9.475/97.

O estudo aqui apresentado tem por objetivo analisar a tensão entre a laicidade do Estado brasileiro e a permanência do Ensino Religioso na escola pública, bem como na BNCC. A discussão prioriza a questão política, por meio da análise de documentos oficiais governamentais e documentos elaborados por alguns grupos religiosos, especialmente o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (Fonaper), que defende a Ciência das Religiões como base do componente curricular na escola pública brasileira. Não se trata de uma análise dos aspectos históricos e antropológicos das religiões, com discussões das especificidades históricas brasileiras que, certamente, seriam de grande valia para complementar o estudo. No entanto, as limitações do tempo presente projetam a

análise desses aspectos para outro momento.

O interesse pelo tema do Ensino Religioso teve início durante minha graduação no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Maringá (2007-2010). No ano de 2008, iniciei minha experiência no campo da pesquisa educacional, por meio do Programa de Iniciação Científica (PIC), com o projeto *Ensino Religioso na escola pública: novos paradigmas a partir da Lei 9.475/97*. A participação no projeto possibilitou-me a primeira aproximação com a legislação federal que normatiza a oferta do Ensino Religioso e, conseqüentemente, influenciou a escolha do tema para a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, defendido no ano de 2010, com o título *O Ensino Religioso na legislação brasileira e o conceito de tolerância religiosa*. No ano de 2012, defendi, na mesma instituição, a dissertação de mestrado intitulada *Regulamentação do Ensino Religioso na escola pública: a experiência do Paraná entre 1990-2011*. A dinâmica das relações sociais, na qual se insere a iniciativa do MEC para a construção coletiva da BNCC, produziu-me uma nova inquietação a respeito da permanência do Ensino Religioso na escola pública brasileira. Novos questionamentos surgiram e com eles a necessidade de aprofundar as análises sobre o tema, resultando na tese de doutorado intitulada *O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate*, defendida na Universidade Estadual de Maringá¹.

Apesar de o Brasil ter adotado o princípio de laicidade, desde a instituição do regime republicano no ano de 1889, a história da educação brasileira tem sido marcada por sucessivos retrocessos com relação à influência de grupos religiosos no campo educacional. Se, por um lado, a laicidade pressupõe a separação do Estado e da religião, por outro lado, o conceito de “separação” nem sempre pressupõe a ausência da religião, especialmente, quando se trata de justificar a permanência do Ensino Religioso na escola pública. A laicidade no Brasil é uma questão de hermenêutica jurídica, na qual normas constitucionais e outras legislações pertinentes recebem diferentes interpretações. A exemplo da “colaboração de interesse público”, prevista na CF de 1988, que possibilita a

¹ O conteúdo deste livro consiste na tese de doutorado defendida no ano de 2019, com algumas adequações.

relação de dependência ou aliança entre a religião e o Estado brasileiro. Ocorre que, interesses privados podem ser aceitos como interesse público, dependendo da forma como são apresentados e interpretados. A permanência do Ensino Religioso na escola pública brasileira se insere nesse contexto.

Por ser um componente curricular da educação nacional, o Ensino Religioso não pode ser analisado de forma isolada, sem considerar a história do ensino público no Brasil. Na história da educação brasileira, a Igreja Católica sempre esteve presente nos embates entre os defensores da escola pública e os educadores privatistas. Se, por um lado, a trajetória educacional da Igreja Católica no Brasil tem sido marcada pela reivindicação de recursos estatais, tanto para a manutenção das escolas confessionais como para o pagamento dos professores do Ensino Religioso na escola pública, por outro lado, a educação pública brasileira apresenta uma deficiência histórica, devido à resistência dos governantes à destinação dos recursos necessários para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Este estudo analisa o Ensino Religioso em um contexto mais amplo, para além da questão propriamente dita religiosa, por considerarmos que a presença desse componente curricular na escola pública atende a interesses privados, não apenas dos grupos religiosos que lutam pela manutenção da disciplina no currículo escolar, mas também dos grupos políticos que têm assumido o poder, independentemente da bandeira partidária, evidenciando que a religião continua sendo uma forte aliada dos governos na manutenção da ordem social vigente.

Partindo do pressuposto de que a questão da laicidade brasileira está inserida em uma imbricada rede de interpretações, alguns questionamentos podem ser levantados, entre eles: qual é o papel do Estado na garantia do direito à liberdade de expressão, de consciência e de crença, compartilhado por todos os cidadãos na esfera pública? Quais interesses permeiam a manutenção do Ensino Religioso, como componente curricular específico para o estudo das religiões, na escola pública brasileira, para além da “formação integral do educando”? Em que medida a participação da sociedade brasileira na construção da BNCC pode ser entendida como uma participação realmente democrática?

Em busca de respostas a esses questionamentos, trazemos à discussão temas relacionados à liberdade religiosa, à emancipação humana e à participação

política, no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, complementado pela análise da legislação pertinente ao Ensino Religioso na escola pública, bem como pelos dados disponibilizados pelo MEC no Portal da BNCC². Com o suporte metodológico do materialismo histórico e dialético, as análises buscam compreender a dinâmica dos condicionantes históricos e o movimento da contradição produzida na própria história, apontando elementos para o debate em torno das esferas pública e privada no Brasil, com destaque para as relações entre o Estado brasileiro, a Igreja e a sociedade civil.

A problemática do estudo se sustenta na seguinte formulação: há um movimento histórico em torno da presença do Ensino Religioso na escola pública brasileira, que evidencia as contradições que se estabelecem no campo educacional. Tal movimento expressa a influência de grupos ditos religiosos na formulação das políticas educacionais em disputa com os grupos que defendem a laicidade do ensino público. As contradições que permeiam a oferta do Ensino Religioso na escola pública apontam limites e possibilidades para a solução dessa questão. No entanto, a influência política de alguns grupos religiosos tem prevalecido na garantia de interesses privados, contrapondo-se à busca de um consenso que atenda interesses universais. Diante dos obstáculos que se apresentam à efetivação da melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, a análise a respeito da trajetória do Ensino Religioso na escola pública aponta elementos que possibilitam sustentar a seguinte hipótese: uma das finalidades da manutenção do Ensino Religioso no currículo escolar é desviar o foco dos reais problemas estruturais da educação brasileira, que por sua vez refletem problemas mais graves ainda da sociedade brasileira, tais como: miséria e marginalização de importantes parcelas da população, aliadas à falta de perspectiva política. Não se trata de negar a gravidade das situações que envolvem a intolerância religiosa no Brasil e a marginalização de alunos umbandistas, candomblecistas, islâmicos e ateus, que sofrem agressões físicas e verbais ou são silenciados, inclusive por seus

²Após a aprovação da versão final da BNCC, no ano de 2017, o MEC extinguiu o Portal da BNCC, impossibilitando o acesso às contribuições enviadas pelos diferentes setores da sociedade. Atualmente, está em atividade o endereço eletrônico <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, no qual não é possível acessar documentos anteriores à versão final.

professores, ao manifestarem sua fé, enquanto católicos transitam livremente com seus símbolos religiosos. Pelo contrário, é preciso reconhecer essa marginalização e superá-la, por meio de uma educação fundamentada em direitos humanos universais. Ocorre que, na prática, a atual configuração do Ensino Religioso, enquanto componente curricular específico para o estudo das religiões, não tem garantido o direito à liberdade de consciência, à diversidade religiosa e ao livre direito de professar, ou não, uma fé que não esteja vinculada à tradição judaico-cristã.

Por entendermos que as contradições apontam possibilidades para ultrapassar discursos que tentam ocultar o real, defendemos que a retirada do componente curricular Ensino Religioso da escola pública brasileira é um importante passo para a destituição do poder que alguns grupos religiosos ainda mantêm no controle social da escola, tendo em vista que a presença ou ausência de um ou mais componentes curriculares não solucionará os problemas da educação, da escola pública, nem mesmo da sociedade. Cabe ressaltar que a retirada de um componente curricular específico para o estudo das religiões, tal como se apresenta o Ensino Religioso em sua atual configuração, não implica na exclusão do debate em torno das religiões. A discussão pode ser abordada de forma transversal, considerando que o estudo das religiões, desde que adequadamente realizado, pode contribuir para o reconhecimento da diversidade, dos direitos humanos, da liberdade de consciência, inclusive daqueles que não professam crença alguma. Para além da Ciência das Religiões, outras áreas contribuem significativamente para o debate, tais como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Literatura e a Pedagogia. Na educação básica, esse debate pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar.

Para fundamentar as análises, servimo-nos do aporte teórico do filósofo alemão Jürgen Habermas, que discute temas relacionados à democracia, à educação, à diversidade cultural e à racionalidade, esta entendida como categoria atrelada ao uso da linguagem. O estudo apresenta uma aproximação do pensamento habermasiano ao pensamento de outros autores marxistas, tais como Antonio Gramsci e Michael Apple, que são guiados pelo materialismo histórico de forma distinta, porém com o mesmo o potencial crítico.

As análises são apresentadas em cinco seções. Na primeira, introduzimos a

contextualização da temática, apresentando a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e a problemática referente ao objeto de investigação.

A segunda seção tem como objetivo analisar a função do Estado democrático na garantia da liberdade de consciência e de crença de seus cidadãos, bem como na prevenção à violação dos direitos humanos. Para possibilitar uma visão geral da produção acadêmica a respeito do Ensino Religioso na escola pública brasileira, iniciamos a seção apresentando uma seleção de trabalhos publicados em revistas e eventos científicos, entre os anos de 2012 a 2016. Na sequência, recorreremos à análise habermasiana das transformações culturais que delinearam a estruturação da esfera pública, a partir do desenvolvimento do capitalismo. Estabelecido o marco de separação entre as esferas pública e privada, as análises avançam para a definição de conceitos essenciais para a efetiva compreensão das discussões conduzidas ao longo do trabalho, tais como: laicidade, laicismo, secularização e secularismo. A relação entre o Estado e a religião é apresentada, buscando identificar a precedência do Estado em relação à religião, no que se refere à definição dos parâmetros da convivência política com as diferenças.

Com o objetivo de analisar a manutenção do Ensino Religioso como componente curricular na escola pública brasileira, na terceira seção apresentamos uma trajetória histórica das relações que se estabeleceram entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro, no que se refere ao processo de construção da laicidade do ensino público. Destacamos ações governamentais relacionadas ao padrão de qualidade do ensino e à organização do currículo escolar, fazendo uma interlocução com a permanência do Ensino Religioso na escola pública.

A quarta seção trata da construção coletiva da BNCC, especialmente, no que se refere ao Ensino Religioso. As análises buscam identificar em que medida os participantes da consulta pública contribuíram efetivamente no processo de construção dos objetivos e dos conteúdos de Ensino Religioso na BNCC, ou seja, em que medida essa participação pode ser considerada uma participação real ou meramente formal.

A quinta seção apresenta os resultados do estudo.

2 A RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA

O objetivo desta seção é analisar as relações entre o Estado brasileiro e a religião, especialmente, no que se refere ao princípio de laicidade instituído com a implantação do regime republicano. Inicialmente, apresentamos uma revisão de literatura relacionada ao Ensino Religioso na escola pública brasileira, buscando identificar como a laicidade do ensino público tem sido interpretada nos meios acadêmicos.

Na sequência, recorreremos à análise habermasiana sobre as transformações culturais que ocorreram na Europa e delinearão a estruturação da esfera pública, a partir do desenvolvimento do capitalismo no século XVII. As análises avançam para o século XVIII, no qual foram construídas as bases do princípio de laicidade no contexto da Revolução Francesa.

A República brasileira foi proclamada no final do século XIX. A separação entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica foi instituída inicialmente por meio de Decreto, no ano de 1890, e ratificada pela primeira Constituição Republicana, de 1891. Apesar de a instituição do período republicano ter representado uma mudança nas relações entre a Igreja e o Estado, a religião católica continuou a exercer forte influência no âmbito político, social e cultural no Brasil. Atualmente, a preponderância de símbolos religiosos católicos nos espaços públicos evidencia a hegemonia da Igreja Católica no campo religioso. Não obstante, a sociedade brasileira apresenta uma diversidade religiosa que demanda a neutralidade do Estado nos assuntos religiosos e o estabelecimento de normas que possibilitem a convivência pacífica entre cidadãos crentes e cidadãos seculares na esfera pública. Nesse sentido, virtudes morais, éticas e políticas, tais como a solidariedade e a tolerância, têm sido apontadas como meios necessários para a manutenção do bom convívio social em uma sociedade democrática e pluralista.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A permanência do Ensino Religioso na escola pública brasileira apresenta uma diversidade de interpretações com relação ao princípio de laicidade do ensino público. Grupos favoráveis ao componente curricular defendem uma laicidade tolerante que não exclua a religião da escola pública. Grupos contrários postulam que o ensino da religião

deve ser desenvolvido no âmbito das instituições religiosas, na esfera privada e não no espaço escolar.

Importa ressaltar que os grupos que defendem a laicidade do ensino público não podem ser pensados como não religiosos ou contrários à religião. A questão não está circunscrita ao fato de as pessoas serem religiosas ou não. O que está em discussão é em que medida o componente curricular Ensino Religioso, em sua atual configuração e da forma como tem sido ministrado nas escolas públicas, tem contribuído para o reconhecimento da diversidade, dos direitos humanos, da liberdade de consciência, inclusive daqueles que não professam crença alguma.

Trata-se de uma questão complexa, tendo em vista que a permanência do Ensino Religioso na escola pública foi resultado de uma manifestação popular ocorrida durante a Assembleia Constituinte nos anos de 1987/88, no contexto da redemocratização do país. A participação dos setores organizados comprometidos com os interesses confessionais foi decisiva para a manutenção da disciplina na CF de 1988 (FRISANCO, 2000). A inclusão do componente curricular, tanto na CF de 1988 como na LDB de 1996, foi resultado de uma intensa mobilização política da Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Com a permanência do Ensino Religioso garantida pela legislação, tornou-se necessária a elaboração de uma proposta pedagógica para superar a prática confessional e proselitista nas aulas do componente curricular. A tarefa foi executada pelo Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (Fonaper), entidade civil formada por representantes de diferentes denominações religiosas, que publicou no ano de 1997 o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Desde então, há duas premissas que fundamentam o debate sobre a questão do Ensino Religioso. Por um lado, a permanência do componente curricular na escola pública brasileira tem sido justificada como um direito à formação plena do ser humano como cidadão, visando o convívio respeitoso com o diferente. Por outro lado, sua retirada tem sido reivindicada como forma de preservação do princípio de laicidade também para a Educação.

A implementação do Ensino Religioso está inserida em uma complexa rede de interpretações. Os Estados do Rio de Janeiro e Paraná são exemplos de como a Lei n. 9.475/97 foi interpretada de maneira divergente. O Rio de Janeiro adotou o modelo confessional, apesar de o Artigo 33 da LDB proibir o proselitismo. Esse posicionamento tem

sido considerado inconstitucional por alguns segmentos, “por violar os postulados da igualdade, da proteção às minorias e da igualdade religiosa, que são claramente valorizados na Constituição de 1988” (ALMEIDA, 2008, p. 295). Em contrapartida, o Paraná regulamentou o Ensino Religioso com pretensão não confessional, na perspectiva do modelo inter-religioso, estabelecendo o sagrado como objeto de estudo, em conformidade com a Lei Federal. No entanto, as escolas públicas do Paraná enfrentam dificuldades diante da escassez de cursos de formação para os professores, do desinteresse dos alunos, bem como de muitos professores que assumem o Ensino Religioso como única alternativa para complementar a carga horária (MALVEZZI, 2012; SAUCEDO; MALACARNE, 2014). Além dessas dificuldades operacionais, há resistência por parte de alguns pais de confissão religiosa cristã, que não aceitam que seus filhos visitem locais de culto de matriz africana ou aprendam práticas religiosas, como do Islã, por temerem que seus filhos adotem essas religiões.

Nos demais Estados da Federação, a realidade não é diferente. Apesar das determinações legais e dos documentos que têm orientado a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas em todo o país, pesquisas apontam que: a elaboração dos PCNER foi um marco na história do Ensino Religioso no Brasil, no entanto, ao estabelecer o Transcendente como objeto de estudo do Ensino Religioso, manteve a concepção monoteísta judaico-cristã (IGLESIAS DO AMARAL, 2003); o modelo proposto não cumpre com os objetivos de isenção proselitista com a qual se comprometeu, porque ainda apresenta visões de mundo particulares, evidenciando uma estratégia para garantir a manutenção desse componente curricular pelo Estado em benefício das Igrejas, especialmente as cristãs (IGLESIAS DO AMARAL, 2003); com a publicação dos PCNER, a Igreja Católica manteve a hegemonia nacional e garantiu a disseminação de sua concepção de mundo: a transcendência (GARCIA, 2004); o Ensino Religioso carece de um suporte teórico e epistemológico que permite ter o sagrado como seu principal referencial (REZENDE, 2004); centenas de escolas públicas em pelo menos 11 Estados do Brasil não seguem os preceitos do caráter laico do Estado e impõem o Ensino Religioso (SHAHEED, 2011); a aula não é tratada efetivamente como facultativa, o arranjo é feito de forma que o aluno seja obrigado a assistir (FISCHMANN, 2011).

A professora Roseli Fischmann coordenou um projeto de pesquisa que abrangeu alguns Estados da Federação, entre eles: Bahia, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul. Desenvolvido com apoio do CNPq,

[...] o projeto propunha, entre outros objetivos, identificar focos de inconstitucionalidade nos documentos levantados, que reiteram ou aprofundam os problemas já presentes na Constituição Federal quanto ao ensino religioso, apontando os dispositivos legais com os quais se chocam, tendo em conta o caráter laico do Estado brasileiro. Propunha-se, também, a identificar focos de problemas pedagógicos presentes nos documentos levantados, sobretudo tendo em conta a tríade direitos reprodutivos/direitos da mulher – raça/etnia – minorias religiosas (FISCHMANN, 2012a, p. 11).

A pesquisa de campo realizada nos Estados contemplados pelo projeto evidenciou práticas proselitistas, utilização de recursos públicos para cobertura de gastos com associações civis, sem fins lucrativos, vinculadas a confissões religiosas e predominância do cristianismo nas atividades desenvolvidas com os alunos.

Apesar de as pesquisas de campo realizadas de norte a sul do país denunciarem a predominância do ensino confessional cristão e a prática do proselitismo religioso, grupos interessados na permanência do Ensino Religioso têm empreendido cada vez mais esforços para manter a disciplina no currículo escolar, seja na modalidade confessional ou não confessional.

Diante desse cenário, propomo-nos a analisar a tensão entre a laicidade do Estado brasileiro e a permanência do componente curricular Ensino Religioso na escola pública, buscando identificar os limites e as possibilidades inerentes nas contradições que se estabelecem no campo educacional. Para isso, torna-se necessário um entendimento a respeito dos marcos de separação entre as esferas pública e privada no Brasil, no que se refere à preservação do princípio da laicidade estatal.

2.2 ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA

Como distinguir o “público” do “privado”? No senso comum, público é algo que diz respeito a todos, enquanto privado se refere à particularidade, algo restrito ao indivíduo ou um grupo de pessoas. O termo público também está relacionado ao Estado, à gratuidade, ao livre acesso, sendo bastante usual em leis, decretos, editais, informativos em geral, assumindo diferentes sentidos de acordo com sua utilização. De acordo com Jürgen Habermas (2003a), quando se fala de algo público, é possível atribuir uma multiplicidade de significados. O termo público pode designar um local, uma pessoa, um evento, uma condição, um ente federativo, uma representação, uma função, bem como uma titularidade.

A CF de 1988 apresenta múltiplas possibilidades de utilização do termo público e

palavras correlatas, tais como: locais abertos ao público; terras públicas; imóveis públicos; vias públicas; edifícios de uso público. Apesar de serem públicos, o acesso a alguns desses locais depende de autorização das autoridades competentes. Terras públicas, por exemplo, não podem ser ocupadas indiscriminadamente, por alguém que decida fixar moradia ou desenvolver uma atividade produtiva sem prévia autorização do poder público.

De modo geral, o entendimento a respeito de algo que seja público não se reveste de grande dificuldade. No entanto, quando se trata da relação entre as esferas pública e privada, é possível encontrar no texto constitucional algumas referências que demandam conhecimentos específicos das teorias do Direito. É o caso do Capítulo VII, que trata da “administração pública direta e indireta”, bem como da relação do Estado com “pessoas jurídicas de direito público” e “pessoas jurídicas de direito privado prestadoras de serviços públicos” (BRASIL, 1988). Por se tratar de um tema do Direito Administrativo, não entraremos nesse campo. Contudo, o Capítulo VII da CF de 1988 demonstra que o entendimento sobre a relação entre as esferas pública e privada pode ser complexa.

A análise realizada por Habermas, em sua tese de pós-doutoramento, no ano de 1961, na Faculdade de Filosofia de Marburg, é um importante ponto de partida para o entendimento do conceito de esfera pública e nos orienta na atualidade. A tese resultou na publicação do clássico livro *Mudança Estrutural da Esfera Pública*, lançado originalmente em alemão no ano de 1962. Na obra, o autor defende a ideia que a gênese da esfera pública está associada com o desenvolvimento do capitalismo mercantil na Europa do século XVII, especialmente, na França, Alemanha e Inglaterra (HABERMAS, 2003a).

Conforme afirma Fernando Perlatto, por se tratar de uma investigação limitada à estrutura e função do modelo liberal da esfera pública burguesa, a obra foi alvo de críticas ao longo das últimas décadas, fazendo com que a concepção de esfera pública fosse revista pelo próprio Habermas em trabalhos subsequentes (PERLATTO, 2012). Não obstante, a tese defendida pelo filósofo alemão apresenta elementos que permitem ampliar a reflexão sobre a articulação entre as esferas pública e privada na sociedade contemporânea.

2.2.1 Estruturação da esfera pública burguesa

Em *Mudança Estrutural*, Habermas inicia suas proposições esclarecendo que as categorias “público” e “privado” tiveram origem com os gregos e foram transmitidas ao longo

da Idade Média pelos romanos, no entanto passaram a ter uma efetiva aplicação processual jurídica somente com o surgimento do Estado moderno (HABERMAS, 2003a).

A contraposição entre público e privado é apresentada pelo autor a partir da origem grega dessas categorias: “Na cidade-estado grega desenvolvida, a esfera da *pólis* que é comum aos cidadãos livres (*koiné*) é rigorosamente separada da esfera do *oikos*, que é particular a cada indivíduo (*idia*)” (HABERMAS, 2003a, p. 15). Importante elucidação faz Habermas sobre a vida pública (*bios politikos*), que não se restringia a um local, mas se caracterizava pela conversação (*lexis*), constituindo-se em práxis comunitária (*práxis*). Todavia, da vida pública participavam somente os senhores da casa, desobrigados do trabalho produtivo, por serem donos de escravos. Nesse sentido, a organização política grega estava ligada à economia doméstica, bem como ao poder do patriarca na esfera privada.

A posição na *pólis* baseia-se, portanto, na posição de déspota doméstico: sob o abrigo de sua dominação, faz-se a reprodução da vida, o trabalho dos escravos, o serviço das mulheres, transcorrem o nascimento e a morte; o reino da necessidade e da transitoriedade permanece mergulhado nas sombras da esfera privada. Contraposta a ela, destaca-se a esfera pública – e isso era mais evidente para os gregos – como um reino da liberdade e da continuidade. Só à luz da esfera pública aquilo que é consegue aparecer, tudo se torna visível a todos (HABERMAS, 2003a, p. 16).

Na esfera privada, o *oiko-despotes* não estava sujeito à contestação, pois a mulher, os filhos e os escravos eram totalmente submissos ao senhor da casa, que podia decidir, guiado unicamente pela própria vontade, sobre a vida ou a morte daqueles que estavam sob sua autoridade. Na esfera privada, o patriarca era senhor absoluto, cuja função era garantir o desenvolvimento material da família. Era exatamente essa autoridade na esfera do *oikos* que garantia a participação do déspota doméstico na esfera da *pólis*.

A esfera pública se constituía para além da necessidade material. A *bios politikos* era um campo livre para a distinção honorífica de homens livres e deliberativos. Caracterizada pela liberdade de conversação, a esfera pública se configurava como campo de disputa entre homens iguais que buscavam destacar-se. Se, na esfera pública os homens podiam ser contestados por seus pares, nela, podiam também conquistar a imortalidade da alma: “As virtudes, cujo catálogo Aristóteles codifica, mantêm apenas na esfera pública: lá é que elas encontram seu reconhecimento” (HABERMAS, 2003a, p. 16). Esse modelo de esfera pública helênica, conforme afirma Habermas, se manteve ao longo dos séculos e permanece até os dias atuais, não pela formação social, mas pela via ideológica.

Durante a Idade Média, as categorias público e privado foram transmitidas nas definições do Direito Romano, que estabeleceu a esfera pública como *res publica*. No entanto, no período medieval, “a contraposição entre *publicus* e *privatus*, embora corrente, não tinha vínculo de obrigatoriedade” (HABERMAS, 2003a, p. 17). Na sociedade feudal, a organização econômica do trabalho social continuou centrada na casa do senhor, porém, este já não dispunha do poder privado do *oiko-despotes* ou do *pater familias*. Habermas ressalta que a dominação fundiária na esfera privada (*dominium*) não era garantia de autonomia pública (*imperium*). O domínio fundiário garantia certos privilégios, “mas não há nenhum estatuto que possa ser fixado no âmbito jurídico privado a partir do qual, por assim dizer, pessoas privadas pudessem aparecer numa esfera pública” (HABERMAS, 2003a, p. 18).

De acordo com a análise habermasiana, no período medieval, houve uma inversão do que, no direito germânico, era considerado *common* e *particular*, bem como *publicus* e *privatus*, no direito romano. Inicialmente, existia certa correspondência entre as categorias. Ambientes como a praça e o poço eram para uso comum, por serem locais publicamente acessíveis. Do mesmo modo, a esfera do particular era também a esfera do privado. Porém, à medida que as relações feudais de produção se intensificaram, o homem *common* passou a ser definido pela ausência de *status*, por não dispor do poder de comando e, portanto, estar destituído de imunidades e privilégios. Ao contrário do clero e da nobreza que, munidos de interesses particulares, representavam “a liberação do próprio cerne do domínio fundiário e, com isso, simultaneamente, da ‘esfera pública’” (HABERMAS, 2003a, p. 19).

A categoria “público” estava relacionada a uma representatividade pública, cujo sentido era a demonstração do *status* de autoridade. Conforme consta “nos documentos medievais, ‘senhorial’ é empregado como sinônimo de *publicus*; *publicare* significa: requisitar para o senhor” (HABERMAS 2003a, p. 19). Atributos de soberania, como o selo do príncipe, eram chamados de públicos.

O *status* de senhor fundiário, qualquer que seja a sua hierarquia, é em si neutro em relação aos critérios de ‘público’ e ‘privado’; mas seu detentor representa-o publicamente: seja lá como for, ele se mostra, apresenta-se como a corporificação de um poder superior. [...] a representação ‘não pode ocorrer senão na esfera pública (...) não há nenhuma representação que seja coisa privada’ (HABERMAS, 2003a, p. 20).

A representatividade pública na Idade Média não era a manifestação de uma autoridade constituída pelo povo para representar os interesses da comunidade. Ao contrário, essa representatividade era uma demonstração de poder dos soberanos, senhores laicos e religiosos, que só podiam “representar num sentido específico: eles representam a sua dominação, ao invés de o fazer pelo povo, fazem-no perante o povo” (HABERMAS, 2003a, p. 20).

Na hierarquia dessa representatividade, o clero garantia maior *status* com relação à nobreza, pois contava com a igreja, local de representação permanente, no qual eram realizados os rituais religiosos como missas e procissões. Nesses rituais, a participação do homem *common*, excluído da dignidade de representação, caracterizava-se por uma inclusão circunstancial, na qual prevalecia o domínio do religioso sobre o leigo. Embora fizesse parte dessa representação, o homem privado estava excluído da prática reflexiva dos rituais religiosos. “A esta exclusão corresponde um segredo no círculo interior da esfera pública: ela se baseia num elemento arcaico: a missa e a Bíblia são lidas em latim, não na língua do povo” (HABERMAS, 2003a, p. 21-22).

A questão da língua também foi analisada por Antonio Gramsci (1891-1937), ao apontar os princípios teórico-práticos a partir dos quais o catolicismo construiu sua hegemonia. Segundo o filósofo italiano, toda a área europeia romanizada foi marcada por uma fratura existente entre o povo e os intelectuais religiosos, entre o povo e a cultura. O chamado “latim médio”, tanto na língua falada como na escrita, era monopólio de uma elite intelectual.

[...] os livros religiosos são escritos em latim médio, de modo que mesmo as discussões religiosas escapam ao povo, embora a religião seja o elemento cultural predominante: da religião, o povo vê os ritos e ouve as prédicas exortativas, mas não pode acompanhar as discussões e os desenvolvimentos ideológicos, que são monopólio de uma casta (GRAMSCI, 2001, p. 80).

Esse monopólio da cultura entrou em declínio após o século XV, a partir da diminuição da representatividade pública do clero. A começar por Florença, depois em Paris e Londres, um novo modo de representatividade pública se configurou, “a partir da cultura aristocrática urbana da Itália Setentrional do pré-capitalismo. [...] o mundo cultural humanista é inicialmente integrado à vida da corte” (HABERMAS, 2003a, p. 22). Se, por um lado, o domínio do clero representava a imposição de um modo de vida contrito, isento

de alegria, por outro lado, a sociabilidade na corte, fortemente influenciada pelo Humanismo, caracterizava-se pela diversão e pela habilidade na comunicação.

A partir do século XVI, as relações de dominação se reconfiguraram, mediante a ampliação da base do capital. As companhias de comércio passaram a ampliar seus próprios mercados com grandes expedições, que demandavam garantias políticas mais seguras. “Os mercados do comércio exterior passam a ser agora, com justiça, considerados como ‘produtos institucionais’; resultam de esforços políticos e de força militar” (HABERMAS, 2003a, p. 31). Ampliou-se também a base das operações do comércio das corporações locais ao território nacional, constituindo-se o que chamamos de nação, corporificada como “o Estado moderno com suas instituições burocráticas e uma crescente necessidade de dinheiro. [...] O Estado moderno é essencialmente um Estado de impostos, a administração financeira é o cerne de sua administração” (HABERMAS, 2003a, p. 31).

À medida que a burguesia consolidava sua própria conjuntura nas cidades e no comércio, a representatividade dos senhores feudais perdia espaço para outra esfera de poder, a esfera do poder público. De acordo com Habermas, foi a partir da constituição do Estado moderno que a contraposição entre as esferas pública e privada se configurou nos moldes que permanecem até os dias atuais.

O poder público se consolida em algo antitético e que apenas é tangenciável por aqueles que lhe são meros subordinados e que, de início, só encontram nele a sua própria definição negativa. Pois eles são as pessoas privadas que, por não terem qualquer cargo burocrático no Estado, estão excluídos da participação no poder público. Neste sentido estrito, ‘público’ torna-se sinônimo de estatal; o atributo não se refere mais à corte representativa, com uma pessoa investida de autoridade, mas antes ao funcionamento regulamentado, de acordo com competências, de um aparelho munido do monopólio da utilização legítima da força. O poderio senhorial transforma-se em ‘polícia’; as pessoas privadas, submetidas a ela, enquanto destinatárias desse poder, constituem um público (HABERMAS, 2003a, p. 31-32).

Ao apontar o século XVII como marco das mudanças que ocorreram nas relações sociais, políticas e econômicas, Habermas destaca a formação da sociedade civil burguesa, que se constituiu como setor privado contraposto ao poder público estatal. Essas mudanças se delinearam mediante a passagem do modelo de economia doméstica para a economia política. No contexto de uma nova ordem política e social, “A economia moderna não se orienta mais pelo *oikos*, pois no lugar da casa colocou-se o mercado: transforma-se em ‘economia comercial’” (HABERMAS, 2003a, p. 34).

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas durante o século XVII foram determinantes para a construção do princípio de laicidade estatal no século XVIII. Ao analisar o pensamento liberal nos séculos XVII e XVIII, Zélia Leonel ressalta a pretensão burguesa de corrigir as imperfeições sociais, restabelecendo o estado de natureza do homem, que, segundo o pensamento burguês, se perdeu devido à ação artificial das instituições erigidas no passado. O Estado e a Igreja estavam na origem dessas imperfeições e foram alvos da crítica dos pensadores iluministas do século XVIII (LEONEL, 1994). A separação entre o Estado e a Igreja passou a ser uma exigência da nova ordem social estabelecida pela burguesia.

2.2.2 A separação entre o Estado e a Igreja

A separação entre o Estado e a Igreja teve origem na Revolução Francesa (1789-1799), movimento iniciado no auge de uma crise econômica que se arrastava desde o reinado de Luís XIV (1638-1715). Gerada pela baixa produção agrícola, falência das manufaturas, despesas com o luxo da Corte, guerras e pagamento de dívidas, a crise econômica fomentou os antagonismos entre as classes, dando origem a outras duas crises, a social e a política. A crise social foi decorrente da insatisfação do Terceiro Estado, formado pelas classes populares e pela burguesia, que reclamavam dos privilégios concedidos ao clero e à nobreza, detentores da maior parte das propriedades, além do benefício de isenção dos impostos e a ocupação dos mais importantes cargos públicos. O Terceiro Estado, maioria da população, vivia miseravelmente, estando sujeito a pesadas taxas, vários encargos e trabalhos. A crise política foi gerada pela forma absolutista adotada por Luís XVI (1754-1793) para governar a França. Para superar a crise financeira, o monarca lançou novos impostos, que deveriam ser pagos também pelo clero e pela nobreza, estes recusaram esta solução, pois entendiam que só os Estados Gerais podiam tomar essa decisão³.

Ao convocar os Estados Gerais, Luís XVI pretendia permanecer no poder, mas o Terceiro Estado, representado pela burguesia, passou a contar com o apoio de frações da

³Denominava-se “Estados Gerais” o órgão político constituído por representantes das três ordens sociais: Primeiro Estado – clero; Segundo Estado – nobreza; Terceiro Estado – povo. O rei convocava os Estados Gerais para tomar decisões políticas. Importa ressaltar que a representação do Terceiro Estado era composta por burgueses, sem a participação direta das classes populares urbanas ou dos camponeses (LOPES, 1981).

nobreza e do clero, o que resultou na proclamação da Assembleia Nacional Constituinte, no dia 9 de julho de 1789, destituindo juridicamente o Velho Regime. Era o início da Revolução Francesa. Conforme afirma Eliane Lopes, a Revolução foi um movimento inspirado no iluminismo, que “se opunha aos princípios de autoridade e tradição, às diversas formas de desigualdade, aos privilégios e às arbitrariedades da administração monárquica” (LOPES, 1981, p. 29). Com a participação do povo, a Revolução se fortaleceu. Armado e decidido a acabar com o absolutismo monárquico, o povo tomou a Bastilha, em 14 de julho, dia que “passou a ser a marca do fim do Velho Regime e um símbolo de liberdade e esperança para todos os povos oprimidos” (LOPES, 1981, p. 37).

Na análise de Osvaldo Coggiola, a medida mais importante adotada após a queda da Bastilha foi a elaboração de uma Constituição, pela Assembleia Nacional Constituinte.

Na sua introdução, denominada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (*Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*) os deputados formularam os ideais da revolução, sintetizados em três princípios: ‘Liberdade, Igualdade, Fraternidade’ (*Liberté, Egalité, Fraternité*). Inspirada na ‘Declaração de Independência’ dos EUA e divulgada em 26 de agosto, a Declaração (à qual não foi estranha a ação do embaixador dos EUA em Paris, o futuro presidente norte-americano Thomas Jefferson) foi uma síntese do pensamento iluminista liberal, defendia o direito de todos à liberdade, à propriedade, à igualdade – igualdade só jurídica, *citoyennité*, não social nem econômica – e de resistência à opressão. O nascimento, a tradição e o sangue já não poderiam distinguir socialmente os homens. Na prática, tais critérios eram substituídos pelo dinheiro e pela propriedade. Todos os homens foram declarados iguais por nascimento perante a Lei, a França foi virada de pernas para o ar, o mundo inteiro tremeu diante das ‘notícias francesas’ (COGGIOLA, 2013, p. 294).

Apesar de a Constituição não ter garantido de fato a igualdade e a liberdade a todos os homens, a partir da Revolução muitas modificações ocorreram na organização social e administrativa da França. Entre elas, o confisco dos bens do clero em 1790, pela Assembleia Nacional Constituinte, e a instituição da Monarquia Constitucional em 1791, que limitou os poderes do rei. Por seu lado, Luís XVI continuou se empenhando para restabelecer sua antiga autoridade. No entanto, um mês após a promulgação da Constituição de 28 de setembro de 1791, foi eleita e empossada a Assembleia Legislativa, dividida entre defensores da monarquia constitucional e liberais que defendiam projetos mais democráticos. Os conflitos entre os dois grupos se acirraram de tal forma que a monarquia foi derrubada e, no dia 20 de setembro de 1792, a República da França foi proclamada.

Ao analisar o período que antecedeu a Revolução Francesa, Alexis de Tocqueville (1805-1859) relatou a expectativa dos países europeus, especialmente Alemanha e Inglaterra, em torno das mudanças e reformas que poderiam acontecer. Na Alemanha, os soberanos acreditaram que a Revolução Francesa seria um acidente local e transitório do qual deveriam tirar proveito. Os ingleses perceberam o avanço de um grande movimento, mas não conseguiram distinguir a ação que a Revolução Francesa exerceria sobre o destino do mundo. Havia o temor de que a Revolução resultasse no recrudescimento dos privilégios da nobreza e que as forças guerreiras fossem aniquiladas. Na França, na véspera da Revolução, não se tinha clareza quanto aos fatos que aconteceriam. Era corrente a ideia de que os Estados Gerais acabariam com todos os abusos e que a reforma, apesar de imensa, seria fácil. Acreditava-se que não haveria necessidade do uso de armas contra os cidadãos, mesmo em caso de sedição ou de revolta (TOCQUEVILLE, 1997). No entanto, a Revolução se mostrou mais abrangente do que se esperava, tanto no sentido territorial como no ideológico.

[...] à medida que se vê aparecer a cabeça do monstro, que sua fisionomia singular e terrível vai-se descobrindo, que após ter destruído as instituições políticas suprime as instituições civis e muda, em seguida, as leis, os usos, os costumes e até a língua; quando, após ter arruinado a estrutura do governo, mexe nos fundamentos da sociedade e parece querer agredir até Deus, quando esta mesma Revolução expande-se rapidamente para fora com procedimentos desconhecidos, táticas novas, máximas mortíferas, opiniões 'armadas', [...] um poder espantoso que derruba as barreiras dos impérios, quebra as coroas, esmaga os povos e – coisa estranha! – chega ao mesmo tempo a ganhá-los à sua causa; à medida que todas estas coisas explodem, o ponto de vista muda. O que, primeiro, parecia aos príncipes da Europa e aos estadistas um acidente comum na vida dos povos, torna-se um fato novo, tão contrário a tudo que aconteceu antes no mundo e no entanto, tão geral e tão monstruoso, tão incompreensível que ao apercebê-lo o espírito humano fica como perdido. Uns pensam que esta força desconhecida que aparentemente nada consegue alimentar nem derrubar, que não é possível parar e que não pode parar por si vai empurrar as sociedades humanas até sua dissolução completa e final. Alguns a consideram como a ação visível do demônio na terra. [...] Outros, ao contrário nela descobrem um propósito benfazejo de Deus querendo renovar não somente a face da França, mas também do mundo e que vai criar, de alguma maneira, uma nova humanidade (TOCQUEVILLE, 1997, p. 52).

A historiografia revela que a Revolução Francesa não foi um movimento transitório e muito menos um acidente local. O processo revolucionário teve a duração de dez anos, constituindo-se um período de profundas mudanças nas relações políticas, sociais e

econômicas. As transformações ocorridas na França tiveram impacto nos países europeus e se expandiram para outros continentes. De acordo com o relato de Tocqueville (1997), as mudanças não ocorreram de forma pacífica. Além dos conflitos internos na França, decorrentes da destituição dos privilégios feudais da nobreza e do clero, os revolucionários franceses deflagraram conflitos armados com outros países europeus, resultando na morte de muitas pessoas.

Os conflitos com o clero se acentuaram na França com a aprovação pela Assembleia Nacional Constituinte, no ano de 1790, da Constituição Civil do Clero. O documento submeteu os clérigos ao Governo, que passou a se encarregar dos salários e da eleição dos sacerdotes, assumindo o controle sobre as atividades da Igreja Católica no território francês. O dízimo, principal recurso da Igreja Católica, já havia sido removido em agosto de 1789, em nome da justiça fiscal. Com os bens colocados à disposição da nação, a Igreja Católica,

Privada de seus recursos e propriedade, é então entregue ao poder político pela 'Constituição Civil do Clero', que é imposta unilateralmente em 12 de julho de 1790: com a eleição de padres, padres e bispos, a investidura espiritual é tirada do papa; pagos pelo Estado, tornam-se funcionários públicos e devem, por decisão de 27 de novembro de 1790, prestar juramento à Constituição. Todos os bispos, exceto sete, metade do clero paroquial recusam o Juramento. O papa os encoraja condenando a constituição declarada herética e sacrílega pelos escritos de 10 de março (*Quod Aliquantum*) e 13 de abril de 1791 (*Caritas*). A ruptura é consumada, a guerra é declarada, suas consequências serão incalculáveis. Ainda mais do que a vontade do Estado de reformar a organização, a disciplina, as finanças da Igreja da França para sujeitá-la a um galicismo intransigente que só poderia enfrentar a resistência do clero e a hostilidade do papa. É uma incompatibilidade de princípio que agora se opõe à Igreja Romana e à França, ao Catolicismo e à Revolução. Na luta que engaja, Pio VI não mede as palavras. Ele ataca a Declaração dos direitos do homem. Ele denuncia 'essa liberdade absoluta que não só assegura o direito de não ser perturbado por suas opiniões religiosas, mas que ainda concede essa liberdade de pensamento, de escrever e até mesmo de imprimir impunemente em matéria de religião tudo o que pode sugerir a imaginação, seja ela a mais desregrada: direito monstruoso, que parece, contudo, na Assembleia, resultar na igualdade e na liberdade natural a todos os homens'. Tal é a questão do conflito: 'É patente [...] que os princípios de 1789 sejam incompatíveis com o ensinamento tradicional da igreja' (GAILLARD, 2004, p. 24, tradução nossa)⁴.

⁴Privée de ses ressources et de ses biens, elle est alors livrée au pouvoir politique par la 'Constitution civile du clergé', qui lui est imposée unilatéralement le 12 Juillet 1790: avec l'élection des prêtres, des curés et des évêques, l'investiture spirituelle est enlevée au pape; rémunérés par l'Etat, ils deviennent des fonctionnaires et doivent, par décision du 27 novembre 1790, prêter serment à la Constitution. Tous les évêques, sauf sept, la moitié du clergé des paroisses refusent le Serment. Le pape les y encourage en condamnant la Constitution

Encorajados pelo Papa Pio VI, os clérigos que não aceitaram as normas impostas pela Constituição Civil do Clero e engrossaram o campo da contrarrevolução. O clero, “descontente e dividido quanto à nova regulamentação da Igreja, tornava-se contrarrevolucionário e influenciava o campesinato, devoto, socialmente atrasado, e muito arraigado à tradição de submissão ao cura” (LOPES, 1981, p. 44). Para frear o movimento contrário às reformas, a Assembleia Nacional Constituinte proibiu pela Lei *Le Chapelier*, de 14 de junho de 1791, a criação de associações e sindicatos de trabalhadores, sob pena de morte. A lei *Le Chapelier* se manteve vigente até 1864 (COGGIOLA, 2013).

A Constituição Civil do Clero marcou o início do processo de laicização do Estado francês⁵. A partir da Revolução, outros países começaram o processo de separação entre a Igreja e o Estado, fato que não representou a destruição da religião. As igrejas cristãs na Europa se revigoraram com a Revolução Francesa, especialmente as igrejas advindas da Reforma Protestante, pois o objetivo fundamental da Revolução não era destruir o poder religioso, mas destituir a Igreja Católica do lugar mais privilegiado e mais forte que ocupava no Velho Regime (TOCQUEVILLE, 1997). Com as novas relações que se estabeleceram, a burguesia necessitava da religião para se manter no poder.

A burguesia, ao romper com a Igreja do Estado, não destruiu a religião, pelo contrário, concedeu liberdade religiosa, pois tem necessidade da fé no sobrenatural para ligar indivíduos isolados e fazer com que eles se resignem, ao voltar suas misérias e sofrimentos deste, para o outro mundo. [...] na França, a igreja católica, combatida durante muito tempo, vai se constituir no maior obstáculo para o partido da ordem que necessita, nesse

declarée hérétique et sacrilège par les brefs du 10 mars (*Quod Aliquantum*) et du 13 avril 1791 (*Caritas*). La rupture est consommée, la guerre est déclarée, leurs conséquences seront incalculables. Plus encore que la volonté de l'État de réformer l'organisation, la discipline, les finances de l'Église de France pour la soumettre à un gallicanisme intransigeant qui ne pouvait que rencontrer la résistance du clergé et l'hostilité du pape, c'est bien une incompatibilité de principe qui oppose désormais l'Église romaine et la France, le catholicisme et la Révolution. Dans la lutte qu'il engage, Pie VI ne mâche pas ses mots. Il attaque la Déclaration des droits de l'homme. Il dénonce 'cette liberté absolue qui non seulement assure le droit de n'être point inquiété sur ses opinions religieuses, mais qui accorde encore cette licence de pensée, d'écrire et même de faire imprimer impunément en matière de religion tout ce que peut suggérer l'imagination la plus déréglée: droit monstrueux, qui paraît cependant à l'Assemblée résulter de l'égalité et de la liberté naturelle à tous les hommes'. Tel est l'enjeu du conflit: 'Il est patente [...] que les principes de 1789 sont à ses yeux incompatibles avec l'enseignement traditionnel de l'Église' (GAILLARD, 2004, p. 24).

⁵Uma primeira instituição leiga apareceu já em 1792, na França, com a instituição dos 'atos civis', aqueles ligados à vida do cidadão e que passam a ser regidos pelo Estado, tendo como elemento central o casamento [...] Aparecem então o batismo civil (registro de nascimento), o casamento civil, o enterro civil (registro de óbito). Enfim, os atos da vida dos indivíduos deixam de ser regulados pela Igreja e registrados nos livros das paróquias, passando a ser realizados em instituições públicas e registrados em livros de registro civil (DOMINGOS, 2008, p. 156).

momento, da sua função espiritual. A ordem impõe que a igreja católica desista de suas funções temporais para ocupar-se apenas de suas antigas funções, além de passar a conviver em pé de igualdade com as demais crenças, quando até então havia dominado o mundo (LEONEL, 1994, p. 159).

A Revolução Francesa não pôs fim à sociedade de classes, pelo contrário, ao destituir do poder a nobreza e o clero, uma nova classe social se tornou dominante, a burguesia. Com a ascensão da burguesia, as desigualdades econômicas se acentuaram e os conflitos sociais passaram a ameaçar a nova ordem social estabelecida. Contraditoriamente, o poder exercido pela religião sobre as camadas mais pobres da sociedade se tornou um importante aliado da burguesia. Foi justamente nesse contexto contraditório que o princípio de laicidade estatal passou a ser adotado por vários países a partir do século XVIII. O entendimento a respeito desse princípio pode ser bastante flexível, dependendo das relações sociais e políticas que se estabeleceram no decorrer do tempo histórico.

2.2.3 A distinção entre laicidade e laicismo, secularização e secularismo

A palavra “laica”, ou “leigo”, se refere ao que não é clerical, ao que é próprio do mundo secular, ao que se apresenta como oposição ao religioso. Conforme destaca Cesar Ranquetat Junior, “Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*” (RANQUETAT JUNIOR, 2008, p. 4). Marília Domingos ressalta que o termo “laicidade” foi utilizado pela primeira vez pelo educador francês e pastor protestante Ferdinand Buisson (1841-1932). Segundo a autora, “o termo não existia como substantivo, mas como adjetivo, sempre ligado a outro substantivo: estado laico, escola laica, moral laica, etc.” (DOMINGOS, 2008, p. 157).

Os termos “laicização”, “secularização” e “laicismo” também são utilizados para representar a oposição ao eclesial e ao religioso. O termo laicismo tem sido entendido por alguns teóricos como uma forma negativa de expressão da laicidade. O jurista católico Rafael Cifuentes (1933-2017) postula que existe, “entre religião e política, uma separação lícita e necessária – a laicidade – e uma separação indiferentista e insustentável: o laicismo” (CIFUENTES, 1989, p. 157). Para o autor, “a laicidade é prerrogativa consubstancial à ‘ordem autônoma’ do Estado e o laicismo supõe a ruptura arbitrária e artificial do elo

essencial que une toda a atividade com a ‘ordem teonômica’” (CIFUENTES, 1989, p.158)⁶.

A contraposição entre laicidade e laicismo tem sido desenvolvida como diferentes modalidades aplicadas à separação entre o Estado e a religião. Conforme aponta Daniela Milani, “a laicidade pressupõe a separação e a neutralidade, mas permite as relações de cooperação com a Igreja e religiões, sem recair no laicismo” (MILANI, 2014, p. 96). Por outro lado, o laicismo

se opõe à laicidade, pois pretende não a independência das esferas, e sim a completa eliminação da religião do âmbito público, aprisionando-a ao interior dos templos, ou seja, os laicistas entendem que a religião é estritamente privada, devendo ser excluída do espaço público, não devendo exercer qualquer influência na sociedade (MILANI, 2014, p. 97).

Já Marília Domingos apresenta a seguinte distinção:

O laicismo, doutrina que proclama a laicidade absoluta das instituições sócio-políticas, culturais e educativas, não foi um movimento ou escola de pensamento. Em vez da ideia de hostilidade à influência da Igreja, ele reclama uma autonomia face à religião, uma exclusão das Igrejas do exercício do poder político e administrativo e, em particular, da organização do ensino público. [...] A laicidade é um princípio fundamental e fundador da República Francesa, que tem como ideal a igualdade na diversidade, o respeito às particularidades e a exclusão dos antagonismos. É concebida como um fator que favorece a construção de uma sociedade livre, que preserva o espaço público de todo esfacelamento. A Laicidade une então, de forma indissociável, a liberdade de consciência, fundada sobre a autonomia de cada um, ao princípio de igualdade entre os homens (DOMINGOS, 2008, p. 155-157).

Quanto ao uso do termo “secular”, existe uma distinção entre secularização e laicização:

Ambos os fenômenos surgem da ascendência do político sobre o religioso, fator ocorrido no Ocidente moderno que implicou o recuo da religião no interior da sociedade política e a redefinição de seu papel voltado à esfera privada, ficando o poder político na mão exclusiva do Estado. Contudo a secularização foi uma primeira lógica de operacionalização da supremacia

⁶A “ordem teonômica” está relacionada à transcendência. Apesar de a autonomia do Estado ser plena na esfera terrena – o que o autor denomina como “ordem autonômica” – há também uma “ordem teonômica” no Estado, pois é formado por homens que são seres transcendentais. Dessa forma, o Estado é plenamente autônomo na sua ordem, mas deve manter uma relação de harmonia com a ordem transcendente, ou seja, com a religião (CIFUENTES, 1989).

da política sobre a religião e a laicização uma segunda lógica desse processo. Foram três os pontos característicos desse processo de emancipação do poder terreno em relação ao poder espiritual: a Igreja passa a ser uma instituição como outra qualquer da sociedade, deixando de deter a influência de outrora no poder; o poder político deixa de estar legitimado por Deus e a cidadania torna-se independente da religião (MILANI, 2014, p. 89).

Para a autora, a secularização trata-se de um fenômeno social que corresponde ao recuo da religião nos costumes e nas práticas religiosas dos indivíduos e instituições. Já a laicização diz respeito a uma emancipação do Estado em relação à tutela religiosa ou de razões religiosas da ação política. “Em suma, secularização se refere à sociedade e laicidade ao Estado: ‘Ou seja, [...] a secularização é um ‘processo social’ e a laicização ‘um processo legal’” (MILANI, 2014, p. 90).

Ao analisar o princípio da separação entre a Igreja e o Estado, diante das disputas travadas entre o chamado partido dos multiculturalistas e os segmentos secularistas, Habermas chama a atenção para os riscos da contraposição do "culturalismo anti-iluminista" e do "fundamentalismo iluminista". O filósofo alemão faz a seguinte distinção entre as pessoas laicas e laicistas no contexto de uma sociedade que se autodenomina secular:

A pessoa laica, ou não crente, se comporta com agnóstica indiferença em relação às pretensões religiosas de validade. Os laicistas, ao contrário, assumem uma atitude polêmica em relação àquelas doutrinas religiosas que (embora cientificamente infundadas) têm grande relevância na opinião pública. Hoje, o secularismo se apoia frequentemente em um naturalismo ‘hard’, justificado em termos cientificistas. Pergunto-me se – para os fins da autocompreensão normativa de uma sociedade pós-secular – uma mentalidade laicista hipoteticamente generalizada não acabaria sendo igualmente pouco desejável em comparação com um desvio fundamentalista dos crentes. Na realidade, o processo de aprendizagem deveria ser prescrito não só para o tradicionalismo religioso, mas também para a sua contrapartida secularizada (HABERMAS, 2015, p. 3).

A respeito da relação entre o processo de secularização e a racionalização do pensamento moderno, importante consideração faz Stefano Martelli. Ele chama a atenção para o fato de que a partir da ascensão da burguesia e das transformações sociais e econômicas, a modernização da sociedade foi entendida como sinônimo de secularização. Segundo o autor, “a racionalização crescente da vida social era vista como causa inevitável de retraimento da religião (MARTELLI, 1995, p. 14). No entanto, essa leitura unilinear foi desconstruída quando a modernidade entrou em crise devido à sua própria dinâmica

interna. Segundo o autor,

a contraposição entre religião e racionalização estiola-se e perde importância, aplainando o caminho para a reformulação de uma teoria sociológica da religião contemporânea, que seja ao mesmo tempo aberta à consideração da ambivalência dos fenômenos sociais e ao reconhecimento da persistência (que não significa imutabilidade, mas capacidade de adaptar-se/resistência/iniciativa propositiva nas novas condições sociais) da religião na sociedade ‘pós-moderna’” (MARTELLI, 1995, p. 15)⁷.

Vale destacar que o conceito de pós-modernidade pressupõe a ruptura de um período da história para o estabelecimento de outro período subsequente, indicando a necessidade do fim da antiga ordem social para o início de uma nova. Nesse sentido, Habermas questiona o conceito de sociedade pós-moderna, afirmando que a modernidade é ainda um projeto inacabado. Para ele,

a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade. A modernidade vê-se referida a si mesma, sem a possibilidade de apelar para subterfúgios. Isso explica a suscetibilidade da sua auto compreensão, a dinâmica das tentativas de ‘afirmar-se’ a si mesma, que prosseguem sem descanso até os nossos dias (HABERMAS, 2000, p. 12).

À medida que modernização foi entendida como secularização, a sociedade chamada pós-moderna também foi definida como uma sociedade pós-secular. No entanto, Habermas destaca que para se definir como pós-secular, uma sociedade deve primeiro ter sido secular. O filósofo alemão afirma que

a expressão só pode se referir às sociedades europeias ou a nações como Canadá, Austrália, Nova Zelândia, cujos cidadãos viram continuamente (às vezes, depois da Segunda Guerra Mundial, até mesmo drasticamente) afrouxar os seus vínculos religiosos. Nesses países, a consciência de viver em uma sociedade secularizada se difundiu de forma mais ou menos geral. Por isso, podemos definir a consciência pública europeia como ‘pós-secular’ no sentido de que, ao menos por enquanto, ela aceita a persistência de comunidades religiosas dentro de um horizonte cada vez mais secularizado (HABERMAS, 2015, p. 1).

⁷A palavra “pós-moderna” passou a ser usada no continente americano por sociólogos e críticos, para designar o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras no âmbito da ciência, da literatura e das artes nas sociedades mais desenvolvidas, a partir do final do século XIX. O “pós-moderno” foi definido pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) como “a incredulidade em relação aos metarrelatos”, discursos fundamentados no saber científico, que entraram em crise, no final do século XIX. Ou seja, “O grande relato perdeu sua credibilidade” (LYOTARD, 1988, p. 69).

Nessa linha de pensamento, quanto menos secularizada for uma sociedade, maior será a probabilidade de o Estado laico ter que “coexistir com o forte sentimento religioso de seu povo” (MILANI, 2014, p. 91). Contudo, Habermas chama a atenção para o fato de que “a autoridade estatal, à qual são reservados os instrumentos da violência legítima, nunca deverá se deixar arrastar nas lutas religiosas, para não correr o risco de se tornar o órgão executivo de uma maioria religiosa que amordaça a oposição” (HABERMAS, 2015, p. 3).

Nas sociedades atuais, a neutralidade do Estado laico é provada diante do multiculturalismo e da diversidade religiosa, dependendo da forma como cidadãos crentes e cidadãos seculares se relacionam na esfera pública. Sobre essa questão, Habermas faz uma aproximação dos termos laicista e secularista, denotando um sentido negativo a ambos.

Os chamados multiculturalistas gostariam de desenvolver e de diferenciar o sistema jurídico para adequá-lo às exigências de ‘igualdade de tratamento’ propostas pelas minorias religiosas. Eles denunciam o risco da assimilação forçada e do desenraizamento. No lado oposto, os secularistas lutam por uma inclusão *colorblind* de todos os cidadãos, independentemente da sua origem cultural e do seu pertencimento religioso. A partir desta perspectiva laicista, a religião deveria permanecer como uma questão exclusivamente privada. A versão radical do multiculturalismo muitas vezes se apoia na convicção – totalmente equivocada – de que visões de mundo, ‘discursos’ e sistemas teóricos são incomensuráveis entre si (HABERMAS, 2015, p. 3).

Seguindo a linha de pensamento de Cifuentes (1989), Habermas atribui um sentido negativo aos termos laicista/laicismo e secularista/secularismo. No entanto, cabe destacar a observação de Alexandre Dupeyrix quanto ao interesse de Habermas por questões religiosas, especialmente no que se refere às relações entre a fé e a razão. O autor afirma que, apesar de muitos escritos de Habermas apontarem para uma espécie de conversão de seu pensamento, o filósofo alemão “tem permanecido fiel ao ideal de razão natural dos Modernos e à separação entre fé e razão na qual está fundada nossa ordem social e política” (DUPEYRIX, 2012, p. 189).

Ao que parece, o uso da razão nas questões que envolvem o princípio de separação entre o Estado e a Igreja é uma exigência que ultrapassa o sentido no qual os termos laicidade e laicismo são utilizados. Por definição, a laicidade pressupõe a separação e a independência entre a Igreja e o Estado, mas permite a cooperação entre os dois poderes no caso de interesse público. A concepção de laicidade que objetiva a exclusão dos antagonismos e não da religião da esfera pública tem sido assumida pelos grupos que

defendem a permanência do Ensino Religioso na escola pública. Esses grupos postulam que a oposição ao Ensino Religioso é uma posição laicista, que busca a eliminação da religião da esfera pública, limitando-a à esfera privada. Nessa linha de pensamento, o posicionamento contrário à permanência do Ensino Religioso se caracterizaria pela hostilidade à religião. No entanto, é importante ressaltar que o posicionamento contrário ao Ensino Religioso na escola pública não se constitui, necessariamente, como uma atitude antirreligiosa, trata-se de uma resistência ao exercício do poder das Igrejas no âmbito político e administrativo do Estado, especialmente, da organização do ensino público.

As diferentes concepções de laicidade e laicismo, bem como do interesse público ou privado, permeiam a questão em torno do Ensino Religioso na escola pública brasileira. As contradições que se estabelecem no campo educacional, mediante a presença do Ensino Religioso no currículo escolar, se intensificam à medida que discursos em torno da garantia de direitos passam a compor as discussões. Nesse sentido, importa analisar como os direitos humanos foram constituídos a partir do século XVIII.

2.3 ESTADO LAICO E O DIREITO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO, DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA

No decorrer da história, a substância do direito foi adquirindo diferentes contornos, especialmente, a partir da primeira metade do século XX. A reformulação de ideias e valores sobre direitos humanos foi intensificada com a divulgação das atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial, resultando na proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no ano de 1948, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com o Artigo 1º, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1998). O documento se aplica a todos os homens, independentemente da soberania nacional.

Os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade proclamados na DUDH remontam à Revolução Francesa e chamam a atenção para o fato de que, no decorrer da história, a liberdade defendida pela burguesia francesa do século XVIII resultou na manutenção da desigualdade entre os homens. Disso decorre o apelo ao espírito de fraternidade. O conceito de fraternidade tem uma relação muito próxima à tradição judaico-

cristã, no que se refere à formação da família humana, originada a partir da criação do homem e da mulher pelo Deus-pai de toda a humanidade. Esse apelo à fraternidade busca um equilíbrio nas relações de desigualdades estabelecidas pela liberdade, supostamente garantida a todos os homens.

Com base na DUDH, os Estados nacionais passaram a definir normas jurídicas a fim de garantir a efetivação de direitos fundamentais, entendidos como os direitos mais básicos dos cidadãos de um Estado constitucional. Portanto, restritos ao âmbito de cada nação. No Brasil, a CF de 1988, em seu Título segundo, estabelece direitos e garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros, classificando-os em direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais e direitos políticos. O Artigo 5º versa: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

A DUDH reconhece, como um direito fundamental, a liberdade de opinião e de expressão “a todos os membros da família humana”. Nesse sentido, estabelece no Artigo 19º: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (ONU, 1998). Isso implica no direito que o indivíduo tem de não ser inquietado pelas suas opiniões, que poderão ser expressas livremente. Ampliando o rol dos direitos humanos, a Carta Magna Brasileira de 1988 estabelece no Artigo 5º, inciso VI: “é inviolável a 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, 1988).

Contudo, a aplicabilidade do direito à liberdade carrega em si a obrigatoriedade de subordinação ao princípio instituído no Artigo 4º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC) de 1789, segundo o qual,

A liberdade consiste em poder fazer tudo aquilo que não prejudique outrem: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela Lei (ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1789)⁸.

⁸A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, no ano de 1789, na França.

Os escritos de Karl Marx (1818-1883) são fundamentais para a análise dos direitos humanos, pois partem da concepção de história como movimento, pelo qual a sociedade deve ser analisada no conjunto das relações sociais em seu caráter universal⁹. Na obra *Sobre a questão judaica*, ao tratar sobre direitos humanos, Marx estabeleceu uma distinção entre os direitos do cidadão e os direitos do homem.

[...] os direitos humanos são em parte direitos *políticos*, direitos que são exercidos somente em comunhão com outros. O seu conteúdo é constituído pela *participação* na *comunidade*, mais precisamente na comunidade *política*, no *sistema estatal*. Eles são classificados sob a categoria da liberdade política, sob a categoria dos *direitos do cidadão* [...]. Resta, então, analisar a outra parte dos direitos humanos, os *droits de l'homme* [direitos do homem], na medida em que são distintos dos *droits du citoyen* [direitos do cidadão] (MARX, 2010, p. 47).

Para ele, a essência da emancipação política estava na relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, ou seja, “os assim chamados direitos humanos, os *droits de l'homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (MARX, 2010, p. 48).

Ao analisar o direito à liberdade, ele afirmou que “o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si mesmo” (MARX, 2010, p. 49). Na perspectiva marxiana, a

⁹Marx teve o “direito à liberdade de opinião e expressão” cerceado em sua atividade jornalística, devido às críticas que fazia à dinâmica da sociedade capitalista. A censura atingiu a *Gazeta Renana*, fundada e financiada por membros da burguesia liberal renana, 1842. Idealizado como veículo para a defesa de reformas políticas de caráter liberal, o jornal foi também o porta-voz do pensamento jovem-hegeliano, que, naquele momento, decidira tomar parte nas questões políticas e passava a fazer da imprensa diária o fórum da crítica filosófica. Desde a publicação de seu primeiro artigo na *Rheinische Zeitung*, a influência de Marx nos rumos do periódico se tornaria cada vez mais forte, até a sua admissão como diretor de redação, em 15 de outubro de 1842. Sob a liderança de Marx, a *Gazeta Renana* radicalizou seu perfil democrático e tomou partido em defesa dos interesses dos trabalhadores e das populações mais pobres, consolidando-se, ao mesmo tempo, como o principal órgão de oposição na Alemanha. Tudo isso contribuiu para a sua proibição, em 20 de janeiro de 1843, decidida num conselho de ministros presidido pelo rei Frederico Guilherme IV. Por pressão dos acionistas junto ao governo, a *Gazeta Renana* ainda conseguiu prolongar sua existência até março, porém submetida a uma censura extrema, realidade que motivou Marx a se desligar de seu posto. Informação disponível nas Notas da obra publicada pela Editora Boitempo: MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007. p. 554.

aplicação prática do direito humano à liberdade estava relacionada ao direito humano à propriedade privada, ou seja, o direito humano que permite ao homem desfrutar de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio. Portanto, a liberdade individual e o direito à propriedade compõem a base da sociedade burguesa. “Ela faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade” (MARX, 2010, p. 49).

Quanto aos direitos à igualdade e à segurança, Marx manteve o mesmo posicionamento. Para ele, esses direitos foram constituídos a fim de garantir a conservação da sociedade burguesa, na qual o cidadão

é declarado como serviçal do *homme* egoísta; quando vemos que a esfera em que o homem se comporta como ente comunitário é inferiorizada em relação àquela em que ele se comporta como ente parcial; quando vemos [...] que não o homem como *citoyen*, mas o homem como *bourgeois* é assumido como homem propriamente dito e verdadeiro (MARX, 2010, p. 50).

A crítica marxiana à dualidade presente na concepção de direitos humanos foi aprofundada na obra *A ideologia alemã*, que Marx escreveu com o amigo Friedrich Engels (1820-1895). Eles desenvolveram uma concepção da história a partir das condições concretas da sociedade capitalista, partindo do pressuposto de que são as relações sociais estabelecidas no trabalho e na produção da existência que determinam a consciência dos homens. Nesse sentido, as condições de trabalho impostas pelo modo de produção capitalista determinam as desigualdades sociais e a alienação da consciência. Para os autores, a divisão social do trabalho em intelectual e braçal resultou na divisão da sociedade em classes dominantes e classes dominadas, entre os que pensam e os que trabalham, entre os que podem consumir e os que são excluídos do consumo daquilo que produzem. A crítica de Marx e Engels se fundamenta no fato de que na sociedade capitalista os homens não são livres e iguais, portanto, os direitos humanos são os direitos da classe dominante e não de todos os homens. Nessa perspectiva, a classe dominante conta, por um lado, com a coerção e a repressão do Estado para se manter dominante e, por outro lado, com a ideologia para impedir a revolta das classes dominadas. A superação da desigualdade social foi defendida pelos autores mediante a tomada de poder pela classe proletária pela via da revolução (MARX; ENGELS, 2007).

Essa via revolucionária foi assumida por Habermas entre os anos de 1955 e 1957, mas logo “ele se distanciou relativamente dessa leitura e evoluiu para um marxismo não

ortodoxo e revisionista (DUPEYRIX, 2012, p. 78). Herdeiro da filosofia marxista da história, Habermas empreende uma reconstrução do materialismo histórico, rejeitando a concepção do modelo de produção material. Segundo ele,

tendo em vista a pacificação do conflito de classes pelo Estado social e levando em conta que a estrutura de classes já não é focalizada normativamente, a teoria da consciência de classes perde sua referência empírica. Ela já não é aplicável a uma sociedade em que se torna cada vez mais difícil identificar mundos da vida absolutamente específicos de uma única classe (HABERMAS, 2012b, p. 633).

Há uma aproximação entre o pensamento habermasiano e o marxiano quanto à concepção da práxis social como questão central na produção, na forma de reprodução e na explicação da vida humana, mas em Habermas, a categoria do trabalho não ocupa posição de destaque nos processos produtivos, são as interações comunicativas que ganham ênfase na análise da sociedade.

Habermas, empreendendo uma reconstrução do materialismo histórico, muda dele a letra, mas conserva seu espírito; retém o quadro materialista e a dinâmica evolucionária, bem como a meta emancipatória, mas procede a importantes remanejamentos internos; concretamente, ele substitui o produtivismo e o economicismo dominantes dessa teoria por uma base sólida mais aberta e diversificada, sendo substituído essencialmente pelo que ele chama de as 'ciências reconstrutivistas'. Ademais, abandona o motivo revolucionário (DUPEYRIX, 2012, p. 81).

Antes de adentrarmos na senda teórica de Habermas a respeito da substância do direito, importa destacar alguns pontos que fundamentam o pensamento habermasiano. Desde a publicação da obra *Teoria do Agir Comunicativo* (TAC), no ano de 1981, todo o arcabouço teórico de Habermas gira em torno da defesa de uma "razão comunicativa", capaz de estruturar a esfera pública como um *locus* discursivo do agir orientado para o entendimento (HABERMAS, 2012a).

Expressões como "mundo da vida", "subsistemas econômico e administrativo" e o próprio "agir comunicativo" são palavras-chave para o entendimento do pensamento de Habermas. O mundo da vida constitui o lugar de interação dos falantes e ouvintes, "onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso" (HABERMAS, 2012b, p. 231). Os subsistemas econômico e administrativo são dirigidos pelo meio poder e pelo

meio moeda, conceitos próximos ao Estado e ao mercado. Na concepção habermasiana, quando os meios “dinheiro” e “poder” passam a atuar como meios de controle na reprodução simbólica do mundo da vida ocorre a colonização do mundo da vida. Dessa forma,

certos componentes de conduta da vida privada e de uma forma de vida político-cultural são arrancados das estruturas simbólicas do mundo da vida – mediante a redefinição monetária de fins, de relações, de serviços, de espaços e tempos de vida, bem como mediante a burocratização de decisões, deveres, direitos, responsabilidades e dependências (HABERMAS, 2012b, p. 582-583).

Para Habermas, os efeitos da colonização do mundo da vida podem ser neutralizados pela racionalidade comunicativa. A teoria do agir comunicativo considera dois tipos de racionalidade, a saber: cognitivo-instrumental e comunicativa¹⁰. Com relação ao primeiro, Habermas esclarece:

Quando partimos do uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, tomamos uma decisão prévia em favor do conceito de racionalidade cognitivo-instrumental [...] ela traz consigo conotações de uma autoafirmação exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de meio contingente e pela disposição informada dessas mesmas condições (HABERMAS, 2012a, p. 35).

Contraopondo-se à racionalidade cognitiva-instrumental, Habermas propõe como ponto de partida a adoção do emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, a partir de uma tomada de decisão prévia em favor de outro conceito de racionalidade.

Esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas

¹⁰Na obra *Eclipse da Razão*, publicada em 1947, Max Horkheimer (1895-1873) empreendeu uma crítica à racionalidade instrumental, calcada na produção e no consumo. Para o autor, a sociedade capitalista chegou a tal nível de alienação ao ponto de substituir a razão objetiva – emancipatória no sentido de buscar o benefício de toda humanidade – pela razão subjetiva – entendida como instrumental por estar relacionada ao benefício individual. Horkheimer chama a atenção para o fato de que a sociedade moderna não consegue reagir a essa dominação do capital. Ao contrário, desde que a razão subjetiva passou a substituir a razão objetiva, o homem deixou de se sensibilizar com a dor do outro. Dessa forma, a razão se tornou um instrumento, no qual o pensamento foi reduzido a um processo industrial e a humanidade a dados estatísticos. Nessa inversão de valores, a técnica desenvolvida pela humanidade passou a ser aplicada contra quem a criou (HORKHEIMER, 2002). No ano de 1947, Horkheimer e Theodor Adorno (1903-1969), no livro *Dialética do Esclarecimento*, desenvolveram o conceito de “indústria cultural” como um desdobramento da razão instrumental.

para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012a, p. 35-36).

Enquanto a racionalidade cognitiva-instrumental se apresenta como uma ação manipulativa, cuja finalidade é a aceitação da proposição, de forma unilateral, caracterizando-se como uma ação que busca o êxito, a racionalidade comunicativa busca o entendimento mútuo, levando-se em consideração a intersubjetividade dos sujeitos. Na racionalidade comunicativa, a linguagem é o *medium* que resulta em um processo de aprendizagem coletiva.

Como romper então com a racionalidade instrumental no âmbito dos direitos humanos? Em *Mudança Estrutural* (2003a), Habermas aponta que os direitos humanos foram constituídos, no século XVIII, de acordo com as necessidades de emancipação da burguesia do poder estatal. O direito privado se legitimou por si mesmo mediante uma autonomia privada apoiada em uma autonomia moral. Esse modelo de emancipação estava relacionado à capacidade jurídica universal, que garantia o posicionamento jurídico dos sujeitos de direitos – donos de mercadorias e pessoas cultas na esfera pública –, para disporem livremente de propriedades ou bens culturais. A partir do século XIX, com o declínio dessa fundamentação idealista da teoria moral kantiana,

o direito passou a afirma-se, segundo a interpretação positivista, como a força que reveste determinadas decisões e competências com a força de obrigatoriedade fática. Direitos subjetivos valem [...] como reflexos de uma ordem jurídica, a qual transmite a indivíduos o poder de vontade incorporada objetivamente nela: 'Direito é um poder de vontade ou dominação da vontade conferido pela ordem jurídica' (HABERMAS, 1997, p. 117)¹¹.

Outras interpretações acerca dos direitos subjetivos foram desenvolvidas posteriormente, tais como a utilitarista, “segundo a qual o proveito e não a vontade constitui a substância do direito” (HABERMAS, 1997, p. 117). Nessa concepção, o direito subjetivo, constituído pela ordem jurídica, tem por finalidade a satisfação de interesses humanos, permitindo a extensão dos direitos privados subjetivos ao direito em geral.

O marxismo habermasiano reconhece que existe uma tensão que perpassa o sistema

¹¹“O conceito do direito subjetivo desempenha um papel central na moderna compreensão do direito. Ele corresponde ao conceito de liberdade de ação subjetiva: direitos subjetivos (*rights*) estabelecem os limites no interior dos quais um sujeito está justificado a empregar livremente a sua vontade. E eles definem liberdades de ação iguais para todos os indivíduos ou pessoas jurídicas, tidas como portadoras de direitos” (HABERMAS, 1997, p. 113).

dos direitos, entre as pretensões normativas democrático-constitucionais e a facticidade de seu contexto social. Essa tensão é analisada por Habermas a partir dos “direitos que os cidadãos têm de atribuir uns aos outros, caso queiram regular legitimamente sua convivência com meios do direito positivo” (HABERMAS, 1997, p. 113)¹².

A facticidade está relacionada à dimensão do real, sem vinculação aos conceitos de certo ou errado. Já as pretensões normativas estão inseridas no plano dos ideais, que demandam comprovação de validade, ou seja, os argumentos precisam ser reconhecidos e justificados. Na perspectiva habermasiana, a legitimação do direito positivo – que pressupõe um dever do Estado – deve ocorrer à luz da razão comunicativa, por meio do entendimento linguístico, considerando-se que o direito faz parte do componente social do mundo da vida.

Argumentos em prol da legitimidade do direito devem ser compatíveis com os princípios morais da justiça e da solidariedade universal [...] bem como com os princípios éticos de uma conduta de vida auto-responsável, projetada conscientemente, tanto de indivíduos, como de coletividades (HABERMAS, 1997, p. 133).

No interior da rede de comunicação defendida por Habermas, a noção de solidariedade está relacionada à socialização dos indivíduos, mediada pela interiorização de normas que regulamentam pretensões à validade, tais como verdade, precisão e conhecimento. Na perspectiva habermasiana, essas normas atuam como uma força integrativa que conduz à integração social, sendo a solidariedade “essa força integrativa de uma cooperação obtida sem constrangimento, exclusivamente pelos recursos normativos da linguagem” (DUPEYRIX, 2012, p. 110).

Em que pesem as contribuições da teoria habermasiana, a aplicabilidade da teoria do agir comunicativo em sociedades democráticas, nas quais os cidadãos são proclamados livres e iguais no plano ideológico, entra em colapso quando o dispositivo da solidariedade não corresponde à realidade concreta da vida social. Essa divergência entre o ideal e o real, torna a TAC passível de críticas. Gustavo Luis Gutierrez e Marco Antonio de Almeida

¹²A positividade do direito significa que, ao se criar conscientemente uma estrutura de normas, surge um fragmento de realidade social produzida artificialmente, a qual só existe até segunda ordem, porque ela pode ser modificada ou colocada fora de ação em qualquer um de seus componentes singulares. Sob o aspecto de modificabilidade, a validade do direito positivo aparece como expressão pura da vontade, a qual empresta duração a determinadas normas para que se oponham à possibilidade presente de virem a ser declaradas sem efeitos. [...] a positividade do direito não pode fundar-se somente na contingência de decisões arbitrárias, sem perder o risco de perder seu poder de integração social” (HABERMAS, 1997, p. 60).

consideram que a teoria habermasiana tem um caráter utópico, por se tratar de uma teoria inserida no campo das ciências sociais que busca sustentabilidade em um modelo explicativo, um modelo ideal de comunicação. Os autores sugerem que, diante da realidade concreta de processos de colonização do mundo da vida, do empobrecimento cultural e da fragmentação da consciência das pessoas, a TAC não se sustenta, pois, todos os seus componentes são relativos. Segundo os autores,

A TAC [...] se fundamenta na observação da ação comunicativa e as relações entre sistemas e mundo da vida são complexas e devem ser percebidas na realidade concreta. Já a definição da norma jurídica, na sociedade contemporânea (entendida como o estado social e democrático de direito) é absoluta (GUTIERREZ; ALMEIDA, 2013, p. 162).

Nesse sentido, o modelo ideal de comunicação da TAC seria compatível somente com um modelo ideal de mundo da vida, o que não corresponde à realidade das sociedades contemporâneas. Contudo, a vasta erudição de Habermas descarta a possibilidade de um desconhecimento da realidade social. Para ele, a TAC é o início de uma teoria social que se empenha em demonstrar seus parâmetros críticos.

[...] trata-se de uma teoria da modernidade que, para esclarecer o tipo das patologias sociais presentes hoje de maneira sempre mais visível, adota a ideia de que os campos da vida estruturados por via comunicativa estão submissos a imperativos de sistemas acionais autonomizados e formalmente organizados. A teoria do agir comunicativo, portanto, deve possibilitar uma conceituação do contexto social da vida que se revele adequada aos paradoxos da modernidade (HABERMAS, 2012a, p. 11).

Utopia ou não, a teoria habermasiana pode ser um ponto de partida para a busca pela efetivação dos direitos sociais. O caráter combativo e a recusa do derrotismo na filosofia de Habermas se evidenciam pela “sua obstinação [...] em defender a razão, a solidariedade, a democracia, os princípios universais, há a convicção, absolutamente pertinente e atestada pela História, de que nem o homem, nem a filosofia podem viver negando-se a si mesmos” (DUPEYRIX, 2012, p. 204).

2.3.1 A contribuição de segmentos seculares e religiosos nas discussões públicas

As sociedades democráticas se organizam de acordo com certos modelos normativos de democracia. O entendimento que cada nação tem a respeito do exercício de cidadania está relacionado ao modelo de democracia que a rege. Habermas desenvolve

uma análise dos modelos normativos de democracia, de acordo com as compreensões liberal, republicana e política deliberativa, “sob o ponto de vista dos conceitos de ‘cidadão do Estado’ e ‘direito’, e segundo a natureza do processo político de formação da vontade” (HABERMAS, 2002, p. 269).

Na concepção liberal, a relação entre o Estado e a sociedade se estrutura segundo as leis de mercado. A política desempenha “a função de congregar e impor interesses sociais em particular mediante um aparato estatal já especializado no uso administrativo do poder político para fins coletivos” (HABERMAS, 2002, p. 270). Já na concepção republicana ganha destaque a solidariedade, que se manifesta como fonte de integração social. Assim sendo, a política passa a ser concebida

como forma de reflexão sobre um contexto de vida ético. Ela constitui o *medium* em que os integrantes de comunidades solidárias surgidas de forma natural se conscientizam de sua interdependência mútua e, como cidadãos, dão forma e prosseguimento às relações pré-existentes de reconhecimento mútuo, transformando-as de forma voluntária e consciente em uma associação de juriconsortes livres e iguais (HABERMAS, 2002, p. 270).

No modelo republicano, evidencia-se uma política dialógica. Apesar do conceito de participação política republicana ser o que mais se aproxima da teoria do agir comunicativo, Habermas aponta vantagens e desvantagens desse modelo normativo de democracia, conforme segue:

Vejo como vantagem o fato de ele se firmar no sentido radicalmente democrático de uma auto-organização da sociedade pelos cidadãos em acordo mútuo por via comunicativa e não remeter os fins coletivos tão-somente a um ‘deal’ [uma negociação] entre interesses particulares opostos. Como desvantagens, entendo o fato de ele ser bastante idealista e tornar o processo democrático dependente das virtudes de cidadãos voltados ao bem comum. Pois a política não se constitui apenas – e nem sequer em primeira linha – de questões relativas ao acordo mútuo de caráter ético. O erro reside em uma *condução estritamente ética dos discursos políticos* (HABERMAS, 2002, p. 276).

Diante dessa constatação, Habermas sugere o modelo de democracia deliberativa, que considera uma diversidade de formas comunicativas, racionalmente voltadas ao estabelecimento de acordos, mesmo diante de interesses divergentes. Esse modelo não se pauta apenas no entendimento mútuo de caráter ético, mas leva em consideração também uma fundamentação moral. Ou seja, para além do bem comum, busca-se uma justificação racional e normativa sob o ponto de vista da justiça, como meio de garantir

direitos universais. Nesse sentido,

O conceito de uma política deliberativa só ganha referência empírica quando fazemos jus à diversidade das formas comunicativas na qual se constitui uma vontade comum, não apenas por um *auto-entendimento mútuo de caráter ético*, mas também pela busca de equilíbrio entre interesses divergentes e do estabelecimento de *acordos*, da checagem da coerência jurídica, de uma escolha de instrumentos *racional e voltada a um fim específico* e por meio, enfim, de uma fundamentação *moral* (HABERMAS, 2002, p. 277).

Torna-se relevante essa diferenciação entre os modelos normativos de democracia, tendo em vista que os Estados constitucionais democráticos dependem da solidariedade social de seus cidadãos para garantir a convivência pacífica, apesar das diferentes visões de mundo dos grupos religiosos e seculares. Diante do pluralismo cultural e religioso, o Estado necessita, no âmbito de uma cultura política republicana, manter a neutralidade, garantindo de modo autossuficiente os direitos de seus cidadãos.

A esse respeito, cabe destacar a indagação levantada pelo pensador alemão Ernst Wolfgang Böckenförde, em meados da década de 1960, que foi tema do debate entre Habermas e o então cardeal Joseph Ratzinger, que se tornaria o Papa Bento XVI: “Será que o Estado secularizado continua alimentando-se de pressuposições normativas que ele não consegue garantir por si mesmo?” (HABERMAS, 2007, p. 115). Os dois pensadores discutiram a questão levantada por Böckenförde de modo diverso, propondo uma nova aliança entre fé e razão. Na análise de Edilene de Carvalho Leal,

as diferenças entre Habermas e Ratzinger poderiam sugerir um abismo quase tão intransponível quanto aquele que separa a fé da razão, o católico do filósofo. Todavia, um exame mais atento aponta para um caminho menos simplório em que se podem verificar convergências consideráveis nas suas respectivas concepções ético-políticas (LEAL, 2008, p.16).

A autora ressalta que ambos se inscrevem em uma tradição neokantiana de democracia, caracterizada pelo ato de compartilhar uma razão pública. No entanto, a natureza dessa razão comum separa os dois pensadores. Habermas defende uma razão fundada em procedimentos formais para a deliberação de consensos e “reduz a ética ao direito, supondo uma completa articulação entre regras de convivência pública e sua legitimação racionalmente desejada pelos cidadãos” (LEAL, 2008, p. 17). Ratzinger, por ser um pensador católico, não considera a razão suficientemente capaz de resolver os conflitos da sociedade contemporânea. Por isso, nega o pressuposto habermasiano de que

a ética está contida no agir comunicativo e no Estado democrático de direito.

Ratzinger recupera o direito natural, que Habermas rechaça, como base de uma sociedade política intercultural. [...] Para justificar sua descrença na razão, lembra-nos que a razão técnico-científica aliada ao poder pode produzir experimentos genéticos com humanos, o que põe por terra toda sua suposta base ética intrínseca. Além do que, mesmo pressupondo que efetivamente a maioria participe dos consensos, seus critérios podem legitimar leis opressoras e o terror, como a história tem demonstrado (LEAL, 2008, p. 17-18).

Ao negar a potencialidade da razão para a solução dos conflitos sociais, Ratzinger considera que tanto a razão religiosa como a razão secular podem apresentar perigosas patologias. O terrorismo alimentado por meio do fanatismo religioso é um exemplo da patologia na religião, sendo assustador que o terror seja legitimado moralmente: “As mensagens de Osama bin Laden apresentam o terror como a resposta que os povos sem força e oprimidos dão à arrogância dos poderosos, como a justa punição à sua presunção e às suas arbitrariedade e crueldade blasfemas” (RATZINGER, 2005). Para Ratzinger, patologias religiosas precisam passar pela luz divina da razão, como um órgão de controle que purifica e reorganiza a religião. Quanto às patologias da razão, ele destaca a bomba atômica, prova evidente da racionalidade instrumental tão discutida pelos filósofos frankfurtianos. O pensador católico defende que a fé cristã e o racionalismo secular ocidental são as duas partes principais de uma necessária correlação entre a fé e a razão para eliminar as patologias que se manifestam na sociedade contemporânea.

A razão também deve ser lembrada em seus limites e aprender a disposição de ouvir as grandes tradições religiosas da humanidade. Quando ela se emancipa completamente e coloca de lado essa disposição de ouvir, essa capacidade de correlação, ela se torna destruidora. Eu falaria de uma necessária correlação entre razão e fé, entre razão e religião, as quais são convocadas para uma purificação e salvação recíproca, que se carecem mutuamente e que precisam reconhecer isso (RATZINGER, 2005).

Ratzinger defende a irrenunciabilidade de valores religiosos para o Estado, a fim de que “as normas e os valores essenciais de alguma forma conhecidos ou pressentidos por todos os homens possam adquirir uma nova intensidade luminosa, de sorte que novamente possa vigorar na humanidade aquilo que segura o mundo” (RATZINGER, 2005). Por seu lado, Habermas considera que o Estado já carrega intrinsecamente seus fundamentos éticos, ao afirmar que “a constituição do Estado liberal pode obter sua legitimação de modo

auto-suficiente, ou seja, a partir das reservas cognitivas de um estoque de argumentos, o qual não depende de tradições religiosas nem metafísicas” (HABERMAS, 2007, p. 118-119). Isso não significa que o filósofo alemão desconsidere a contribuição dos cidadãos religiosos nas discussões públicas. Para ele, tanto os cidadãos religiosos como os seculares têm “direitos de comunicação e de participação de modo ativo, não somente no sentido bem-entendido do interesse próprio, mas também orientados pelo bem comum” (HABERMAS, 2007, p. 119). Apesar de defender uma justificação pós-metafísica e não-religiosa dos fundamentos do Estado de direito democrático, Habermas considera que

Na esfera política, as cosmovisões naturalistas, que nasceram de uma elaboração especulativa de informações científicas e são relevantes para a autocompreensão ética dos cidadãos, não têm *prima facie* prioridade sobre concepções religiosas ou cosmovisões concorrentes. [...] Cidadãos secularizados não podem, à proporção que se apresentam no seu papel de cidadãos de Estado, negar que haja, em princípio, um potencial de racionalidade embutido nas cosmovisões religiosas, nem contestar o direito dos concidadãos religiosos a dar, em uma linguagem religiosa, contribuições para discussões públicas (HABERMAS, 2007, p. 128).

Divergências à parte, ambos defendem a necessidade de o Estado garantir o respeito às diferenças culturais, seja pelo agir comunicativo ou pelo diálogo intercultural. Para Habermas, a necessidade da manutenção de uma conduta democrática também é requerida dos cidadãos religiosos, que devem igualmente compartilhar e praticar as obrigações normativas do Estado. O filósofo frankfurtiano afirma que

os cidadãos religiosos precisam assumir, finalmente, um enfoque epistêmico para encarar os argumentos seculares que gozam de precedência na área política. E isso só é possível à medida que conseguirem inserir, de modo convincente, o individualismo igualitário do direito da razão e da moral universalista no contexto de suas respectivas doutrinas abrangentes (HABERMAS, 2007, p. 155).

Dessa forma, Habermas evoca um equilíbrio na relação entre segmentos seculares e religiosos, a fim de estabelecer um direito universalista que não atenda aos interesses de visões de mundo particulares, mas que possa ser compartilhado por todos os cidadãos na esfera pública, resguardando o direito de cada cidadão quanto à prática religiosa na esfera privada. Nesse sentido, a contribuição de cidadãos religiosos nos debates públicos pode ser aceita, desde que a moral religiosa não seja sobreposta à ética universal.

2.3.2 A convivência com símbolos religiosos na esfera pública brasileira

Ao contrário dos recorrentes embates em torno da permanência do Ensino Religioso na escola pública brasileira, a presença de símbolos religiosos, especialmente do catolicismo, em praças públicas e prédios governamentais tem sido vista com certa naturalidade, justificada como expressão da cultura trazida pelos colonizadores católicos no século XVI.

Os símbolos podem assumir diferentes significados de acordo com o período histórico e a cultura de cada civilização. A cruz, por exemplo, de símbolo pagão passou a ser referência do cristianismo, no qual o significado de maldição foi transformado em redenção e esperança. Ao analisar o imaginário religioso e o rito, Maria Angela Vilhena postula que “o símbolo é irredutível a uma única e dada significação, comportando, aceitando e exigindo um trabalho constante de interpretação” (VILHENA, 2005, p. 60). Diferentes interpretações podem ocorrer até mesmo dentro do universo cristão. O crucifixo retrata bem isso, pois é considerado sagrado para o catolicismo e demoníaco para alguns grupos advindos da Reforma Protestante.

No campo político brasileiro, o debate em torno da presença de símbolos religiosos envolve aspectos relacionados à história política, cultural e religiosa do povo brasileiro, questionando os limites do princípio de separação entre o Estado e a religião. Atualmente, no Brasil, torna-se difícil estimar a quantidade de denominações religiosas, e até mesmo identificá-las, tendo em vista o surgimento frequente de novas denominações, além daquelas que se formaram a partir dos processos imigratórios. Com base nos resultados do Censo Demográfico 2010, é possível constatar que nos últimos anos têm crescido a diversidade dos grupos religiosos. A população brasileira se mantém predominantemente cristã, com 64,6% de pessoas que se declaram católicas e 22,2% que se denominam evangélicas. As tradições religiosas evangélicas se dividem em três categorias: evangélicas de missão (4,0%); evangélica de origem pentecostal (13,3%); evangélica não determinada (4,8%). Aqueles que se declaram sem religião somam 8%, outras religiosidades são representadas por 2,7% da população, os espíritas correspondem a 2%, a umbanda e o candomblé são representados por 0,3% e a categoria “não sabe/não declarou” aparece com 0,1% (IBGE, 2010). Em comparação à década anterior, a proporção de católicos teve uma redução, porém, continua maior do que os demais grupos religiosos.

O *status* majoritário do catolicismo no Brasil tem sido uma das justificativas para a

manutenção de símbolos religiosos católicos nos espaços públicos, tais como a estátua do Cristo Redentor, localizada no alto de um morro no Rio de Janeiro, e outras imagens de santos católicos espalhadas por todo o país. Vale ressaltar que, desde a implantação do regime republicano, quando a Igreja Católica deixou de ser a religião oficial do Estado, a construção de monumentos e a instalação de imagens religiosas, bem como a entronização de crucifixos em locais públicos, ocorreram em meio à resistência de religiosos não católicos e defensores da laicidade estatal. Não obstante, os monumentos e as imagens que representam o catolicismo acabaram sendo incorporados à paisagem, da mesma forma que os feriados católicos foram integrados ao calendário civil.

A convivência aparentemente pacífica dos grupos não católicos e setores laicos com os símbolos religiosos na esfera pública brasileira não significa que a questão em torno da laicidade tenha encontrado um consenso. Na análise de Ranquetat Júnior, ainda há dois posicionamentos opostos, especialmente, no que diz respeito ao uso do crucifixo:

O primeiro que assevera que a existência de símbolos religiosos em ambientes públicos, fundamentalmente o crucifixo, é já um costume, e constitui, um reflexo da herança cultural cristã e católica. Desse modo, os símbolos, imagens e estátuas católicas, expostos em espaços públicos, representariam os valores e as crenças do grupo religioso hegemônico. Assim sendo, não ofenderiam os crentes de outras religiões, e estariam de acordo com a fé da maioria da população. Além disso, os defensores da permanência de símbolos religiosos em locais públicos afirmam que a laicidade estatal caracterizar-se-ia pela tolerância às manifestações religiosas, não podendo o Estado manter-se cego frente ao fato religioso, de importância central em qualquer comunidade política. O segundo, com uma postura contrária à exibição de imagens religiosas em ambientes públicos, [...] alega que o crucifixo e outros símbolos religiosos católicos existentes em espaços públicos transmitem uma mensagem, produzindo efeitos, podendo ofender e excluir os não católicos. Ademais, os crucifixos expostos em tribunais e parlamentos podem influenciar, subliminarmente, as decisões judiciais e políticas (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 160).

Ao que parece, a questão que se apresenta é: em que medida o símbolo religioso contribui para a ingerência da religião na vida das pessoas? Se partirmos de uma perspectiva pedagógica, segundo a qual símbolos “são sinais indicativos que atingem a fantasia do ser, levando-o à compreensão de alguma coisa” (FONAPER, 1997, p. 36), é possível pressupor que o símbolo religioso, ao representar uma tradição religiosa culturalmente estabelecida, exerce uma função política e pedagógica a favor dela. Diante disso, a presença do crucifixo em assembleias legislativas, bem como em tribunais eleitorais e tribunais de justiça, tem sido questionada por religiosos não católicos, setores

progressistas, ateus e agnósticos.

O posicionamento de pessoas ligadas ao catolicismo, quanto à afixação ou não do símbolo religioso nesses espaços, nem sempre está relacionado ao princípio de laicidade, a exemplo do que ocorreu por ocasião do requerimento apresentado no ano de 1947, pelo deputado federal Goffredo da Silva Telles Júnior (1915-2009), para que o crucifixo fosse entronizado na sede do Palácio Tiradentes, antiga câmara federal com sede no Rio de Janeiro. O deputado católico Luiz de Toledo Piza Sobrinho (1888-1983) se posicionou contrário à afixação do crucifixo, por entender que

a imagem de Cristo deveria ser colocada apenas nos templos e não em locais mundanos, seculares e profanos, como uma casa legislativa. De certo modo a colocação e exibição do objeto/imagem crucifixo no parlamento representaria para este deputado uma espécie de sacrilégio e profanação (RANQUETAT JUNIOR, 2012, p. 113).

Nesse posicionamento, o aspecto religioso se sobrepôs ao político, por se tratar de uma defesa a uma crença particular, sem considerar as implicações políticas da presença do símbolo no que se refere à laicidade estatal. Em meio a protestos por parte de alguns deputados, o requerimento foi aprovado e o crucifixo foi entronizado no Palácio Tiradentes, no ano de 1948. Em outras casas legislativas, o símbolo religioso foi sendo entronizado, prevalecendo sempre o argumento de que a presença da imagem de Cristo crucificado seria uma lembrança da maior injustiça cometida contra um inocente na história da humanidade, associando, assim, a moral ao cristianismo. Nesse sentido, a inter-relação entre o símbolo religioso católico e a esfera pública estatal aponta para uma pretensão de validade universal, à medida que “o crucifixo é entronizado ao lado da bandeira nacional aquele assume uma inegável dimensão cívica” (RANQUETAT JUNIOR, 2012, p. 121), ainda que a Constituição Federal de 1988 estabeleça, no Artigo 13, § 1º, apenas a bandeira, o hino, as armas e os selos nacionais como símbolos cívicos (BRASIL, 1988).

Um caso mais recente ocorreu no 6º Congresso de Magistrados Estaduais, realizado no Estado do Rio Grande do Sul, em 2005. O juiz Roberto Arriada Lorea propôs uma moção de retirada do crucifixo das salas dos órgãos de justiça no Estado gaúcho, com o argumento de que a presença de símbolos religiosos fere o princípio de separação entre o Estado e a Igreja, podendo também influenciar, em alguns casos, nas decisões do judiciário. Além do mais, de acordo com o juiz, o crucifixo não é um mero ornamento ou uma obra de arte, mas representa uma religião específica, o catolicismo. Portanto, trata-se de um símbolo sectário,

particularista, não reconhecido por outras tradições religiosas. Após intenso debate, 25 magistrados votaram contra a moção e 24 a favor, prevalecendo, dessa forma, os argumentos favoráveis à manutenção do símbolo religioso (RANQUETAT JUNIOR, 2012).

O embate resultou na diferença de apenas um voto a favor da manutenção do símbolo religioso. Isso evidencia que não há um consenso, propriamente dito, a respeito do tema até mesmo entre os magistrados, que se dedicam a interpretar a lei e aplicá-la dentro dos parâmetros constitucionais. Se a opinião dos magistrados revela uma discordância dividida quase que na mesma proporção, o que esperar de uma consulta pública, aberta à sociedade em geral, sobre a legitimidade da presença do crucifixo nos espaços públicos? Diante do percentual de católicos na sociedade brasileira (64,6%), é bem provável que a opinião pública representada pela maioria da população não estaria pautada em argumentos universalmente válidos, mas atenderia aos interesses do grupo religioso majoritário. Sobre a noção de direito da maioria, Emerson Giumbelli afirma tratar-se de “uma destituição política das minorias. Estas têm o direito de existir, mas devem se acomodar (“tolerar”) o que seria a vontade das majorias” (GIUMBELLI, 2010, p. 165). Não pode ser desconsiderada também a probabilidade de uma defesa esmagadora pela permanência do símbolo católico em escolas e universidades públicas, tribunais e parlamentos, mediante a força do argumento de que o Brasil é uma nação histórica e culturalmente católica, sendo conhecida desde o seu descobrimento como a Ilha de Vera Cruz e a Terra de Santa Cruz, fato que justificaria a manutenção do crucifixo. Assim sendo, uma consulta pública poderia resultar inócua.

Com relação à opinião de membros do poder judiciário, no ano de 2009, Ranquetat Júnior entrevistou oito magistrados, com atuação no Estado do Rio Grande do Sul. Importa destacar alguns argumentos apresentados por esses magistrados para justificar os posicionamentos favoráveis e contrários à manutenção do crucifixo nos espaços públicos.

O magistrado Carlos Rafael dos Santos Júnior, desembargador do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, não acredita que símbolos religiosos possam exercer influência na decisão de juízes. No entanto, considera que o Estado brasileiro se apresenta como juridicamente laico e culturalmente católico, ao manter o crucifixo nos tribunais de justiça e ao respeitar tão somente os feriados religiosos referentes à tradição católica. Não existem, no Brasil, feriados relacionados a outras tradições religiosas (RANQUETAT JUNIOR, 2012).

Na opinião do juiz João Ricardo dos Santos Costa, magistrado envolvido com a

questão dos direitos humanos, a polêmica em torno dos símbolos religiosos em órgãos públicos se diferencia da questão dos feriados religiosos. Para ele, os feriados religiosos estão relacionados mais à questão cultural do que religiosa. “O cultural [...] parece englobar e preponderar sobre o religioso, ao contrário do que ocorre na questão dos símbolos religiosos nos ambientes estatais, em que o sentido religioso teria primazia” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 136). O magistrado considera que os espaços públicos não deveriam abrigar símbolos católicos ou de outras tradições religiosas. Dessa forma, a expressão da liberdade religiosa seria preservada em espaços totalmente laicos.

Para Gilberto Schäfer, juiz e pesquisador na área do Direito Público, que atua na Comarca de Guaíba, cidade localizada na Grande Porto Alegre, a religião tem uma dimensão pública, que extrapola o âmbito privado. Apesar de conceber o aspecto religioso “como parte da cultura, como um elemento da vida social, devendo então o Estado reconhecer e abrir-se a esse tipo de manifestação, [...] o magistrado de Guaíba não consente com a presença de símbolos religiosos em repartições públicas” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 137). Contudo, não entende a presença do crucifixo nos tribunais como uma aliança simbólica entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica, por considerar “aliança” uma palavra muito forte. Para ele, trata-se de uma forma encontrada por algumas pessoas dentro do judiciário de expressar a ligação afetiva que possuem com a religião.

Maria Emília Correa da Costa, procuradora federal em Porto Alegre e pesquisadora na área do Direito, considera que a laicidade e a democracia estão em processo de construção no Brasil. A procuradora é contrária à presença de símbolos e imagens de qualquer tradição religiosa em prédios públicos, pelo fato de descaracterizar a neutralidade do Estado. Apesar de reconhecer que a ligação da cultura brasileira ao cristianismo, “procura diferenciar a esfera jurídica da religiosa. O direito e a religião formariam assim domínios particulares que não poderiam confundir-se e imbricar-se. Igualmente, caberia ao Estado não mesclar com o religioso” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 140).

O posicionamento da magistrada Suzana Viegas, da Comarca de Pelotas, difere dos demais magistrados. Ao defender a manutenção de símbolos religiosos em espaços do poder judiciário, a magistrada sustenta que “a presença de ícones religiosos, e principalmente dos crucifixos, em órgãos do poder judiciário não é algo ofensivo para pessoas de outras confissões religiosas, estando de acordo com a fé de grande maioria dos brasileiros” (RANQUETAT JUNIOR, 2012, p. 124). Para ela, seria incoerente retirar os símbolos religiosos dos espaços públicos e manter os feriados religiosos. Além disso,

considera que a presença do crucifixo nas salas de julgamento pode ter um efeito tranquilizador para a pessoa que será julgada, ao receber, subliminarmente a mensagem de que o juiz não é onipotente, mas está sujeito a uma autoridade maior. Ou seja, “a magistrada ressalta a agência do símbolo, sua capacidade de atenuar a onipotência do julgador” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 143). Católica praticante, a juíza demonstra preocupação com o enfraquecimento dos valores religiosos. Para ela, “a religião deveria ter um maior espaço e influência na vida pública, servindo como um princípio norteador para o comportamento moral e para a ação política” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 143).

A defesa da manutenção dos símbolos religiosos não é uma particularidade de juízes católicos praticantes. Membro da Igreja Evangélica Congregacional do Brasil, o juiz Daniel Berthold, da Comarca de Rio Pardo, posicionou-se contrário à retirada do crucifixo dos órgãos públicos, apresentando vários argumentos, entre eles: a retirada resultaria em um atrito desnecessário com a Igreja Católica, detentora de poder político no Brasil; seria uma discriminação contra os católicos; seria uma forma de erradicar a presença da religião na vida pública; resultaria também na necessidade de mudar nomes de Estados brasileiros, tais como: Santa Catarina, Espírito Santo e São Paulo; datas comemorativas, tradicionalmente instituídas como feriado nacional, tais como natal e sexta-feira santa, seriam dias normais de trabalho. Por esses e outros motivos, “O juiz Berthold acredita que a religião, mais particularmente o cristianismo no Brasil, deveria fundamentar a vida social” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 146). Defende também que a manutenção de símbolos religiosos e feriados católicos é uma questão histórica e cultural, que contribui para o desenvolvimento da capacidade de convivência com a diversidade religiosa.

O posicionamento contrário à retirada do crucifixo, por parte de um juiz evangélico, remete-nos à afirmação de Gianni Vattimo:

O crucifixo [...] se transformou em nossa sociedade num sinal quase óbvio, ao qual se presta menos atenção, que deixa subsistir a laicidade, conferindo-lhe apenas uma origem religiosa que se desenvolveu no sentido da secularização. É justamente com base neste significado, genérico mas igualmente ‘aberto’ e possibilitador, que ele pode reivindicar o direito de ser aceito como símbolo universal de uma sociedade leiga (VATTIMO, 2004, p. 127).

Essa afirmação de Vattimo pode ser aplicada ao posicionamento do juiz Carlos Roberto Gross, que atua no Fórum Central de Porto Alegre. Ele considera que a solicitação de retirada dos símbolos religiosos é uma tendência conspiratória na sociedade moderna

contra a presença cristã. Ao contrário de ofender outras religiões, o crucifixo afixado nas salas de audiência traz à lembrança o sofrimento humano, estabelecendo uma relação entre o sofrimento pessoal e o sofrimento de Cristo. Contudo, considera que o símbolo não exerce influência na decisão judicial. “Gross enfatiza que a cultura ocidental e boa parte dos princípios constitucionais que regem a sociedade moderna têm um fundamento cristão e que, dessa forma, a própria concepção de Estado laico deve ser relativizada” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 148).

A flexibilidade sugerida à laicidade estatal pode resultar tanto em um posicionamento de indiferença ao fato religioso como em uma conduta que privilegia uma tradição religiosa em detrimento de outras concepções de mundo. Além disso, quais seriam os parâmetros para a avaliação dos direitos e das liberdades constitucionais de cidadãos crentes ou ateus, tendo em vista que no âmbito do poder judiciário não devem prevalecer juízos de ordem moral? Essa questão nos remete à controvérsia histórica em torno da fundamentação cristã da moral laica.

Seguindo a linha de pensamento de Gross, o juiz aposentado Benedito Felipe Rauen Filho afirma que a presença de símbolos religiosos nos espaços públicos não viola a laicidade estatal, por entender que a ideia de Estado laico não deve ser considerada como um princípio absoluto. Defende que a presença do crucifixo nas varas judiciais já faz parte da tradição brasileira. O juiz não é contrário à presença de símbolos religiosos nos gabinetes dos juízes, desde que não sejam exagerados no tamanho. Para ele, trata-se da liberdade de expressão, pensamento e concepção religiosa. Apesar de compartilhar a ideia de que nas salas de audiência não haja símbolos religiosos, manifestou-se contra a decisão, no ano de 2009, do então presidente do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, Desembargador Luiz Zveiter, “de retirar o crucifixo que existia na sala do órgão especial daquele tribunal, e de desativar a capela católica que ficava no andar da presidência; nesse andar foi criado um espaço ecumênico” (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 150). Rauen Filho argumentou que a proibição do símbolo em determinadas salas da corte seria uma agressão ao direito fundamental e à dignidade humana. Em resposta, Luiz Zveiter esclareceu que as mudanças estabelecidas no Tribunal de Justiça ocorreram para atender a um grupo de colegas evangélicos que solicitaram um local para que eles também pudessem fazer suas orações. Daí a ideia de transformar a capela católica em espaço ecumênico, no qual foi afixado o crucifixo retirado da sala do órgão especial. Neste caso, o aspecto político se sobrepôs ao religioso.

As contradições se acentuam à medida que as justificativas não conseguem contemplar nada além do universo religioso. Se, por um lado, Rauem Filho considera que a religião tem um importante papel na sociedade atuando como freio moral, fato que considera positivo, por outro lado, reconhece que o conservadorismo de determinadas religiões pode dificultar o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Católico não praticante, o juiz ainda considera um perigo para a democracia a mistura entre religião e política, que se evidencia com a presença de bancadas das igrejas “ditas” pentecostais no congresso. Na concepção do juiz, esses grupos acabam tendo “poderes perante a sociedade um tanto que demasiados”. Enfim, o posicionamento do juiz se apresenta bastante ambíguo.

O magistrado aposentado parece não aceitar a politização da religião. Esta pode ferir a liberdade de consciência e a necessária neutralidade da esfera pública. Desse modo, se, por um lado, Rauem Filho procura uma aproximação entre a moral pública e a religião, vendo nessa uma espécie de mecanismo de controle social, por outro, alerta para a danosa mistura entre a religião e a política, advogando de maneira implícita a separação entre essas esferas (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 151).

De modo geral, os magistrados reconhecem que a presença de símbolos religiosos nos órgãos públicos, especialmente do catolicismo, está relacionada à cultura e à tradição histórica do Brasil e do mundo ocidental. Para alguns, trata-se de um fato que, apesar de inquestionável, não justifica a manutenção do crucifixo nos órgãos públicos. Para outros, o viés cultural assume posição preponderante na defesa pela manutenção do símbolo. Longe de se alcançar um entendimento consensual sobre a questão da presença de símbolos religiosos nos espaços públicos, o que se observa é um dissenso, que não se limita à opinião pública de senso comum, mas estende-se também a um público pensante, constituído por sujeitos com formação na área do Direito. Assim sendo, cabe destacar algumas reflexões habermasianas: “Como se podem sustentar com boas razões as pretensões de validade que se tornaram problemáticas? Como criticar as razões? O que torna alguns argumentos mais fortes ou mais fracos que outros?” (HABERMAS, 2012a, p. 60).

O fato de os magistrados contrários ou favoráveis à manutenção de símbolos religiosos nos espaços públicos defenderem razões distintas nos remete a seguinte proposição de Luiz Edson Fachin, ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro:

Uma sociedade que quer viver a sua democracia constitucional, portanto, é uma sociedade que se reconhece a um só tempo pela previsão de direitos fundamentais e pela existência de um sistema robusto de garantias procedimentais e processuais, mas também por uma comunidade ampla de intérpretes, que busca a construção de uma narrativa constitucional responsável por redimir as promessas do constitucionalismo. Essa é a razão pela qual as decisões judiciais não podem ser imunes a críticas (FACHIN, 2018, p. 11).

Em meio às divergências, há que se levar em consideração que o cerne da questão ultrapassa o sentido religioso. Não se trata de aceitar ou não a eficácia do símbolo religioso no sentido de um poder salvífico ou condenatório, relacionando-o ao mundo espiritual, como defendem católicos ou protestantes. Trata-se, antes disso, de uma outra questão. O espaço ocupado, ainda que simbolicamente, remete ao sentimento de que aquele território pertence a um grupo religioso específico. Isso acaba intensificando a disputa entre católicos e evangélicos no Brasil. Diante da resistência à retirada dos símbolos católicos dos órgãos públicos, o segmento evangélico tem reivindicado e alcançado espaços públicos para a construção de monumentos à Bíblia. Nesse sentido,

o uso do nome de Deus, a exposição de Bíblias, de crucifixos e de outros símbolos religiosos nunca estiveram cingidos no Brasil ao restrito âmbito privado e às igrejas. Tem e sempre tiveram uma dimensão pública, o que pode sinalizar para um modelo próprio de relação entre Estado, religião e sociedade neste país, em verdade uma laicidade peculiar, à brasileira (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p. 256).

Em que pesem os argumentos favoráveis ou contrários à manutenção de símbolos religiosos nos espaços públicos e dos feriados católicos, algumas questões devem ser consideradas para além da disputa entre os grupos religiosos, entre elas: em que medida a retirada dos símbolos religiosos dos espaços públicos, bem como a supressão dos feriados religiosos do calendário poderia contribuir para a superação de problemas realmente graves enfrentados pela sociedade brasileira? Apesar de não termos aqui elementos suficientes para responder, é preciso tomar certos cuidados para que a questão em torno da manutenção de símbolos religiosos não assuma caráter central, quando na realidade é apenas periférica.

2.3.3 Tolerância religiosa no Brasil

No Estado democrático de direito, quando a cooperação voluntária não é obtida, a

norma jurídica passa a ser acionada a fim de garantir a justiça social. A questão em torno da tolerância religiosa perpassa o direito à liberdade de expressão, de consciência e de crença. Ao tratar desse tema, Fachin postula que a liberdade se projeta em três pilares centrais do conhecimento e da experiência.

[...] no Direito Civil como um conteúdo material e como um conteúdo imaterial ou moral inerente à pessoa. A lesão à liberdade suscita, de um lado, a tutela reparatoria e a ameaça de lesão suscita, de outro lado, a tutela inibitória. A liberdade consubstancia, nesse influxo, um capítulo introdutório inicial relevantíssimo da pessoa e dos direitos da personalidade. O segundo pilar refere-se ao Direito Constitucional, campo no qual se eleva o direito à plena liberdade, como liberdade de expressão [...] religiosa alçada a direito fundamental. A liberdade, portanto, incide de forma direta e imediata nas relações interprivadas e, na ordem normativa de índole constitucional, invocam-se todos os instrumentos de proteção na hipótese de violação ou ameaça de violação a essa mesma liberdade. O terceiro pilar em que a expressão da personalidade capta a liberdade e se projeta ao diálogo entre conhecimento e experiência encontra-se no Direito Penal. A ofensa à liberdade, elevada ao conceito de bem jurídico, chama a aplicação de uma sanção punitiva se desbordar do exercício da liberdade e corresponder a alguma prática ilícita previamente definida em lei. Tutela-se aí não mais a expressão, mas sim a posição jurídica da vítima (FACHIN, 2018, p. 8).

Partindo desses pressupostos, cabe analisar a questão em torno da tolerância religiosa no Brasil. Inicialmente, buscamos identificar as bases de sustentação do conceito de tolerância, a partir de sua construção histórica.

No ano de 1995, declarado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como o Ano Internacional da Tolerância, foi aprovada a “Declaração de Princípios sobre a Tolerância”, segundo a qual “A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos” (UNESCO, 1995, p. 11). Diversidade cultural e tolerância tornaram-se, então, temas indissociáveis, bem como indispensáveis nos currículos escolares, que passaram a incorporar, numa perspectiva histórica, as diferenças culturais de grupos considerados minoritários. Os princípios sobre a tolerância podem ser aplicados com relação à raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional e condição social.

Muito antes de a Unesco ter instituído uma data específica para a promoção da tolerância, essa virtude já se constituía uma necessidade. Tolerância é um conceito moderno, construído ao longo da história, especialmente no contexto das lutas religiosas.

De acordo com Habermas, no decorrer dos séculos XVI e XVII, a tolerância religiosa foi instituída pelos governos como ordem jurídica e seu significado se restringia a “uma transigência com outras confissões religiosas” (HABERMAS, 2007, p. 279). Tolerar significava, então, aturar ou ser benevolente com aquele que tivesse uma religião diferente. Após o século XVIII, o conceito de tolerância passou a assumir a conotação de “direito ao livre exercício da religião, o qual repousa no reconhecimento recíproco da liberdade de religião dos outros” (HABERMAS, 2007, p. 280). Foi a partir da imposição de um ato jurídico, que a concepção de tolerância foi sendo gerada até assumir a perspectiva do respeito à liberdade religiosa, “a qual é tida como um direito fundamental que compete a toda pessoa enquanto ser humano, independente da religião à qual adere” (HABERMAS, 2007, p. 280).

John Locke (1632-1704) e John Stuart Mill (1806-1873) estão entre os filósofos clássicos que mais contribuíram com reflexões a respeito da tolerância. A obra *Carta sobre tolerância*, publicada em 1689, foi escrita por Locke no contexto das perseguições religiosas na Inglaterra no século XVII. O autor se empenhou em diferenciar as funções da Igreja e do Estado, estabelecendo uma separação entre a vida religiosa e a vida civil. Ao Estado caberia os cuidados com a preservação da vida e dos bens civis dos cidadãos e à Igreja os cuidados com a salvação das almas. Dessa forma, seriam preservados os interesses religiosos da Igreja e os interesses políticos do Estado. De acordo com Locke, por um lado,

entende-se facilmente os fins que determinam as prerrogativas do magistrado para formular leis: o bem público em assuntos terrenos ou mundanos, que é a única razão para iniciar a sociedade e o único objeto da comunidade uma vez formada; e, por outro lado, a liberdade facultada aos homens em assuntos que dizem respeito à vida futura: cada um pode fazer o que acredita agradar a Deus, em cuja vontade se baseia a salvação dos homens (LOCKE, 1973, p. 27).

Na concepção de tolerância de Locke estava intrínseca a racionalidade: “A tolerância para os defensores de opiniões opostas acerca de temas religiosos está tão de acordo com o Evangelho e com a razão que parece monstruoso que os homens sejam cegos diante de uma luz tão clara” (LOCKE, 1973, p. 10). Para ele, a perseguição religiosa era um sinal evidente de irracionalidade, uma incoerência do Estado ao perseguir pessoas por suas escolhas em matéria de crença.

Stuart Mill ampliou o conceito de tolerância para além da liberdade religiosa, defendendo a liberdade de opinião e da ação individual. Para ele, opiniões divergentes devem ser toleradas “em todos os assuntos, práticos ou especulativos, científicos, morais

ou teológicos” (MILL, 2000, p. 21). O autor relacionou a liberdade de opinião à liberdade de discussão em assuntos de interesse da coletividade, pois a verdade a respeito de um determinado assunto pode ser obtida pelo conhecimento de várias opiniões. Quanto aos interesses individuais, a independência deve ser absoluta: “Sobre si mesmo, seu corpo e sua mente, o indivíduo é soberano” (MILL, 2000, p. 18). Dessa forma, Stuart Mill procurou estabelecer os limites da tolerância nas esferas pública e privada.

Apesar de a racionalidade estar presente no pensamento de Locke e Stuart Mill, a tolerância perde sentido se for submetida à racionalidade instrumental, que busca a homogeneização da opinião, dissolvendo a diversidade. A respeito disso, Habermas teces importantes considerações.

Na concepção habermasiana, a tolerância só pode ser praticada por pessoas que rejeitam convicções ou práticas estranhas, ou seja, a tolerância se sustenta pelo componente da recusa, e não da indiferença. No entanto, essa rejeição não pode estar fundamentada em preconceitos, mas em “motivos razoáveis” que, por sua vez, “não podem ser tidos como bons apenas de um ponto de vista subjetivo: eles têm de valer como legítimos perante a esfera pública” (HABERMAS, 2007, p. 287). Para isso, os sujeitos devem estabelecer as fronteiras de uma tolerância recíproca, com base na igualdade de direitos “como ‘cidadãos do Estado’ de uma mesma comunidade política” (HABERMAS, 2007, p. 300). Nesse sentido, a tolerância deixa de ser um “trato paciente” ou um “mero suportar” e passa a ser

virtude política, não exigível juridicamente, de cidadãos no trato com outros cidadãos que se apegam a uma convicção rejeitada. Devemos continuar respeitando no outro o co-cidadão, mesmo quando avaliamos a sua conduta ou seu pensamento como falsos ou rejeitamos a correspondente conduta de vida como ruim. A tolerância preserva uma comunidade política de se dilacerar em meio a conflitos oriundos de visões de mundo diferentes (HABERMAS, 2007, p. 286).

A afirmação “preconceitos não contam como motivos razoáveis para a recusa do diferente” chama a atenção para o papel do Estado quanto à convivência pacífica dos cidadãos diante do pluralismo. A neutralidade do Estado deve ser preservada no sentido de não privilegiar a cultura da maioria, impondo-a para todos os membros da sociedade.

O Estado secular, em todo caso, só pode garantir, de modo imparcial, tolerância quando for capaz de assegurar, na esfera pública política, que o pluralismo de cosmovisões se desenvolva sobre a base do respeito mútuo

– sem regulamentações preconceituosas (HABERMAS, 2007, p. 293).

Sobre a imparcialidade do Estado nos assuntos religiosos, cabe ressaltar duas situações ocorridas no Brasil, envolvendo diferentes grupos religiosos, a saber: o “caso do chute na santa”, no ano de 1995; e o ataque às religiões de matriz africana por duas redes de televisão, em 2004.

A primeira situação, que ficou conhecida como “o caso do chute na Santa”, ocorreu na data, instituída pela Igreja Católica como feriado nacional, em que se comemora a padroeira do Brasil, representada pela imagem da santa negra Nossa Senhora Aparecida. Um pastor da Igreja Universal do Reino de Deus, por meio de um programa televisivo, ao defender a tese de que imagens de santos não podem ser adoradas, chutou a imagem da padroeira. O episódio foi amplamente explorado pelos meios de comunicação durante meses. Acusado de violar o Código Penal e ter incitado o preconceito religioso, o bispo foi julgado e condenado, em primeira instância, a dois anos de reclusão (cumpridos em regime de liberdade condicional). De acordo com Fábio Portela Lopes de Almeida, a condenação foi fundamentada no fato de o bispo ter ofendido “a ‘pátria, a luta contra a escravidão, a saga da nação afro-brasileira, a reverência pela humildade e o patrimônio cultural brasileiro” (ALMEIDA, 2008, p. 57).

Outro episódio, também envolvendo a Igreja Universal do Reino de Deus, ocorreu por meio de programas veiculados pela Rede Record de Televisão e pela Rede Mulher de Televisão. Nesses programas, as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, foram acusadas de serem religiões do “espírito do mal”. Nesse caso, o Poder Judiciário determinou que, nas redes de televisão réis, se veiculasse

uma série de programas televisivos [...] produzidos pelo Instituto Nacional de Tradição e Cultura Afro-Brasileira – INTECAB e pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e da Desigualdade – CEERT, com a finalidade de dar aos membros das religiões de matriz africana a oportunidade de exercer seu direito de resposta contra as ofensas veiculadas contra si nos programas televisivos (ALMEIDA, 2008, p. 57).

Os dois episódios possibilitam uma reflexão acerca da liberdade de expressão, da igualdade de direitos, do respeito às diferenças religiosas e, sobretudo, da tolerância. “As duas questões lidaram de maneiras bastante diferentes com a questão relativa à relação entre liberdade religiosa e tolerância” (ALMEIDA, 2008, p. 57). O primeiro caso foi julgado na perspectiva da tolerância ética, na qual “a defesa pública de crenças contrárias a uma

determinada identidade religiosa constitui motivo suficiente para condenar alguém criminalmente por vilipêndio a objeto de culto religioso e por preconceito religioso” (ALMEIDA, 2008, p. 69). Já no segundo caso, para além dos motivos éticos, foram considerados os aspectos políticos da legitimidade do Estado democrático de direito, segundo o qual “a convivência comum entre cidadãos que defendem doutrinas e crenças tão diversas passa pelo reconhecimento recíproco da igualdade de direitos” (ALMEIDA, 2008, p. 71).

Como explicar as diferentes formas utilizadas pelo Poder Judiciário no julgamento dos dois casos? Os diferentes procedimentos judiciais teriam alguma relação com o fato de ser o catolicismo a religião majoritária e as “outras religiosidades” representarem a minoria da população brasileira? Ou ainda, o ato de chutar um símbolo religioso pode ser considerado criminoso ou mais nocivo do que proferir palavras ofensivas contra uma tradição religiosa? Quais “motivos razoáveis” poderiam justificar os ataques à fé dos católicos e das tradições religiosas afrodescendentes?

Com base nos três pilares que fundamentam o direito à liberdade de expressão, de consciência e de crença: Direito Civil; Direito Constitucional; Direito Penal, Fachin afirma que “A liberdade religiosa abrange o livre exercício de consciência, crença e culto. Ou seja, alcança a escolha de convicções, de optar, ou não, por determinada religião, de empreender proselitismo e de explicitação de atos próprios de religiosidade” (FACHIN, 2018, p. 12). Contudo, a dignidade humana deve ser preservada, sob pena de tríplice sanção: “no Direito Civil, tutela inibitória ou reparatória; na Constituição, mecanismos protetivos dos direitos fundamentais e, no Direito Penal, quando cabível, a censura penal respectiva que o nosso sistema punitivo possa oferecer” (FACHIN, 2018, p. 14).

A questão central em torno do livre exercício da fé passa a ser: em que medida a dignidade humana pode ser considerada ameaçada pelos atos próprios da religiosidade? Fachin advoga que não destoam das balizas da tolerância, bem como não se qualifica automaticamente discriminatório, o discurso proselitista que ocorre mediante métodos de persuasão sem contornos de violência ou que não atinjam diretamente a dignidade humana, no sentido de exploração ou eliminação do outro. Segundo o ministro do STF, no discurso proselitista

não se releva ilícito por si só a comparação entre diversas religiões até mesmo quando haja explicitação de animosidade entre elas. [...] a liberdade de expressão funciona como condição de tutela efetiva da liberdade religiosa, assegurando-se em tal medida a explicitação de compreensões

religiosas do indivíduo e atuações conforme a crença. Caso contrário, ao invés da liberdade, ter-se-á mera indiferença religiosa. [...] a liberdade religiosa, como é próprio dos direitos e garantias fundamentais, não ostenta caráter absoluto, exatamente pelo princípio da convivência entre liberdades públicas e políticas. [...] descabe potencializar o proselitismo por si, para fins de reconhecimento da realização de uma espécie reprovável de guerra santa, que é mantida com base em discurso odioso. Também descabe legitimar atos de violência ou de perseguição, aptos a macular a dignidade humana ou a não permitir a diferença (FACHIN, 2018, p. 14).

Ao que parece, em nenhum dos dois casos julgados no Brasil houve exploração ou eliminação de alguém. No primeiro caso, a violência, ainda que desnecessária, foi direcionada a um objeto de culto e não à pessoa que cultuava o objeto. No segundo caso, a ofensa ocorreu mediante o discurso proselitista fundamentado na ideia de que nem todas as religiões são “do bem”. Considerando que o objetivo do discurso proselitista é “assegurar que o outro alcance o mesmo nível moral em que o agente se vê inserido” (FACHIN, 2018, p. 14), o fato de alguém apontar supostos defeitos da religião alheia pode ser entendido como um ato próprio da religiosidade, portanto, não pode ser considerado, isoladamente, como uma violação à dignidade humana.

Na concepção habermasiana, diante do pluralismo de diferentes verdades de fé, a relação entre o Estado e a religião implica uma revisão constante. No que se refere à neutralidade do Estado nos assuntos religiosos, Habermas considera que as religiões

têm que renunciar o emprego da força, especialmente da força organizada pelo Estado, para impor suas verdades de fé. [...] aquilo que caracterizamos como ‘modernidade da fé’ constitui um pressuposto cognitivo necessário para a implantação da tolerância religiosa e a entronização de um poder do Estado neutro (HABERMAS, 2003b, p. 201).

O pluralismo religioso pode resultar em desentendimentos entre os cidadãos de uma mesma comunidade política, tendo em vista que as diferentes concepções de mundo se contrapõem constantemente. Considerando o pensamento habermasiano, é possível afirmar que entre a liberdade religiosa e a democracia se apresenta a exigência mútua de uma tolerância política. Esta se manifesta a partir do reconhecimento recíproco de direitos entre cidadãos religiosos e cidadãos seculares, intermediados pela atuação neutra do Estado, que deve reconhecer e garantir as liberdades de expressão, de consciência e de crença.

A liberdade de religião constitui uma prova para a neutralidade do Estado. Frequentemente ela é ameaçada pelo predomínio de uma cultura da maioria

que abusa de seu poder de definição, adquirido na história, para determinar, de acordo com suas próprias medidas, o que pode valer, na sociedade pluralista, como a cultura política obrigatória em geral. Tal fusão, quando não solucionada, pode levar a uma substancialização furtiva da compreensão de uma constituição, a qual é, não obstante, essencialmente procedimental. A substância moral dos princípios da constituição é assegurada por procedimentos que devem sua força legitimadora à imparcialidade e à consideração equitativa de interesses; e perdem tal força quando certas ideias de uma eticidade substancial se imiscuem na interpretação e na prática das prescrições formais. E nesse caso, é possível que o mandamento da neutralidade venha a ser ferido, seja pelo lado religioso, seja pelo laico (HABERMAS, 2007, p. 295).

Apesar de a intolerância religiosa não ser uma questão de destaque na sociedade brasileira, a necessidade de educar para a tolerância religiosa tem sido um dos argumentos dos grupos religiosos para a manutenção do Ensino Religioso na escola pública. No entanto, não há um consenso em torno dessa necessidade, tendo em vista que o Brasil não é uma nação que apresenta altos índices de intolerância religiosa¹³.

Importa ressaltar que a análise a respeito da contribuição de cidadãos religiosos na esfera pública, fundamentada no pensamento habermasiano, necessita de certos cuidados para não incorrer no equívoco de justificar a presença do Ensino Religioso na escola pública brasileira como expressão legítima de uma contribuição fundamentada em argumentos que sejam válidos para todos. Habermas não escreveu nada a respeito do ensino da religião no âmbito escolar, mas seu posicionamento é muito claro quanto ao potencial normativo do Estado no desenvolvimento de uma fundamentação ética, sem depender de tradições religiosas¹⁴. O pensamento habermasiano também não deixa dúvidas quanto à precedência do Estado na área política. Ao garantir o direito de liberdade de expressão, de consciência e de crença, o Estado não se obriga a se submeter a normas religiosas para atender demandas específicas das diferentes tradições religiosas. Pelo contrário, são os cidadãos religiosos que devem praticar as obrigações normativas do Estado, mantendo uma conduta

¹³ O Disque 100 registrou 543 denúncias de violações de direitos por discriminação religiosa entre 2011 e 2014. Desse total, 216 casos tiveram informação sobre a religião da vítima: 35% candomblé e umbanda, 27% evangélicos, 12% espíritas, 10% católicos, 4% ateus, 3% judeus, 2% muçulmanos e 7% outras religiões. Informação disponível em:

<https://www.acn.org.br/images/stories/RLRM2016/pDFs/RLRM-2016-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

¹⁴ “Habermas nunca escreveu nada sobre a escola e somente um pouco, em discussões das ideias de Piaget e Kohlberg, sobre a ontogênese da competência cognitiva e da consciência moral na criança. Os únicos textos dele sobre instituições de ensino são análises das funções da universidade [...] na sociedade contemporânea, onde poderia pressupor-se que os sujeitos participantes dessas instituições já têm a competência comunicativa necessária para desenvolver processos de aprendizagem, no sentido dessa expressão no pensamento de Habermas” (BANNELL, 2006, p. 15).

democrática.

Contudo, no Brasil, a Igreja Católica e grupos provenientes de outras tradições religiosas têm exercido forte influência na condução da política educacional, com a justificativa de que o conhecimento do fenômeno religioso se insere no rol dos direitos aos quais os alunos devem ter acesso na escola pública. Considerando a proposição habermasiana segundo a qual os argumentos em prol da legitimidade do direito devem ser compatíveis com os princípios morais da justiça e da solidariedade universal, essa ingerência da religião na educação aponta para a complexidade que envolve a relação entre o Estado e a religião quando interesses privados são apresentados como universais. Como bem destaca Carlos Roberto Jamil Cury,

Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo [...], os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal (CURY, 1985, p. 57).

A presença do Ensino Religioso na escola pública brasileira, como componente curricular específico para o estudo das religiões, se insere nesse contexto, evidenciando as contradições que permeiam o campo educacional para além da questão propriamente dita religiosa. Na próxima seção, buscamos desvendar essas contradições.

3 A RELIGIÃO NO DEBATE EDUCACIONAL

Esta seção tem como objetivo analisar a permanência do Ensino Religioso na escola pública brasileira, como componente curricular específico para o estudo das religiões, buscando desvendar os interesses que estão além da “formação integral do educando”. Para fundamentar as análises, recorreremos à origem da instrução pública na França, apontando os elementos que serviram de base para a construção da escola pública no Brasil após a implantação da República. Dentre os princípios defendidos pelos educadores republicanos, destaca-se a laicidade do ensino público. Feito o resgate histórico, as análises se voltam para a luta pela hegemonia no campo educacional brasileiro. Nessa luta, o Ensino Religioso foi conquistando espaço no currículo escolar como matéria de interesse público, passando a integrar o sistema nacional de educação mesmo sendo disciplina de matrícula facultativa.

Partindo do pressuposto de que a oferta obrigatória do Ensino Religioso, determinada pela CF de 1988, não garante o direito do educando à formação plena, as análises levantam temas relacionados à melhoria do padrão de qualidade da educação no Brasil. A presença do Ensino Religioso no currículo escolar caminha *pari passu* com as dificuldades que a educação brasileira enfrenta para melhorar o padrão de qualidade do ensino público.

O desenvolvimento pleno da pessoa pode ser interpretado de forma bastante limitada pela capacidade de integração ao mundo do trabalho, muitas vezes sem as condições mínimas para a emancipação do sujeito. Diante disso, para a reflexão em torno da política educacional brasileira, tornam-se relevantes os seguintes questionamentos: em que sentido a permanência do Ensino Religioso na escola pública, como componente curricular específico para o estudo das religiões, contribui para a melhoria da qualidade da educação no Brasil? Se não contribui, qual é o interesse do Estado na manutenção do Ensino Religioso na escola pública, em sua atual configuração? Em busca de respostas, as análises buscam identificar as contradições inerentes nos discursos que apresentam a composição do currículo escolar como a base para a garantia de uma educação de qualidade.

O entendimento a respeito da presença do Ensino Religioso como componente curricular de oferta obrigatória na escola pública brasileira contemporânea demanda um retorno às origens da construção do princípio da laicidade estatal também para a educação.

Isso requer uma nova incursão ao período revolucionário francês, destacando os princípios educacionais que influenciaram a construção da instrução pública de muitos países, entre eles o Brasil.

3.1 O PRINCÍPIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO

Laicidade e instrução pública são temas que remontam à Revolução Francesa. A partir da Revolução, os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passaram a compor as discussões sobre a constituição da escola pública. Esses princípios foram amplamente discutidos nos vários projetos sobre a publicização da instrução, apresentados aos dirigentes da Revolução, entre eles o projeto de Condorcet (1743-1794) intitulado *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, apresentado à Assembleia Legislativa em 1792¹⁵. O Relatório foi elaborado com base no texto que Condorcet havia publicado em partes durante o ano de 1791, *Cinco memórias sobre a instrução pública* (LOPES, 1981). As Cinco Memórias tratam, respectivamente: sobre a Natureza e objeto da instrução pública; Da instrução comum para as crianças; Sobre a instrução comum para os homens; Sobre a instrução relativa às profissões; Sobre a instrução relativa às ciências (CONDORCET, 2008). Considerado o idealizador da escola laica na França, Condorcet defendeu o princípio da laicidade na primeira memória, que trata sobre a finalidade da instrução pública.

O ideário de Condorcet se espalhou por diversos países, entre eles o Brasil. Alguns projetos educacionais foram elaborados e apresentados às autoridades legislativas brasileiras durante o período imperial, com base nos princípios defendidos por Condorcet. Contudo, o princípio da laicidade do ensino foi uma bandeira que passou a ser defendida somente após a implantação do regime republicano brasileiro.

Embora o processo de construção da laicidade francesa tenha ocorrido em um

¹⁵ Durante o período da Assembleia Constituinte (1789-1791), foram apresentados os projetos de Mirabeau e de Talleyrand. O projeto de Condorcet foi apresentado no período da Assembleia Legislativa (1791-1792). Nos períodos da Convenção Girondina (1792-1793) e da Convenção Jacobina (1793-1795) foram apresentados os projetos de Lanthenas, de Romme, de Bancal, de Lakanal, de Lepeletier, de Bouquier. Esse período fértil em projetos pedagógicos foi encerrado com o projeto de Daunou, apresentado após o golpe termidoriano, no ano de 1795. Sobre as especificidades de cada projeto, ver LOPES, Eliane Marta SantosTeixeira. **Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.

contexto diferente ao brasileiro, em alguns momentos da história é possível encontrar uma similaridade: a atuação da Igreja junto ao Estado para a manutenção do *status quo* do grupo hegemônico. No decorrer do tempo histórico, a Igreja tem lutado pela manutenção do ensino da religião na escola pública. No Brasil, essa apropriação da escola pública pela Igreja aponta a educação como um campo fértil para a ingerência da religião na sociedade.

3.1.1 O princípio da laicidade na instrução pública francesa

Apesar de o conceito de laicidade na educação não ser uma exclusividade francesa, foi na França que a escola laica foi desenvolvida em sua expressão mais clara e definida. Determinados pelas mesmas necessidades, outros países se engajaram na campanha da laicidade.

Na França, a campanha da laicidade [...] começa na imprensa a 19 de março de 1868, no jornal *l'Opinion Nationale*. Gestada secretamente nas lojas maçônicas vem à luz através da *Ligue de L'Enseignement*, presidida por Jean Macé, cujo primeiro Boletim data de 1866. De origem belga, a *Ligue de L'Enseignement* se espalhou pelos quatro cantos do mundo. Seu ensino é chamado, na América, *unsectarian*; na Inglaterra, *séculariste*; na Bélgica, *neutralité*; na França e Itália, *laïque*. A Liga Belga inicia a campanha em 1842 e termina vitoriosa com a Lei de 11 de junho de 1877. Antes da Bélgica o ensino foi laicizado na Holanda, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Irlanda, na Alemanha, na Suíça, na Itália e na Austrália (LEONEL, 1994, p. 181-182).

Historicamente, por ter sido pioneira no campo educacional, a Igreja Católica imprimiu à educação escolar o caráter de educação religiosa, numa relação de difícil dissolução. A campanha da laicidade tinha por objetivo tirar do domínio da Igreja Católica a formação das novas gerações. Isso somente seria possível por meio da implantação da escola pública, obrigatória, gratuita e laica. Para atender aos interesses da burguesia, era “preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus ‘deveres para com Deus’ pelos seus ‘deveres para com o Estado’” (LEONEL, 1994, p.185).

Na concepção de educação desenvolvida pela burguesia francesa estava intrínseca a concepção de homem revolucionário em sua dualidade: o burguês-egoísta e o cidadão-político.

O pensamento burguês, que combateu a escravidão e concedeu liberdade

e igualdade a todos os homens, não pode conceber as classes e, por isso, tem que dissolver essa contradição social no próprio indivíduo dando-lhe essa dualidade: membro da sociedade civil, onde é homem natural, egoísta, voltado para seus interesses particulares e membro da sociedade política, onde é cidadão, abstrato, moral, voltado para o interesse geral. Portanto, esse homem-cidadão age nas duas esferas: privada e pública; enquanto homem é um cosmopolita, determinado pelas trocas sob a lei da concorrência, enquanto cidadão é nacionalista, humanista, espiritualista, patriota, cristão (LEONEL, 1994, p. 15).

Diante dessa dualidade, no século XIX, intensificou-se o debate em torno de uma educação moral, vista como a solução para todos os males da sociedade. Cabe ressaltar que, no século XVIII, educação e instrução eram vistas como processos distintos. Condorcet defendia que à instrução pública caberia a função de ensinar somente conteúdos científicos: “É preciso [...] que o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação” (CONDORCET, 2008, p. 47). Para ele, a educação se constituía em um processo mais amplo: “a educação, se a consideramos em toda a sua extensão, não se limita à instrução positiva, ao ensino das verdades de fato e de cálculo, mas abarca as opiniões políticas, morais e religiosas” (CONDORCET, 2008, p. 45-46). Em outras palavras, Condorcet limitou à instrução pública a função de possibilitar o acesso ao conhecimento científico, por ele denominado de “ensino das verdades de fato e de cálculo”, considerando, no entanto, que a educação é um fenômeno que ocorre em outras instâncias além da escola, ou seja, na própria sociedade, na família e na igreja. A instrução pública deveria se abster até mesmo do ensino da moral, para não correr o risco de uma associação inapropriada com a religião: “O poder público não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião” (CONDORCET, 2008, p. 47).

Apesar da recomendação de Condorcet, a educação moral foi defendida por Jules Ferry (1832-1893) – um dos fundadores da república francesa – no projeto de lei sobre a liberdade do ensino, encaminhado para discussão na Assembleia Nacional, em 5 de junho de 1874.

A diferença básica é que Condorcet está para a Primeira República, quando se acreditava encerrado o processo revolucionário que levaria a França a um estado de paz e tranquilidade, como Ferry está para a Terceira República, onde a paz e a tranquilidade [...] tinha sido adiada por homens eminentes (LEONEL, 1994, p. 198).

A França em meados da segunda metade do século XIX já não era a mesma do final do século XVIII. No século XIX, o socialismo e o anarquismo ameaçavam a unidade

nacional, impondo a necessidade de a escola não somente instruir, mas também educar e moralizar. Assim, não bastava excluir o clericalismo, era preciso ensinar, principalmente, as classes mais baixas a aplicar o conhecimento ao bem da nação, com base nos princípios da moral laica. Nesse sentido, a educação intelectual não deveria prescindir de uma educação moral. Em uma difícil fase de consolidação da República francesa, marcada pela manifestação da força revolucionária da classe operária, a escola obrigatória, gratuita e laica era vista pela burguesia como uma forma de proteger o novo soberano “da influência doutrinária das congregações religiosas e da influência perniciosa das doutrinas revolucionárias, doutrinas estas incompatíveis com a necessidade de fortalecer o sentimento nacional” (LEONEL, 1994, p. 9-10).

Em 1883, Jules Ferry, então ministro da instrução pública, escreveu uma carta dirigida aos professores de instrução primária a respeito da Lei de 28 de março de 1882, que substituiu o ensino religioso pela educação moral e cívica¹⁶. A carta tinha o objetivo de orientar os professores quanto à nova moral laica que o pensamento liberal buscava desenvolver. Para isso, o ministro francês teceu o seguinte esclarecimento aos professores:

Isentando-se do ensino religioso, não se pensou eliminar o ensino moral; isso teria suprimido o que constitui a dignidade de sua profissão. Pelo contrário, parece muito natural que o professor, enquanto ensina as crianças a escrever e ler, ensine-lhes também as regras elementares da vida elementar, da vida moral, que não são menos universalmente aceitas do que as da linguagem ou cálculo (FERRY, 1945, p. 15, tradução nossa)¹⁷.

Para evitar que a instrução moral fosse associada ao ensino da religião, Ferry definiu a moral como a boa e antiga moral recebida dos pais. Dessa forma, os professores não teriam a necessidade de discutir com os alunos as bases filosóficas da moral laica. Ao sugerir que os professores são auxiliares e suplentes dos pais de família, o ministro francês propôs aos professores que falassem com força e autoridade sempre que se tratasse de uma verdade indiscutível, de um preceito moral comum, sem correr o risco de ferir qualquer

¹⁶A Lei de 28 de março de 1882, relativa à obrigatoriedade do ensino primário, excluiu do currículo francês o ensino religioso, que foi substituído pela "instrução moral e cívica" e determinou que as escolas públicas liberassem os alunos um dia por semana, além do domingo, para permitir que os pais dessem a seus filhos a instrução religiosa fora dos prédios escolares, se assim desejassem (LUZURIAGA, 1945).

¹⁷Al eximiros de la enseñanza religiosa no se ha pensado en descargaros de la enseñanza moral; ello hubiera equivalido a suprimiros lo que constituye la dignidad de vuestra profesión. Por el contrario, ha parecido muy natural que el maestro, al mismo tiempo que enseña a escribir y a leer a los niños, les enseñe también esas reglas elementales de la vida elemental, de la vida moral, que no son menos universalmente aceptadas que las del lenguaje o del cálculo (FERRY, 1945, p. 15).

sentimento religioso. Para isso, Ferry estabeleceu uma regra prática:

No momento de propor aos alunos um preceito, uma máxima qualquer, pergunte a si mesmo se está ao alcance de seu conhecimento um único homem honrado que possa ser ferido por aquilo que você vai dizer. Pergunte a si mesmo se um pai de família – e eu digo apenas um – presente em sua classe e que te escuta, poderia de boa fé negar seu assentimento ao que ouve dizer. Se sim, evite dizer isso; se não, fale francamente; porque o que você vai comunicar à criança não é sua própria sabedoria, é a sabedoria da raça humana, é uma dessas ideias de ordem universal que vários séculos de civilização introduziram na herança da humanidade (FERRY, 1945, p. 17-18, tradução nossa)¹⁸.

Vale destacar que a moral moderna foi objeto de estudo de Tocqueville no ano de 1843. Arthur de Gobineau (1816-1882) foi contratado para auxiliá-lo na elaboração de um estudo que seria apresentado à Academia de Ciências Morais e Políticas. Os dois autores tinham diferentes posicionamentos com relação às bases da moral moderna. Tocqueville buscava identificar o fundo cristão da moral moderna, enquanto Gobineau apontava descontinuidades na fundamentação da nova moral com relação aos princípios cristãos¹⁹.

Entre as coisas verdadeiramente novas (e entre estas há várias que acho muito belas) a maior parte me parece derivar diretamente do cristianismo. Do cristianismo aplicado às luzes mais difundidas, a outras formas políticas, a um estado social diferente. Estas são, em uma palavra, novas consequências tiradas de um antigo princípio (TOCQUEVILLE, 2011, p. 114).

Essa moral é, sem nenhuma dúvida, saída do seio do cristianismo, mas no mesmo sentido no qual a moral cristã remonta a Sócrates e que as ideias deste filósofo encontravam suas fontes, por sua vez, nas máximas de uma sabedoria mais antiga. O que conferiu desde os primeiros tempos aos defensores da Igreja uma grande simpatia pelas ideias de benevolência e de ordem nas sociedades foi o fato de todos eles terem saído das classes oprimidas, de terem conhecido o lado ruim do direito da força, e de estarem

¹⁸En el momento de proponer a los alumnos un precepto, una máxima cualquiera, preguntaos si se encuentra al alcance de vuestro conocimiento un solo hombre honrado que pueda ser herido por lo que vais a decir. Preguntáos si un padre de familia - y digo uno solo - presente en vuestra clase y que os escuche podría de buena fe negar su asentimiento a lo que os oiga decir. Si sí, absteneos de decirlo; si no, hablad resultamente; porque lo que vais a comunicar al niño no es vuestra propia sabiduría, es la sabiduría del género humano, es una de estas ideas de orden universal que varios siglos de civilización han introducido en el patrimonio de la humanidad (FERRY, 1945, p. 17-18).

¹⁹Por essa época, Gobineau, o futuro autor do *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853 – 1855) era um relativamente jovem erudito, sedento de reconhecimento, às voltas com os constantes constrangimentos financeiros de sua vida na capital francesa. A amizade iniciada com Tocqueville legou à posteridade um volume de correspondência que se inicia em 1843 e só termina no ano do falecimento de Tocqueville. Gobineau foi a senha de acesso de Tocqueville aos principais autores do idealismo alemão e da filosofia utilitária inglesa (TRANCHES; GAHYVA, 2011).

satisfeitos em se defender contra a violência proclamando a obrigação do amor e da bondade (GOBINEAU, 2011, p. 108).

Apesar de Tocqueville defender que não havia nada de novo na moral dos modernos que não tivesse origem no cristianismo, à medida que o debate se intensificava, a amizade entre os dois pensadores se fortalecia: “Sempre próximo do amigo, mas afastado de suas ideias, Tocqueville, nas suas críticas, dirigia-se a Gobineau da seguinte forma: *Desaprovo o livro, amo o autor*” (LEONEL, 1994, p. 12).

No final do século XIX, ao mesmo tempo em que a burguesia francesa se esforçava para enfraquecer o domínio da Igreja Católica na formação das novas gerações, via-se obrigada a construir “a ideologia da solidariedade social e nacional tão necessária à conservação das classes e da propriedade” (LEONEL, 1994, p. 186). Nesse sentido, a educação moral deveria ocupar a lacuna deixada pela educação religiosa, para que fossem assegurados os princípios conservadores da sociedade burguesa. Diante dessa necessidade, as bases da moral laica não se constituíam uma preocupação de primeira ordem. Daí a recomendação de Ferry para que os professores não discutissem as bases filosóficas da moral laica.

Importa destacar que o processo de laicização na França foi gradual. O Projeto de Lei sobre a liberdade de ensino, encaminhado por Jules Ferry à Assembleia Nacional em 1874, determinava que estabelecimentos públicos ou privados dirigidos por congregações religiosas não poderiam ministrar o ensino sem autorização prévia do Estado. Diante das disputas partidárias e da mobilização dos congregacionistas, Ferry decidiu discutir e aprovar a regulamentação da lei em partes: “Aprovada primeiramente a gratuidade, menos polêmica, a obrigatoriedade surge como decorrência e, uma vez aprovada a obrigatoriedade, não se justifica reprovar a laicidade” (LEONEL, 1994, p. 190). Em 1882, foi aprovada a Lei que excluiu do currículo francês o ensino religioso. No ano de 1901, foi proibida a existência de qualquer congregação sem autorização prévia do poder legislativo. No ano de 1904, foi suprimido todo o ensino congregacionista do território francês. Finalmente, no ano de 1905, foi determinada a separação entre a Igreja e o Estado, constituindo-se o último passo do processo de laicização na França (LEONEL, 1994).

Durante o século XX, os debates em torno da laicidade do ensino público na França se voltaram para a questão da neutralidade. Em 1912, em palestra proferida em Paris, Ferdinand Buisson defendeu a escola laica da seguinte crítica recebida por parte da Igreja: “não falar de Deus, das verdades e deveres da religião, não é ser neutro, não é calar-se; é

predispor a criança que nunca saberá mais do que aprendeu na escola, é manifestamente incliná-la, quase levando-a à negação da religião, ao ateísmo” (BUISSON, 1945, p. 43, tradução nossa)²⁰.

Buisson contestou essa crítica chamando a atenção para os perigos do fanatismo religioso, bem como do fanatismo irreligioso. Ao citar a carta que Jules Ferry escreveu aos professores no ano de 1883, Buisson afirmou que não caberia aos homens do Estado combater qualquer crença que seja, pois, os governos não são instituídos para fazer a guerra, mas para estabelecer a paz entre os cidadãos. Nesse sentido, neutralidade não significava hostilidade à religião. Pastor protestante, à época diretor geral do ensino primário, Buisson defendeu a escola laica como “pedra angular da República”, aberta a todas as crianças da França, portanto não poderia ser vista como um campo de disputas políticas ou religiosas.

E porque é verdadeiramente laica, isto é, livre de fanatismo, igualmente removida do espírito de tirania e do espírito de servidão, doce, confiante e serena como a família e como a nação, porque é feita para amar e aprender a amar um ao outro acima de todas as divergências políticas e religiosas, enfim porque começa a [...] realizar ‘uma fraternidade superior a todos os dogmas’, por tudo isso a escola laica é a mais inquebrantável das instituições da República (BUISSON, 1945, p. 47, tradução nossa)²¹.

O discurso mediado pelo amor, pela fraternidade e pela solidariedade buscava identificar a escola laica como extensão da família e da nação, a fim de desconstruir o discurso que atribuíra à laicidade do ensino a pecha de “escola sem Deus”, “ensino abominável”. Sobre essa questão, Ernest Lavis (1842-1922), positivista francês conhecido como “cidadão-pedagogo”, escreveu no ano de 1903 um discurso direcionado às crianças. Ao expor a necessidade e a função da escola laica na sociedade francesa, Lavis se posicionou partidário da liberdade de ensino sob o controle do Estado. Em seu discurso fortemente nacionalista, afirmou que o Estado não poderia se desinteressar da educação das futuras gerações que serviriam a pátria. Ao alertar os alunos sobre os perigos

²⁰no hablar de Dios, de las verdades y de los deberes de la religión, no es ser neutros, no es callarse; es predisponer al niño que no sabrá jamás en verdad más que lo que ha aprendido en la escuela, es manifestamente inclinarle, casi conducirlo a la negación de la religión, al ateísmo (BUISSON, 1945, p. 43).

²¹Y porque aquélla es verdaderamente laica, es decir, exenta de todo fanatismo, igualmente alejada del espíritu de tiranía y del espíritu de servidumbre, dulce, confiante y serena como la familia y como la nación, porque está hecha para amar y aprender a amarse por encima de todas las divergencias políticas y religiosas, finalmente porque comienza a realizar [...] ‘una fraternidad superior a todos los dogmas’, por todo esto la escuela laica es la más inquebrantable de las instituciones de la República (BUISSON, 1945, p. 47).

de um monopólio intelectual e moral pretendido pelas escolas católicas, Lavissee defendeu a escola laica das acusações proferidas pela Igreja.

Existem algumas pessoas boas que se assustam com o pensamento de enviar seus filhos para elas [escolas laicas]. Elas acreditam que nelas tudo é abominação, enquanto nas outras tudo é perfeição, e belas canções são cantadas assim: 'na laica, se tem cólica. Com as *hermanitas* se tem guloseimas'. Essas guloseimas seriam como o sabor da doçura do paraíso, e as cólicas como o prelúdio dos tormentos do inferno, reservados a vocês, meus pobres pequeninos. Muitas calúnias, muitas vezes derramadas dos altos púlpitos da igreja, caem na escola pública. Escola sem moral, diz-se! Isso é mentira. Seus professores ensinam a moralidade como a humanidade tem feito, tanto contra as religiões quanto a favor delas. Essa moral é a dos antigos sábios, fecundada pelo espírito fraterno e democrático do Evangelho, pela experiência progressiva da humanidade, pelos sentimentos de solidariedade e justiça social, hoje despertos em toda parte (LAVISSEE, 1945, p. 131, tradução nossa)²².

A formação para a solidariedade e para a justiça social incorporou o discurso nacionalista, permeado pela docilidade necessária à manutenção da hegemonia burguesa na França. Nesse discurso, a base cristã do espírito fraterno e democrático aparece como fundamentação da moral laica. No entanto, é preciso considerar que os fundamentos da moral cristã também encontraram suas fontes no pensamento dos filósofos gregos, conforme afirmava Gobineau.

Como vimos, a laicidade francesa foi construída por meio de um processo histórico que durou mais de um século. Se, por um lado, a separação entre a Igreja e o Estado francês não representou a destruição da religião, por outro lado, a partir da Revolução, a Igreja foi gradativamente destituída da esfera do poder público. A exclusão do Ensino Religioso da escola pública francesa, bem como a dispensa dos alunos um dia na semana para que os pais se responsabilizem pelo ensino da religião, caso queiram, representa uma clara distinção estabelecida pelos franceses no que se refere à concepção das esferas pública e privada. No Brasil, a exclusão do Ensino Religioso da escola pública durou apenas

²²Hay unas buenas gentes que se asustan ante la idea de enviar a ellas a sus hijos. Creen que en ellas todo es abominación mientras que en las otras todo es perfección, y se cantan lindas canciones como ésta: En la laica se tienen cólicos. Con las hermanitas se tienen golosinas. Esas golosinas vendrían a ser como el paladeo de dulzuras del paraíso, y los cólicos como el preludio de los tormentos del infierno, que tenéis reservados, mis pobres pequeñuelos. Muchas calunias, con demasia frecuencia derramadas desde los elevados púlpitos de la iglesia, caen sobre la escuela pública. Escuele sin moral, se dice! Esto es una mentira. Vuestros maestros os enseñan la moral como la ha hecho la humanidad, tanto contra las religiones como a su favor. Esta moral es la de los antiguos sabios, fecundada por el espíritu fraternal y democrático del Evangelio, por la experiencia progresiva de la humanidad, por los sentimientos de solidaridad y justicia social, hoy despiertos en todas partes (LAVISSEE, 1945, p. 131).

quatro décadas, tornando recorrente o debate em torno dessa questão até os dias atuais.

3.1.2 Exclusão e reintegração do Ensino Religioso na escola pública brasileira

No Brasil, os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica estiveram presentes no currículo escolar em todas as reformas educacionais que ocorreram durante o período imperial (1822-1889). Até então, a laicidade do ensino não se constituía uma preocupação, tendo em vista que a primeira Constituição do Império do Brasil, promulgada no ano de 1824, trazia no Art. 5º a seguinte determinação: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo” (BRASIL, 1824). Conforme afirma Gilberto Angelozzi, “O direito restrito concedido à Igreja Católica [...] criou um capital simbólico que anunciava a importância da Igreja Católica no cenário político e religioso do Império e ao mesmo tempo restringia a ação das demais denominações religiosas” (ANGELOZZI, 2017, p. 46)²³. Com essa determinação legal, os privilégios da Igreja Católica foram mantidos durante o Império, especialmente no campo educacional.

Após a proclamação da República em 1889, o princípio de separação entre a Igreja e o Estado foi instituído pelo Decreto n.119-A, de 07 de janeiro de 1890.

Art. 1º É proibido à autoridade federal, assim como à dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões filosóficas ou religiosas (BRASIL, 1890).

O Decreto antecedeu a primeira Constituição republicana promulgada no ano de 1891, que determinou no Art. 72: “Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o governo dos Estados” (BRASIL, 1891). O ensino laico foi instituído no mesmo artigo, § 6º: “Será leigo o ensino ministrado nos

²³O conceito de capital simbólico desenvolvido por Pierre Bourdieu se refere a um valor social, decorrente de um poder de ação aceita tanto pelos que a exercem quanto pelos que desse exercício sofrem suas influências. O capital simbólico se constitui através de uma relação social de conhecimento e reconhecimento entre os agentes sociais. “O capital simbólico [...] não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio” (BOURDIEU, 2003, p. 145).

estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

O Decreto n.119-A dissolveu o sistema de padroado, no qual o clero católico fazia parte do funcionalismo do Estado, que administrava as rendas da Igreja²⁴. No decorrer do século XIX, a submissão da Igreja ao Império gerou alguns conflitos entre os bispos brasileiros e o Estado. A crise entre os dois poderes se intensificou com a “questão religiosa”, denominação que se reporta à excomunhão dos católicos maçons, em obediência à Bula *Syllabus*, publicada pelo Papa Pio IX (1792-1878), no ano de 1864²⁵. Liderados por Dom Antonio de Macedo Costa (1830-1891) e Dom Vital Maria (1844-1878), os bispos brasileiros decidiram pela obediência à Igreja, afrontando o imperador Pedro II que apoiava a maçonaria. A desobediência às leis do Estado resultou na prisão dos bispos, constituindo-se fator determinante para a separação entre a Igreja e o Estado brasileiro (ANGELOZZI, 2017).

Ao analisar as relações entre a Igreja e o Estado no Brasil, Angelozzi afirma que o Decreto n.119-A instituiu apenas o fim do padroado, não representando uma real separação entre o Estado e a Igreja. O autor se apoia no fato de que o processo de laicização do Estado brasileiro tenha levado em consideração a preponderância ideológica conquistada pelo catolicismo em todo o território nacional. Para ele, a República não ignorou a representação majoritária do catolicismo na população brasileira e dialogou com a cúpula da Igreja no Brasil antes de decretar a laicização do Estado.

O projeto de lei que originou o Decreto 119-A não foi elaborado aleatoriamente pelo Governo Provisório. Teve a participação e a

²⁴No Brasil imperial, o padroado era um misto das tradições herdadas do passado colonial português e daquela instituição medieval, somado às definições da Constituição Civil do Clero definida pela França revolucionária em 1790 e pela Concordata de 1801 firmada entre Napoleão Bonaparte e o Papa Pio VII. Segundo essa Concordata, a religião católica seria exercida livremente em toda a França, os bispos deveriam ser nomeados pelo governo e confirmados por documento papal, e o clero receberia um abono pelos bens confiscados e vendidos durante a Revolução. Estabelecia ainda que o clero deveria jurar fidelidade ao Estado francês. Os parâmetros estabelecidos por essa Concordata foram assimilados pela Constituição Imperial Brasileira (ANGELOZZI, 2017, p. 29-30).

²⁵A *Bula Syllabus complectens praecipuos nostrae aetatis errores* foi publicada a 8 de dezembro de 1864, por ocasião da Festa da Imaculada Conceição, juntamente com a Encíclica *Quantum*. Nesse documento o Papa Pio IX elencou 80 proposições consideradas erros do seu tempo. Condenou o liberalismo como sendo uma velha heresia proposta novamente naquele momento. Condenou também o ateísmo, o socialismo, o comunismo, o indiferentismo, o matrimônio civil e proibiu a participação de católicos em sociedades secretas, como a maçonaria (ANGELOZZI, 2017, p. 18).

colaboração do bispo primaz do Brasil, Dom Antonio de Macedo Costa, que fora professor de Rui Barbosa. A correspondência entre ambos está arquivada na Fundação Casa Rui Barbosa. De acordo com essa documentação, na noite de 26 de novembro de 1889, Dom Macedo esteve na casa de Rui Barbosa para tratar de assunto referente à separação entre a Igreja e o Estado. Atestam isso o cartão onde o bispo pede audiência ao ministro da fazenda e a carta encaminhada a Rui Barbosa no dia seguinte, na qual Dom Macedo se compromete: 'vou formular bases por escrito, encarando os múltiplos e delicados casos em questão, consultarei meus veneráveis colegas. O que assuntarmos será presente ao governo para ele resolver' [...]. Em outra carta escrita para Rui Barbosa, Dom Macedo afirmava: 'Em conversas particulares e de caráter todo íntimo trocaremos ideias sobre esse melindrosíssimo assunto, declarando eu mais uma vez a V. Exa. que missão nenhuma tinha, nem oficial, nem oficiosa para dele tratar. [...] se o Governo Provisório está resoluto a promulgar o decreto, se este é inevitável, ao menos atenda-se o mais possível aos direitos da Igreja. Mantenha-se e respeite-se a sua situação adquirida entre nós há cerca de três séculos' (ANGELOZZI, 2017, p. 42).

Os rumores da participação do bispo no processo de separação entre a Igreja e o Estado incomodavam alguns eclesiásticos. "Para muitos padres e leigos, o estabelecimento de uma República laica representava uma apostasia que levaria à perdição do Brasil" (ANGELOZZI, 2017, p. 43). Contudo, a separação entre os dois poderes nos termos do Decreto atendia, de certo modo, aos interesses da Igreja, pois de forma diversa ao contexto francês do século XVIII, ao final do século XIX no Brasil, com o fim do padroado "a Igreja Católica obteve diversos benefícios, isso porque passou a ter personalidade jurídica, manteve as suas propriedades, ampliou o número de dioceses e teve maior liberdade pastoral" (ANGELOZZI, 2017, p. 201-202).

No campo social, a Igreja Católica se fortaleceu no início da República, atuando em áreas não atendidas pelo Estado. As Santas Casas acolhiam o proletariado brasileiro, desprovido de seguro contra enfermidades e acidentes de trabalho. Com o crescimento do clero brasileiro, as ordens religiosas se dedicavam ao atendimento de crianças abandonadas, órfãos, idosos, leprosos, cegos, acidentados, "enfim, toda uma população nas áreas urbanas e rurais que estava à margem do capitalismo em expansão" (ANGELOZZI, 2017, p. 54). A Igreja liderava as causas sociais, educando os filhos de famílias ricas e solicitando doações destas famílias para a construção de asilos, colégios, igrejas e Santas Casas de Misericórdia. A atuação social da Igreja também garantia o apoio do Estado e dos políticos na liberação de verbas para o desenvolvimento de projetos voltados para a formação de operários para a indústria. Diante do trabalho social e educacional desenvolvido pela Igreja Católica, nas capitais e nas grandes cidades, escolas

e hospitais eram construídos pelo Estado e posteriormente entregues à direção das Santas Casas de Misericórdia.

Ao ocupar um espaço não atendido totalmente pelo Estado, a Igreja assumiu uma postura clientelista frente ao Estado, aos grandes proprietários rurais, aos comerciantes e aos industriais. Igreja e Estado continuavam a caminhar juntos: mudaram os métodos, as propostas de ação e as intervenções do Estado na religião, mas a maioria católica da população brasileira continuou a ser formada, orientada e pastoreada pela Igreja Católica. A preponderância do catolicismo romano se fez presente também na reprodução desse Estado e das suas ideologias, quando se observa que os líderes que controlavam as estruturas de poder tinham sido formados pelos religiosos e religiosas da Igreja (ANGELOZZI, 2017, p. 55-56).

Se, por um lado, a Igreja Católica foi beneficiada com o Decreto de separação, por outro lado, a exclusão do Ensino Religioso das escolas públicas jamais foi aceita pela Igreja, que passou a promover a manifestação de organizações coletivas em busca de alternativas para reverter a situação desfavorável em que se encontrava. De acordo com Saviani, a Igreja Católica não se limitou a manifestar suas discordâncias, críticas e objeções de forma passiva. A mobilização a favor da volta do Ensino Religioso nas escolas preencheu duas condições caracterizadas pelo autor como uma resistência ativa: “quanto à forma, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas por meio de organizações coletivas; [...] quanto ao conteúdo, a formulação de alternativas às medidas em vigor” (SAVIANI, 2007, p. 180).

A resistência ativa da Igreja se manifestou logo no início do período republicano. A Pastoral dos bispos de 1890 criticou as medidas laicizantes da República, tais como: “a precedência do casamento civil sobre o religioso, a laicização dos cemitérios, a inelegibilidade dos clérigos, a exclusão dos religiosos do direito do voto nas eleições e a proibição do ensino religioso nas escolas públicas” (SAVIANI, 2007, p. 180). Havia uma preocupação e um empenho da Igreja no sentido de evitar que os “horrores da Revolução Francesa” ocorressem no Brasil.

Com relação ao Ensino Religioso, em 1899, durante o Concílio Latino-americano realizado em Roma, os bispos católicos condenaram a educação puramente civil, defendida pela maçonaria. A substituição do Ensino Religioso pela instrução moral e cívica levantou a polêmica em torno da fundamentação não religiosa da moral laica. No Brasil, a dificuldade para estabelecer a moral da ciência em contraposição à moral religiosa foi a porta de entrada para a militância da Igreja no processo de reintegração do Ensino Religioso na

escola pública. Conforme afirma Pedro Ruedell, alguns Estados brasileiros, a partir de 1915, passaram a permitir o ensino da religião como elemento fundamental para a instrução moral e cívica. No Estado de Minas Gerais, apesar de silenciado nas leis, o Ensino Religioso foi permitido, inicialmente, fora do horário escolar e, posteriormente, autorizado nos horários normais das escolas públicas, sem carácter obrigatório (RUEDELL, 2005).

Conforme destaca Saviani (2007), a mobilização da Igreja Católica no Brasil se intensificou a partir da década de 1920. Em 1921 foi fundada a revista *A Ordem*, que passou a difundir as posições católicas. Em 1922 foi criado o Centro Dom Vital e fundou-se, no mesmo ano, a Confederação Católica, que mais tarde se transformaria na Ação Católica Brasileira. A criação do Centro Dom Vital possibilitou à Igreja Católica a formação de um grupo de intelectuais leigos que se dedicaram à restauração católica, liderada inicialmente por Jackson de Figueiredo (1891-1928) e sucedido, a partir de 1928, por Alceu Amoroso Lima (1893-1983), com o apoio eclesiástico do padre Leonel Franca (1893-1948).

A resistência ativa da Igreja Católica, diante das novas relações políticas impostas pelo regime republicano, foi analisada por Gramsci no início da década de 1930²⁶. Na Itália, as estratégias da Igreja para se infiltrar no aparelho estatal seguiram diretrizes semelhantes às ações realizadas no Brasil, com relação à formação de intelectuais leigos.

A Igreja na sua fase atual, em virtude do impulso proporcionado pelo Papa à Ação Católica, não pode contentar-se apenas em formar padres: ela almeja permear o Estado [...] e para isso são necessários os leigos, é necessária uma concentração de cultura católica representada por leigos. Muitas personalidades podem se tornar auxiliares mais preciosos da administração etc., do que como cardeais ou bispos (GRAMSCI, 2007b, p. 48).

Conforme destaca Jarbas Maurício Gomes, na perspectiva gramsciana a Ação Católica “deveria ser entendida como um movimento de organização política das forças

²⁶Para manter sua hegemonia religiosa e a direção educacional e cultural do povo italiano, o papado orquestrou a *Ação Católica*, um movimento religioso de luta política, fortalecido pela restauração da Companhia de Jesus (1814). Pela análise das notas dos QC é possível afirmar que Gramsci considerava o catolicismo e sua ação educacional nocivos ao desenvolvimento da Itália e à consolidação da hegemonia do proletariado, porque a religião tornava os trabalhadores dóceis e suscetíveis à organização burguesa do Estado. [...] Gramsci postulava que a participação política do povo era o caminho para a superação da concepção religiosa de mundo, pelo desenvolvimento da filosofia da práxis, um pensamento original das classes subalternas e elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora na construção da hegemonia do proletariado (GOMES, 2012, p. 9).

religiosas para manutenção da unidade das classes subalternas sob seu direcionamento cultural” (GOMES, 2012, p. 163). Para isso, a educação era vista como um campo estratégico.

No Brasil, a organização política das forças religiosas ocorreu por meio da criação das Associações de Professores Católicos, fundadas inicialmente nos Estados federativos. Posteriormente, essas Associações foram aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação. Essa organização coletiva desenvolvida pela Igreja na década de 1920 resultou “no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930” (SAVIANI, 2007, p. 181).

A forte atuação política da Igreja Católica nas primeiras décadas do regime republicano possibilitou uma reaproximação entre a Igreja e o Estado na condução das políticas públicas, especialmente no campo educacional. Com isso, os marcos de separação entre as esferas pública e privada no Brasil passaram a ser redefinidos, mediante a possibilidade de colaboração entre os dois poderes para o atendimento a interesses públicos. A Igreja Católica se apresentou como dispositivo de sustentação do Estado, “que se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial” (SAVIANI, 2007, p. 193).

A expansão das ideias liberais, que defendiam a industrialização no Brasil, resultou na Revolução de 1930²⁷. O domínio da oligarquia cafeeira, em defesa da agricultura como atividade predominante na economia do país, foi diminuindo à medida que

o processo de urbanização e industrialização avançou celeremente com base no modelo de ‘substituição de importações’. Ora, do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura (SAVIANI, 2007, p. 191).

A Revolução de 1930 corresponde ao golpe de Estado que deu posse a Getúlio

²⁷O ano de 1929 foi marcado pela eleição fraudulenta de Júlio Prestes, à qual se seguiu a deflagração da Revolução de 1930. [...] A Igreja Católica estava presente em todos os setores da vida pública e privada no Brasil, e a importância que os católicos davam às relações entre a Igreja e o Estado pode ser comprovada no editorial de 4 de fevereiro de 1931 do jornal *O Horizonte*, onde se lê: “sem Deus, sem Cristo, sem Evangelho, serão vãs todas as tentativas de reconstrução do Estado Nacional” (ANGELOZZI, 2017, p. 57).

Vargas (1882-1954), durante o Governo Provisório da República do Brasil (1930-1934). Se revolução pressupõe transformação, a Revolução de 1930 não alcançou os resultados que confirmariam a denominação que o período recebeu. De acordo com Gaudêncio, nesse período não ocorreram mudanças estruturais na sociedade brasileira, mas conjunturais.

O que se denominou de Revolução de 1930 não foi uma ruptura estrutural, mas um arranjo entre os interesses dos grandes proprietários de terras e de latifúndios que formavam as oligarquias agrárias detentoras do poder em seus feudos com a fração da classe dominante. Houve mudanças na ordem econômica, social e educacional e nas leis trabalhistas, porém sem alterar a natureza de nossa estrutura social (FRIGOTTO, 2013).

No período pós-Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja pasta foi ocupada por Francisco Campos (1891-1968), integrante do movimento da Escola Nova, que formulou uma reforma educacional por meio de sete decretos, entre eles, o Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas, nos seguintes termos: “Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião” (BRASIL, 1931).

Como explicar o retorno do Ensino Religioso na escola pública brasileira decretado por um escolanovista? De acordo com Saviani, à época do Decreto ainda não se externara o conflito entre os católicos e os escolanovistas. Outra justificativa pode ser encontrada nos precedentes históricos,

como se pode ver pelos processos de restauração na Europa em meados do século XIX. O exemplo mais contundente desse fenômeno deu-se na França, onde a burguesia, após ter atacado violentamente a Igreja, [...] a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário. E no Brasil das décadas de 1920-1930 também estava em causa esse temor [...]. A Igreja estava destinada a desempenhar um grande papel de esclarecimento sobre as necessidades do país, ‘explicando à massa sofredora que o seu estado atual não decorre dos casos, da compressão exercida pelas classes mais favorecidas’. Caberia a ela, ainda, infundir na sociedade, cada vez mais, ‘os sentimentos de caridade e solidariedade social, que constituem, por certo, os mais belos postulados da religião de Cristo’” (SAVIANI, 2007, p. 196-197).

Nas primeiras décadas da República, o movimento operário no Brasil se desenvolveu a partir de ideias socialistas, anarquistas e comunistas. No que se refere à educação, os partidos socialistas defendiam o ensino popular, gratuito, laico e técnico-profissional. Os anarquistas denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores

por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. Os comunistas defendiam quatro pontos básicos: “ajuda econômica às crianças pobres [...]; aberturas de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares” (SAVIANI, 2007, p. 183). O movimento operário, precursor das ideias pedagógicas contra hegemônicas, constituía-se uma ameaça para a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes no Brasil²⁸. Daí a necessidade de o governo se aliar à Igreja para controlar as massas populares, conter as lutas de classes e manter a hegemonia da burguesia industrial.

3.1.3 Os manifestos a favor da escola pública: o outro lado da resistência

Com a expansão capitalista mundial, o Brasil precisava acompanhar a modernização crescente no final do século XIX e início do XX. Diante disso, a defesa da educação pública passou a incorporar o discurso em torno da formação de uma sociedade progressista. A escola começou, então, a ser vista como instrumento fundamental para a mudança social, mediante uma nova pedagogia, a escolanovista, que defendia a educação como um direito universal.

Nas primeiras décadas do século XX, as oligarquias agrárias brasileiras mantinham o poder e a educação era privilégio de poucos. Nas classes populares, uma minoria tinha acesso ao ensino primário. No decorrer da década de 1920, socialistas e intelectuais acamparam a luta pela educação pública e universal. As classes trabalhadoras começaram a se organizar a fim de formar um ideário pedagógico sobre o tipo de escola que gostariam de ter. A burguesia industrial também se empenhou em diminuir o analfabetismo, com vistas à diminuição do poder das oligarquias agrárias (FRIGOTTO, 2005).

Nesse período ocorreu um movimento denominado “entusiasmo pela educação”, segundo o qual pela escola se daria a transformação “dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” (SAVIANI, 2007, p. 177). Para combater o analfabetismo, o Estado

²⁸Do ponto de vista da relação da educação com a sociedade as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas “pedagogias-hegemônicas” porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra-hegemônicas” porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente (SAVIANI, 2008, p. 11).

de São Paulo abriu o ciclo de reformas estaduais, que se intensificaram a partir de 1920, alterando a instrução pública em alguns aspectos, tais como:

a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2007, p.177).

Na década de 1930 dois acontecimentos marcaram a história da educação brasileira. Por um lado, a Igreja Católica encontrou as condições necessárias para a reintegração do Ensino Religioso na escola pública, por outro lado, um grupo de educadores brasileiros vislumbrou as condições necessárias para a consecução de uma aspiração antiga: a criação de um sistema nacional de ensino.

Em 1932 foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que “após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil [...] irá enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formulação de um ‘Plano de reconstrução educacional’” (SAVIANI, 2010, p. 13). O documento estabeleceu os seguintes princípios educacionais: Laicidade – ausência do ensino religioso; Obrigatoriedade - todos seriam obrigados ao estudo; Gratuidade - a educação seria uma prerrogativa do Estado e todos deveriam recebê-la sem custo pessoal; Co-educação - às meninas seria dado o direito de receber educação formal, sem diferenças em relação aos meninos (AZEVEDO *et al.*, 2010).

De acordo com José Misael do Valle, o Manifesto de 1932 se constituiu como um documento

rico em sugestões, firme em relação à necessidade de o país construir um ‘sistema unificado’ de ensino público capaz de oferecer ensino de qualidade a todos e garantir aos educandos a possibilidade de ascensão a qualquer de seus níveis conforme a capacidade, aptidão e aspiração de cada um independentemente da situação econômica do aluno (VALLE, 2002, p. 24).

A crítica que se faz ao documento repousa no fato de que, durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, foi estendida às massas populares uma educação de “segunda categoria”, com o objetivo de formar uma força de trabalho técnica para o processo de industrialização em expansão. Assim sendo, a partir do Manifesto de 1932, o ideário do liberalismo passou a compor as políticas educacionais (FRIGOTTO, 2005). No entanto, é irrefutável o fato de que o Manifesto representou a luta dos educadores liberais que,

buscando soluções para os problemas humanos de seu tempo, se dedicaram à defesa da expansão do ensino público às camadas populares (VALLE, 2002).

Na análise de Jamil Cury, a disputa entre os Pioneiros e os intelectuais católicos teve como ponto central a necessidade de impor os princípios considerados fundamentais para uma nova ordem política justa e harmoniosa, especialmente nos debates que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1934. Apesar dos diferentes posicionamentos ideológicos, havia uma convergência entre os dois grupos: o reconhecimento de que o Brasil e o mundo estavam em crise devido a uma falência do individualismo liberal. Contudo, a estrutura do sistema capitalista não foi questionada por nenhum dos grupos em conflito. Se, para os pensadores católicos, os males que atingem o mundo eram de ordem moral e, portanto, deveriam ser vistos em uma perspectiva ético-religiosa, para os Pioneiros, os problemas de um mundo em crise eram devido às transformações geradas pelo avanço científico-tecnológico, que acarretavam mudanças no mundo moral sob o influxo de princípios científicos (CURY, 1986). Nesse sentido, ambos apontavam a educação como a solução para o mundo em crise, porém, de modo divergente.

Para o grupo católico,

Reeducando o homem em sua interioridade, é preciso reconstruir então, o todo *orgânico-social*, aceitando o espiritualismo como base de uma economia equilibrada, tal como era impregnada a Idade Média. O econômico é fonte legítima, mas secundária, de nossos males. A reintegração do espiritualismo na sociedade traz a necessidade da moral como força disciplinadora a fim de manter a ordem e a estabilidade. Este espiritualismo deve germinar em todos os cidadãos, especialmente a partir daqueles que entendem que sem ele não há verdadeira ordem nas coisas. Pois não há reforma econômica ou social sem reforma moral (CURY, 1986, p. 42-43).

Para os Pioneiros,

a 'salvação do homem' se encontra no humanismo *científico-tecnológico*. A ciência e a máquina, apesar de suas possíveis aplicações destrutivas e abusivas, guardam consigo a possibilidade de retirar o homem da crise, desde que na adaptação de sua vida às suas descobertas e invenções, ele não perca a consciência de ser o seu criador (CURY, 1986, p. 73).

Ao se posicionarem em defesa da ciência e da tecnologia, os Pioneiros defenderam também a laicidade do ensino público como forma de garantir a autonomia científica da escola. O Manifesto se posicionou totalmente contrário ao Decreto n. 19.941/1931. No documento, a laicidade é entendida como uma das "condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da

unificação do ensino” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 46). Nesse sentido, o documento representou uma reação contra tudo que pudesse quebrar a coerência interna e a unidade vital de uma política educacional, o que seria o caso, por exemplo, das disputas religiosas. Daí a defesa da laicidade do ensino público,

que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO *et al.* 2010, p. 45).

A reação católica ao Manifesto se manifestou inicialmente por meio do rompimento com o grupo dos renovadores. O grupo católico se retirou da Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual fazia parte desde a sua criação em 1924²⁹. Após a ruptura com a ABE, os católicos fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação, dando início a partir de 1934 aos Congressos Nacionais Católicos de Educação. A luta contra os escolanovistas foi encampada por intelectuais católicos, entre eles o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima. A bandeira levantada pelos católicos contra a laicidade se fundamentava em discursos que desqualificavam a escola leiga.

Conforme o entendimento do padre Leonel Franca, religião e pedagogia caracterizam-se por uma relação indissolúvel. [...] a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base à reforma da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 257).

Com base na encíclica do Papa Pio XI (1857-1939), *Divini illius magistri*, promulgada no ano de 1929, Alceu Amoroso Lima defendia a precedência da família e da Igreja na organização do ensino e da educação nacional. Nesse sentido, o Estado deveria subordinar-se a essas instituições naturais e sobrenaturais.

Vê-se que, para os católicos, tanto a laicidade como o monopólio estatal do ensino atentam contra a ordem natural e divina. Eles reconhecem a importância do Estado, mas entendem que seu papel, no interesse do bem comum, é o de orientar, articular e coordenar as ações da Igreja e da família

²⁹A ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interesses na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas (SAVIANI, 2007).

no exercício da tarefa educativa (SAVIANI, 2007, p. 258).

Na visão dos católicos, o bem comum era entendido a partir dos parâmetros da doutrina católica. Alinhado à posição defendida pela Igreja em Roma, Alceu Amoroso Lima não considerava a instrução como um bem indispensável aos homens. O trabalho e a ausência de vícios eram vistos como meios garantidores do bem-estar das famílias, a partir de uma boa educação religiosa.

Pela precedência da família em relação ao Estado, a visão católica defendia o direito dos pais de decidir livremente sobre a educação dos filhos. Daí a contestação a outras duas bandeiras do movimento escolanovista, a gratuidade e a obrigatoriedade, entendidas como interferência indevida do Estado na educação. Essa primazia conferida aos pais, aliada ao louvor à tradição católica do povo brasileiro, conduziu Alceu a secundarizar a bandeira da erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2007, p. 258).

Os embates entre os intelectuais católicos e os Pioneiros se intensificaram com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, no ano de 1933. No período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1934, os debates sobre o Ensino Religioso e a respeito da colaboração recíproca entre Igreja e Estado foram bastante discutidos. A Igreja Católica, bem articulada com todos os partidos, acompanhou a discussão em torno das “emendas religiosas”, especialmente a favor do Ensino Religioso. Entre os argumentos apresentados pelos constituintes favoráveis a essas emendas destacam-se: “a minoria não-católica não pode impor sua irreligiosidade à maioria que é católica; o Ensino Religioso é o grande anteparo contra o comunismo; se houver abuso no ensino religioso facultativo, o *abusus non impedit usum et sublata causa, tollitur effectus*” (CURY, 1986, p. 116-117). Contra as emendas religiosas os argumentos dos constituintes se pautaram na defesa da laicidade, nos seguintes termos:

Em nome da liberdade de todos, a maioria católica não pode impor sua religiosidade às minorias não crentes ou de crenças diferentes; o ensino religioso quer se legitimar através do anti-comunismo, mas o comunismo não depende do ensino religioso; o ensino religioso, mesmo facultativo, só existirá no papel. Na prática tornar-se-á obrigatório, já que só incentivará a religião dominante (CURY, 1986, p. 117-118).

A oposição dos Pioneiros da Educação Nova ao Ensino Religioso na escola pública brasileira não garantiu a ausência do componente curricular na Constituição Federal de 1934. “A inserção do ensino religioso foi garantida por grande maioria dos votantes, bem

como o reconhecimento de estabelecimentos particulares e o reconhecimento explícito do papel da família como educadora” (CURY, 1986, p. 122). O Ensino Religioso foi mantido com o dispositivo de frequência facultativa ao aluno.

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).

A partir dessa determinação legal, os marcos de separação entre as esferas pública e privada no Brasil passaram a ser redefinidos, mediante a justificativa do interesse do bem comum, que pode ser entendido no sentido restrito aos interesses dos grupos dominantes representados no âmbito religioso pela Igreja Católica e no âmbito político pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Nesse sentido, a manutenção do Ensino Religioso na escola pública brasileira, legitimada pela Carta Magna de 1934, representou uma manifestação explícita de que as divergências entre os católicos e o grupo dirigente que assumiu o poder após a Revolução de 1930 eram insignificantes diante das afinidades que os aproximavam.

A visão comum compartilhava conceitos como o primado da autoridade; a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização conservadora dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo (SAVIANI, 2007, p. 265).

Na década de 1950, Anísio Teixeira (1900-1971) se destacou como importante defensor da escola pública. Na direção de órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional, ele ganhou notoriedade proferindo palestras em defesa da escola pública, universal e gratuita. Para ele, a defesa da escola pública não significava uma defesa ao monopólio estatal ou uma oposição à iniciativa privada na educação. Contudo, Anísio Teixeira passou a ser alvo de ataques por parte da Igreja, após o plenário do Congresso Estadual de Educação Primária – realizado no ano de 1956, no Estado de São Paulo, do qual Anísio participou como conferencista – ter impugnado três propostas ligadas ao Ensino Religioso, por não terem sido consideradas temas do evento: “remuneração dos professores de religião, aumento de sua carga horária e contagem de pontos desses professores para concurso de ingresso na carreira docente” (SAVIANI, 2007,

p. 286). A partir desse acontecimento, Anísio Teixeira passou a ser acusado de comunista pelos católicos, que orquestraram uma acirrada campanha contra ele³⁰.

O que estava em causa era o que ele representava: a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não haveria, pois espaço para outro tipo de escola. [...] Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo (SAVIANI, 2007, p. 288).

No final da década de 1950, instaurou-se outro conflito envolvendo setores ligados à escola privada, liderados por intelectuais católicos. Nesse episódio, a defesa da escola pública foi assumida pelo sociólogo e professor Florestan Fernandes (1920-1995), adepto da corrente educacional de tendência socialista, que “procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada” (SAVIANI, 2007, p. 290). O posicionamento ideológico de Florestan Fernandes fez com que ele fosse reconhecido como uma expressiva liderança no movimento em defesa da escola pública.

De acordo com Adriana Pasquini, durante o período de tramitação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), Clemente Mariani (1900-1981), Ministro da Educação do Governo Dutra (1946-1951), enviou à Câmara de Deputados, em novembro de 1948, um projeto de lei “definido como comunista por setores conservadores, ao propor a descentralização do ensino (PASQUINI, 2009, p. 93). Num primeiro momento, as discussões sobre o projeto apresentado ocorreram em torno da descentralização, defendida por Clemente Mariani e a centralização, conforme propunha Gustavo Capanema (1900-1985), líder do governo na Câmara. Durante esse período, os educadores que apoiaram Clemente Mariani participaram de debates junto aos deputados, procurando esclarecer os novos rumos que a educação pública deveria tomar. Segundo Florestan Fernandes, numa segunda fase, “tomava corpo uma intensa conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários de escolas privadas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico” (FERNANDES, 1966, p.

³⁰A Igreja Católica no Brasil participou do golpe militar de 1964 e o apoiou. A força do catolicismo no país, associada ao medo do avanço comunista, serviram de argumento para os militares e para a CIA (*Central Intelligence Agency*) na preparação do golpe de 1964 (ANGELOZZI, 2017, p. 66).

346-347).

O resultado dessa conspiração se materializou com a apresentação do substitutivo de caráter privatista no Congresso Nacional, pelo deputado Carlos Lacerda (1914-1977), em novembro de 1958, “que recebeu o seu nome e lhe garantiu o galardão indisputável de ‘inimigo número 1’ do ensino oficial” (FERNANDES, 1966, p. 347). O Substitutivo contemplava os interesses da escola particular, representada pela Igreja Católica e os donos das escolas privadas, que “identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino” (SAVIANI, 2007, p. 288), procurando demonstrar a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação. Para Florestan Fernandes, a partir do Substitutivo Lacerda “o poder da corrente privatista subiu de tal forma, que mesmo os deputados empenhados na defesa das tradições educacionais republicanas contentavam-se com arranjos e transações” (FERNANDES, 1966, p. 347).

Os debates se intensificaram com a realização da I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, que deu origem à *Campanha de Defesa da Escola Pública*, organizada em São Paulo e estendida a todo o país. Os aspectos básicos da Campanha foram compilados no documento, elaborado por educadores e intelectuais, entre eles, alguns signatários do Manifesto de 1932, o *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, também conhecido como *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959)*, escrito por Fernando de Azevedo (1894-1974). Entre outras questões, o documento apontou as dificuldades enfrentadas pela escola pública em um período no qual se processavam profundas mudanças socioeconômicas e culturais, e atribuiu aos governos a responsabilidade pela expansão da educação pública como um direito das novas gerações (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Os Educadores Democratas refutaram a acusação dos educadores privatistas quanto à defesa do monopólio estatal do ensino, pois o documento de 1959 preconizava a ampla liberdade de iniciativa no campo educacional, desde que fosse uma liberdade disciplinada (AZEVEDO *et al.*, 2010). O que estava em questão era o financiamento estatal do ensino, insuficiente para a escola pública, cada vez mais, reivindicado pela escola privada.

Apesar das manifestações de repúdio, o Substitutivo Lacerda foi aprovado em janeiro de 1960 pela Câmara dos Deputados, sendo duramente criticado por estudantes das escolas secundárias e superiores, professores, intelectuais e outros segmentos da

sociedade, por ser considerado retrógrado e manter o *status quo* da educação, que não se expandia às camadas populares (SAVIANI, 2007).

Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024/1061. Na perspectiva dos educadores liberais, os resultados finais apresentados após treze anos de discussão não foram totalmente positivos. No entanto, para Anísio Teixeira, a aprovação da LDB significou “meia vitória, mas vitória”.

Anísio Teixeira, ao examinar a lei nº 4024/61, considerou que com sua aprovação a intenção de descentralizar a educação, instituída enquanto sistema educacional, denotou a vitória da orientação liberal, que desde 1920 defendia a autonomia dos estados. Entretanto, [...] a vitória não se deu plenamente, pois foram permitidas concessões à iniciativa privada, uma das razões pelas quais a aprovação da LDB não foi considerada em sua plenitude conforme desejavam os Pioneiros da Educação Nova (PASQUINI, 2009, p. 98).

Os Manifestos de 1932 e 1959 são documentos de referência quando se discute a luta em defesa da escola pública no Brasil. Uma luta que se tornou tão intensa a ponto de Florestan Fernandes se referir ao teor do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados como “uma intensa conspiração”. Apesar de ser notório que “qualquer classe, em qualquer tempo, sempre lutou, sobretudo, pela defesa de seus próprios interesses” (ALVES, 2001, p. 34), as reivindicações dos donos das escolas particulares foram consideradas inadmissíveis por esse educador.

A manutenção de concessões do Estado à iniciativa privada na educação pode ser considerada uma das vitórias dos católicos na história da educação brasileira. No entanto, a destinação de recursos estatais para a manutenção das escolas confessionais católicas não contemplou as aspirações da Igreja em sua totalidade. Em seu projeto hegemônico, a Igreja continuou a lutar para a manutenção da religião na escola pública, com financiamento do Estado.

3.1.4 A alteração do artigo 33 da LDB de 1996: vitória dos grupos religiosos

Se, por um lado as reivindicações da escola privada foram atendidas pela LDB de 1961, por outro lado, as aspirações dos católicos quanto à oferta do Ensino Religioso na escola pública não lograram êxito. A LDB n. 4.024 eximia o Estado da responsabilidade financeira pela oferta do Ensino Religioso nos seguintes termos:

Art. 97 - O ensino religioso constitui disciplina dos horários normais 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.

§ 1º - A formação de classe para o ensino religioso independente de número mínimo de alunos.

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

No final da década de 1980, criou-se uma expectativa quanto à permanência e financiamento do Ensino Religioso do currículo da escola pública brasileira, por ocasião das emendas apresentadas à Assembleia Constituinte de 1987/88, que resultaram na promulgação da Constituição de 1988, em vigência. No contexto da redemocratização que se difundiu pelo país, grupos ligados à educação encaminharam milhões de assinaturas aos deputados e senadores, com reivindicações diversas, dentre elas, pedidos em defesa do Ensino Religioso na escola pública brasileira. A participação desses grupos contou com o apoio da Associação das Escolas Católicas (AEC), do Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (Grere) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No final de abril de 1987, a CNBB promoveu a vigésima sexta Assembleia Geral, na qual foram discutidas as dificuldades de se manter o Ensino Religioso pago pelo Estado, devido às mudanças culturais e religiosas ocorridas na sociedade brasileira (FRISANCO, 2000).

Apesar da mobilização por parte de defensores da laicidade do ensino público, a forte mobilização da Igreja Católica garantiu “meia vitória” na CF de 1988. O Ensino Religioso foi mantido na escola pública, porém a Carta Magna não fez nenhuma menção sobre o financiamento desse ensino. O Art. 210 apenas estabeleceu que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Apesar da vitória dos segmentos religiosos, a proibição de subvenção do Estado à Igreja se manteve no texto constitucional, impedindo o pagamento dos professores de Ensino Religioso pelos cofres públicos, de acordo com o Art. 19, § 1º:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios 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, 1988).

No entanto, por meio de acordos com os governos estaduais, bem como com o trabalho voluntário de fiéis, o ensino católico se manteve hegemônico nas escolas públicas brasileiras, ficando atenuada, dessa forma, a questão da laicidade do ensino público. Contudo, a garantia do pagamento dos professores pelos cofres públicos voltou a ser uma bandeira defendida pela Igreja Católica, por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A defesa dos grupos religiosos na manutenção do Ensino Religioso na escola pública passou a ser fundamentada no texto constitucional, inicialmente pelo dispositivo da matrícula facultativa, que preserva o direito à liberdade religiosa, estabelecido no artigo 5º da Carta Magna. Quanto ao princípio de separação entre o Estado e a Igreja, a relação de dependência ou aliança, estabelecida entre o Poder Público e os grupos religiosos na implementação do Ensino Religioso, tem sido justificada pela ressalva “colaboração de interesse público”, expressa no artigo 19. Outro argumento utilizado a favor da manutenção do Ensino Religioso na escola pública é o *status* diferenciado do componente curricular por ser a única disciplina citada na Constituição de 1988.

Não obstante, esses argumentos encontram resistência por parte dos defensores da laicidade na escola pública, que entendem essa diferenciação como um privilégio inapropriado que o Estado confere à religião. O *status* diferenciado do Ensino Religioso pode ser evidenciado diante da implementação do componente curricular nas escolas públicas, que não atende ao princípio de isonomia previsto em lei. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso (PCNER) foram elaborados por uma entidade civil, denominada Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os demais componentes do ensino fundamental, que foram elaborados por especialistas do Ministério da Educação (MEC)³¹. Ou seja, as organizações religiosas se mobilizaram e construíram uma versão própria de PCN para o Ensino Religioso, evidenciando que os grupos religiosos não medem esforços para se apropriar do Estado pela via educacional. Cabe ressaltar que apesar de a

³¹Apesar de congregar pessoas de diferentes tradições religiosas, o Fonaper tem uma estreita ligação com a Igreja Católica. Foi instalado no ano de 1995, durante a vigésima nona Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (Cier), realizada em Florianópolis/SC. O Fonaper foi criado para acompanhar o processo de elaboração da LDB de 1996 e também para minimizar a visibilidade da CNBB, um organismo da Igreja Católica de grande influência política. O documento intitulado PCNER foi publicado no ano de 1997, pela Editora Ave Maria, vinculada à Igreja Católica e, diferentemente dos demais PCNs, não está disponível para consulta no portal eletrônico do MEC.

visibilidade da CNBB ter diminuído a partir da criação do Fonaper, a alternância dos grupos religiosos, que encampam a luta pela manutenção do Ensino Religioso na escola pública, retrata apenas mudanças conjunturais, sem alterar a estrutura de poder da Igreja.

Soma-se à falta de isonomia na implementação do Ensino Religioso na escola pública o fato do MEC não ter estabelecido diretrizes nacionais para a formação dos professores de Ensino Religioso. Portanto, o *status* diferenciado do componente curricular se aproxima mais do sentido de perda e menos do sentido de ganho para a educação brasileira, especialmente, no que se refere à destinação de recursos públicos para a manutenção desse ensino. A identidade do Ensino Religioso, proposta nos PCNER, foi estrategicamente alterada para que o seu financiamento fosse garantido pelos cofres públicos.

O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, em sua redação original, determinava que o Ensino Religioso fosse ofertado nas escolas públicas “sem ônus para os cofres públicos”, nas modalidades confessional ou interconfessional (BRASIL, 1996). Sete meses após a aprovação da LDB, a militância católica pela manutenção e financiamento do Ensino Religioso pelos cofres públicos foi decisiva para que o artigo 33 fosse modificado. Setores ligados à Igreja Católica, especialmente a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mobilizaram a classe política, a fim de garantir o financiamento estatal do Ensino Religioso na escola pública, resultando na alteração do artigo 33, na forma da Lei n. 9.475, sancionada em 22 de julho de 1997 (IGLESIAS DO AMARAL, 2003). O artigo 33 passou a constar nos seguintes termos:

Art. 33 – 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 religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º 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.

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

Com a alteração do texto original, as modalidades confessional e interconfessional foram excluídas, bem como a expressão que isentava o Estado do financiamento do Ensino Religioso. Concomitantemente à alteração do artigo 33, ocorreu a publicação dos PCNER,

documento que apresentou o Ensino Religioso em uma nova configuração, destituído do caráter confessional e proselitista (FONAPER, 1997). No lugar do ensino da religião propriamente dita foi proposto o ensino do conhecimento religioso em todas as suas manifestações, em uma tentativa de deslocar o componente curricular do campo religioso para o campo científico. Dessa forma, tornou-se corrente que o pagamento dos professores de Ensino Religioso não representaria a subvenção do Estado às Igrejas. Pelo contrário, ao valorizar as manifestações religiosas de todos os credos, o Estado fomentaria o respeito à diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira.

A partir desse arranjo institucional político-religioso, a Igreja Católica alcançou sua “vitória completa”, após mais de um século de insistente luta. O marco principal dessa vitória é a constatação de que o entendimento a respeito da laicidade do Estado brasileiro evidencia a indistinção entre as esferas pública e privada no Brasil.

3.2 O ENSINO RELIGIOSO EM TEMPOS DE CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL

A trajetória do Ensino Religioso na escola pública brasileira tem sido marcada pela divergência de opiniões entre alguns grupos religiosos – que defendem a permanência desse ensino – e setores laicos – que lutam por um ensino público livre da influência de grupos religiosos. As divergências se acentuaram ainda mais a partir da responsabilização do Estado pelo financiamento do Ensino Religioso, após a aprovação da Lei Federal nº 9.475/97, que alterou o artigo 33 da LDB de 1996.

A força política da Igreja Católica para manter o Ensino Religioso na escola pública não pode ser analisada como um fato isolado das relações socioeconômicas. Em momentos de crise política, econômica e social, nos quais os antagonismos se acentuam, a religião tem desempenhado importante papel, aliando-se ao Estado para a manutenção do *status quo* na sociedade.

A manutenção do Ensino Religioso na escola pública requer uma reflexão sobre a dicotomia que se apresenta entre o que a escola deve proporcionar aos alunos – o acesso a bens culturais, inacessíveis à maioria das famílias brasileiras – e o que não é função da escola – o ensino de valores religiosos, função que cada família tem o direito de exercer, caso queira.

A primeira premissa nos remete à afirmação de António Nóvoa sobre o dualismo na educação. Para ele, uma escola inclusiva necessita reconhecer a centralidade da criança no processo educativo, colocando no centro desse processo a cultura e as aprendizagens.

Educar é sempre educar alguém. Mas não há inclusão sem aquisição de conhecimento. Em muitos países verifica-se um dualismo cada vez mais acentuado. As elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para dimensões sociais e assistenciais. É o pior dos cenários para o futuro (NÓVOA, 2009, p. 17).

O que o autor considera como o pior dos cenários para o futuro está muito próximo à realidade da escola pública no Brasil. A mesma escola que deve manter a oferta do Ensino Religioso, como componente curricular necessário para a formação plena do educando, não consegue garantir uma educação emancipatória, que possibilite aos alunos a realização de novos projetos de vida, para além dos interesses do capital. Existe uma justificativa racionalmente aceitável para a manutenção do Ensino Religioso no currículo escolar? Em que sentido a manutenção do componente curricular na escola pública pode ser considerada como interesse orientado pelo bem comum? Em que medida as contradições que permeiam o componente curricular não seriam propositais?

Em busca de respostas a esses questionamentos, importa fazer alguns apontamentos a respeito da política educacional que tem sido implementada nos últimos anos no Brasil, por governantes de diferentes bandeiras partidárias. Apresentamos um panorama da educação pública em geral, analisando a forma como os governos têm tratado a política educacional, fazendo uma interlocução com a permanência do Ensino Religioso na escola pública, como componente curricular específico para o estudo das religiões.

3.2.1 As políticas social e educacional nos governos FHC, Lula e Dilma

No ano de 2003, ao participar da III Jornada promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTEDBR), Saviani encerrou sua fala com um questionamento a respeito da capacidade que o Governo Lula teria para efetivar algum tipo de ruptura ou de continuidade na submissão da política educacional aos organismos internacionais (SAVIANI, 2005). Naquele momento havia uma expectativa em torno do novo presidente, tanto pela história de luta política a favor da classe trabalhadora

como pelo fato de Lula ter sido o primeiro representante da corrente ideológica de esquerda a governar o país. Dez anos depois, essa questão foi contemplada no pronunciamento de Frigotto, na conferência de abertura do XI Fórum Nacional de Educação e do XIV Seminário Regional de Educação Básica, promovido pela Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2013. Na ocasião, Frigotto afirmou que nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016),

por diferentes razões e determinações, [...] as diferenças com o governo de Fernando Henrique Cardoso se deram na ampliação das políticas e programas de transferência de renda, mas não de distribuição de renda e expansão de instituições de ensino público e maiores investimentos na área social (FRIGOTTO, 2013).

De acordo com o autor, as mudanças alteraram a realidade, mas conservaram o *status quo*, pois não confrontaram os interesses da classe dominante. Pelo contrário, os governos de Lula e Dilma estabeleceram alianças com bandeiras distintas, que não convergiam com o que se esperava de um presidente oriundo da classe trabalhadora e de uma presidente que tinha sido guerrilheira, quanto ao rompimento das estruturas que produzem a desigualdade social (FRIGOTTO, 2013). Essa constatação levanta alguns questionamentos: em que medida a ruptura com tendências que vão se configurando no decorrer da história depende apenas da vontade dos governantes? Qual é a capacidade dos partidos que se denominam representantes da esquerda brasileira, de preservação de valores e orientações ideológicas, que compõem o eixo doutrinário socialista, no contexto de uma sociedade predominantemente capitalista? Questões complexas que somente o tempo histórico poderá elucidar.

Se não ocorreram mudanças significativas nos campos social, político e econômico, que possibilitariam o rompimento com os interesses das classes dominantes, o que esperar do campo educacional? Sendo a educação parte constituinte e constituída da sociedade, resta saber em que medida a educação pode ser considerada a solução para essa mesma sociedade que é regida por interesses que extrapolam o campo educacional.

A educação que temos atualmente no Brasil é resultado da reforma educacional implementada na década de 1990, com base nos documentos produzidos por organismos multilaterais, como a Unesco, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com Eneida Shiroma, Roselane Campos e Rosalba Garcia, os

documentos internacionais “não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Na América Latina, a reforma educacional foi justificada pela crise econômica dos anos 1980-1990, marcada pela redução da renda per capita, aumento dos índices de inflação e queda da taxa de investimento em relação ao Produto Interno Bruto (PIB). Segundo Nora Krawczyk e Vera Lúcia Vieira, países periféricos como Argentina, Brasil, Chile e México redefiniram o papel do Estado quanto à provisão de bens e serviços sociais, por meio da “substituição do controle centralizado no Estado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública, reservando-se ao Estado as funções de coordenação e regulamentação” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.10). A descentralização da gestão do sistema educacional nesses países assumiu diferentes dimensões, de acordo com a organização político-territorial.

A inter-relação entre estas diferentes dimensões estruturou a descentralização de maneira distinta nos diferentes países, conforme a historicidade da federalização e da participação dos diferentes setores da sociedade na educação. Esta dinâmica na Argentina adquiriu a dimensão predominante de provincialização; no México, a esta provincialização somase o corporativismo, ao passo que no Brasil a dimensão predominante é a da municipalização e no Chile, a consolidação da privatização subsidiada (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.15).

No Brasil, as orientações prescritas pelos organismos internacionais foram levadas a efeito pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), durante seus dois mandatos (1995-2002). Na análise de Sofia Vieira e Isabel Farias, a partir do ano de 1996, com a aprovação de Emendas Constitucionais pelo Congresso Nacional, foi possível identificar uma “explicitação de rumos” da política educacional do governo FHC. Conquistas da CF de 1988 foram eliminadas, a exemplo da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que explicitou as competências e atribuições dos diferentes entes federados, em regime de colaboração, no qual a execução da educação básica foi atribuída aos Estados, Distrito Federal e Municípios, enquanto à União coube a tarefa de regulamentar e avaliar a oferta dos serviços educacionais, além de intervir na aplicação dos recursos destinados à educação (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Durante o governo FHC, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)³². O controle da educação pela União foi intensificado, na década de 1990, com a política de avaliação escolar em todos os níveis, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional de Cursos do Ensino Superior – Provão e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ainda na década de 1990, foi desencadeada a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, a fim de subsidiar a construção do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares. Entre as ações e programas federais desenvolvidos na era FHC, destacam-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). No entanto, a reforma educacional implementada pelo governo FHC não alcançou bons resultados no que diz respeito à qualidade do ensino público. O resultado do Saeb de 1999 apontou o baixo desempenho dos alunos nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, inferior ao desempenho demonstrado no biênio anterior. Somente no quesito quantidade os resultados foram satisfatórios. A taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos chegou a 95,3%, no ano de 1998, suplantando o índice previsto no Plano Decenal de Educação para Todos, com projeção de 94% até 2003. Contudo, o fim do governo FHC foi marcado por uma grave crise de emprego, com 11.454 milhões de brasileiros desempregados, fazendo com que o país ocupasse a segunda posição de maior população desempregada do mundo (VIEIRA; FARIAS, 2003).

O descontentamento da sociedade brasileira foi manifestado nas urnas, com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva, para a presidência da República, no final de 2002. Durante a campanha eleitoral de Lula, o governo FHC foi fortemente criticado por ser considerado neoliberal, apesar de a orientação partidária estar inserida no contexto da social-democracia. A linha divisória entre os

³²O Fundef foi caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Informação disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 06 ago. 2016.

governos FHC e Lula foi traçada, inicialmente, pela polarização direita e esquerda. Nas palavras de José Martins, “nas limitações ideológicas do PT, social-democracia é direita” (MARTINS, 2016, p. 35). Com a eleição de Lula, cresceram as expectativas da população brasileira em torno do governo do PT, considerado de esquerda, portanto, contrário aos ideais do neoliberalismo.

A despeito das críticas às posições neoliberais, Marcelo Melo e Ialê Falleiros destacam a resistência ao termo neoliberal já no governo FHC:

o termo ‘neoliberalismo’ foi renegado e combatido semanticamente pelo grupo dirigente, expiado em favor de um modelo de sociedade preocupado com suas mazelas – ainda que o Estado tivesse de continuar liberando espaço à iniciativa privada, dinheiro aos bancos internacionais e submetendo as políticas públicas nacionais às diretrizes dessas organizações (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 176).

A alternativa do governo FHC ao neoliberalismo foi a defesa de uma via intermediária na condução do Estado, conhecida como Terceira Via, segundo a qual, “Nem Estado de bem-estar social – preso ao burocratismo autoritário – nem neoliberalismo radical, e sim um ‘Estado social-liberal’, como constante no Plano diretor da reforma do aparelho do Estado” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 176).

Durante o governo Lula, o enfrentamento às posições neoliberais, sempre presentes nos discursos do PT, teve de conviver com “os dilemas e o inevitável recuo do partido, seu progressivo ajustamento às razões de Estado e do tortuoso pacto político subjacente a essas razões” (MARTINS, 2016, p. 21). As alianças políticas com partidos ideologicamente divergentes e o afastamento dos movimentos sociais e organizações populares – identificados como novos sujeitos políticos da sociedade brasileira – foram determinantes para que, no início do primeiro mandato, Lula tivesse a difícil tarefa de “convencer seu eleitorado de que, no fundo, Fernando Henrique Cardoso não era neoliberal, era de esquerda e estava correto no seu modo de governar e de associar a política econômica e a política social” (MARTINS, 2016, p. 30).

No campo social, o Programa Bolsa Família representa a continuidade de uma política que foi iniciada no governo FHC e reestruturada no governo Lula. Considerado o maior programa de transferência de renda do mundo, o Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, no ano de 2003, a partir da unificação de outros programas de transferência de renda existentes antes do governo do PT: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio-Gás e Cartão Alimentação. Ao lado das áreas da saúde e da

assistência social, a educação é uma condicionalidade para a continuidade da transferência de renda às famílias beneficiárias³³. Manter na escola os filhos de 6 a 17 anos de idade impede que o benefício seja, de forma sucessiva, bloqueado, suspenso e, finalmente, cancelado (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013).

A efetividade do Programa Bolsa Família é incontestável, no que se refere à superação da fome no Brasil, à inclusão e permanência de crianças e adolescentes na escola, ao acompanhamento familiar na área da saúde, especialmente, no que diz respeito à vacinação das crianças. No entanto, os programas de transferência de renda, como política pública de inclusão econômica e social, não são capazes de combater a exclusão em sua totalidade. Na análise de Maria Figueiredo,

as políticas de renda mínima, superpostas à herança social e econômica de natureza histórica de exclusão no Brasil, não alteram as condições de vida das crianças e dos adolescentes e famílias atendidas, pois as possibilidades de 'inclusão' dessas políticas, tanto na perspectiva social, quanto na educacional, são incompatíveis com as atuais políticas de ajuste neoliberal: Estado mínimo, destituição de direitos sociais e privatizações. Portanto, caso não se implementem políticas mais amplas de combate à exclusão, que procurem mudar a atual estrutura econômica brasileira (políticas de emprego e renda), os programas sociais e educacionais, por exemplo, o Bolsa Escola, o Bolsa Família, não contribuirão para acabar com a exclusão, constituindo-se em um engodo de inclusão (FIGUEIREDO, 2008, p. 10).

Nesse sentido, as inovações implementadas nos governos Lula e Dilma no Programa Bolsa Família representam a continuidade da política social implementada no governo FHC, uma política de transferência de renda, e não de distribuição de renda, que manteve intactas as estruturas socioeconômicas. Isso ocorreu também no campo educacional. Durante os governos FHC, Lula e Dilma, foram aprovados dois Planos Nacionais de Educação com propostas avançadas, porém, com vaga possibilidade de concretização. Certamente, a política educacional que cada governante encontra em andamento ao assumir o poder não pode ser mudada em curto prazo, no entanto, a continuidade das tendências históricas acabam acentuando as desigualdades econômicas e sociais. Daí a

³³A população alvo do programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. As famílias pobres participam do programa, desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos. Informação disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 23 set. 2018.

necessidade de mudanças nas estruturas de poder que impedem os avanços das políticas educacionais. Caso contrário, as ações governamentais no campo educacional, seja pela inclusão ou exclusão de disciplinas no currículo, bem como na ampliação ou redução da carga horária escolar, resultarão inócuas.

3.2.2 O direito ao desenvolvimento pleno na política educacional

A análise da melhoria na qualidade da educação pública não pode ser realizada à margem do financiamento. No ano de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)³⁴. A ampliação do financiamento educacional para a educação infantil e o ensino médio ocorreu na vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, aprovado no final do governo FHC. A proposta inicial do PNE 2001-2010 era atingir, no prazo de dez anos, um gasto público equivalente a 7% do Produto Interno Bruto (PIB), por meio do aumento contínuo e progressivo de todas as esferas federativas (BRASIL, 2001). O artigo que recomendava essa meta, porém, foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. O primeiro PNE foi alvo de críticas nas avaliações acadêmicas, conforme aponta Donaldo de Souza,

diversas avaliações lato sensu pautadas no texto do plano propriamente dito anteviram dificuldades que o PNE 2001-2010 enfrentaria para o cumprimento das decisões fixadas, convergindo para o entendimento de que os recursos para o seu financiamento se mostravam insuficientes, em larga medida agravado pela ausência da explicitação dos mecanismos de financiamento que dariam suporte ao plano (SOUZA, 2014, p. 161).

³⁴Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Atualmente, corresponde a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. Informação disponível em: <http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em: 18 ago. 2016.

No ano de 2014, durante o governo Dilma Rousseff, foi aprovado o PNE 2014-2024. O segundo PNE reiterou os princípios da LDB quanto à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino e à formação para o trabalho e para a cidadania, estabelecendo 20 metas a serem alcançadas. A meta que trata do financiamento educacional é a última da lista e eleva a aplicação de recursos públicos em educação ao patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), até o final do decênio (BRASIL, 2014). Pressupõe-se que, se a meta 20 não for alcançada, dificilmente as demais serão cumpridas. Assim sendo, não seria sem propósito afirmar que o financiamento educacional deveria ter prioridade nos planos educacionais, que

tendem a pecar por dois problemas: de um lado, o excesso de propostas; de outro, a falta de previsão orçamentária. Quando se quer resolver tudo, dificilmente se consegue. Mais prudente é definir metas de curto, médio e longo prazo e trabalhar arduamente pelo sucesso daquelas que são prioritárias (VIEIRA, 2007, p. 59).

A meta 06 estabelece: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33). Sobre a educação em tempo integral, importa fazer algumas considerações sobre uma possível relação com o direito “ao pleno desenvolvimento da pessoa”, previsto na CF de 1988³⁵. Apesar de a meta 6 do PNE ser uma proposta desafiadora, é preciso levar em consideração que a ampliação do tempo escolar requer uma reestruturação dos espaços físicos das escolas e isso não ocorre sem a disponibilização de recursos financeiros. Cabe destacar ainda que

³⁵ No ano de 2007, o governo federal regulamentou o Programa Mais Educação (PME). O Programa tem sido desenvolvido de forma intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, com a finalidade de diminuir as desigualdades educacionais, por meio de atividades organizadas nos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. O critério para as Secretarias Estaduais ou Municipais receberem recursos do Fundeb para educação integral – que correspondem a 30% a mais em relação às outras matrículas – é a informação no Censo Escolar (anual) das matrículas com no mínimo de sete horas diárias, cinco dias por semana (BRASIL, Ministério da Educação, 2011).

uma escola que amplia o tempo não garante, necessariamente, a ampliação dos conhecimentos necessários para o efetivo desenvolvimento pleno da pessoa.

Na esteira do pensamento habermasiano, é possível pressupor que o pleno desenvolvimento da pessoa está relacionado a um processo de aprendizagem capaz de desenvolver as competências necessárias para a emancipação do sujeito, que consiste na afirmação da própria identidade. É possível ainda pressupor uma relação do sujeito com a capacidade de fala e ação, que o torna preparado para o exercício da cidadania (HABERMAS, 2012a). Essas são algumas condições que se apresentam para a concretização daquilo que entendemos como uma educação de qualidade.

A preocupação com uma educação que resulte na formação plena do cidadão remonta ao século XIX e encontra sua maior fundamentação na teoria marxista. De acordo com as análises de Mario Manacorda (1914-2013) a respeito do pensamento marxiano no campo educacional, as tomadas de posições de Marx "inserir-se tanto ao político quanto ao social, isto é, tanto na liberdade de ensino, que é um princípio liberal, quanto à união de ensino e trabalho, que é princípio socialista" (MANACORDA, 2012, p. 74). O autor chama a atenção para a concepção de educação onilateral, proposta inicialmente por Engels, como ideal para o desenvolvimento do homem em sua plenitude, mediante a eliminação da divisão do trabalho, possibilitando uma alternância das atividades na indústria. Os escritos de Engels foram entregues a Marx em novembro de 1847. No final de dezembro do mesmo ano, com a publicação de "Trabalho assalariado e capital", Marx apresenta uma crítica ao ensino industrial universal do tipo liberal, apoiado por Engels, afirmando que esta modalidade de ensino atendia apenas ao interesse particular dos burgueses. "Engels, em sua proposta, havia inadvertidamente confundido a pluriprofissionalidade e a onilateralidade" (MANACORDA, 2012, p. 78).

O que seria, então, a onilateralidade em Marx? O tema da união de ensino e trabalho aparece constantemente nas reflexões marxianas. Manacorda discorre a respeito do pequeno problema, enfrentado pelo próprio Marx, quanto ao significado exato de alguns termos utilizados para definir a educação onilateral. Duas décadas depois do uso indevido do termo "onilateralidade" por Engels, Marx redigiu algumas instruções aos delegados de seu partido, que foram publicadas em periódicos, no ano de 1866, em alemão, e 1867, em inglês. Ao tratar do tema "Trabalho dos adolescentes e das crianças (de ambos os sexos)", Marx propõe um ensino em três bases: formação intelectual, educação física e ensino ou adestramento politécnico, com fundamentos científicos gerais. Para Marx, uma instrução

nessas bases alçaria “a classe operária a um plano superior ao das classes superiores e médias” (MANACORDA, 2012, p. 80). No entanto, no primeiro volume da obra “O Capital”, escrita justamente naqueles dias, Marx não usa o termo “politécnico”, para evitar o risco de identificar sua proposta com a instrução pluriprofissional, preferida pela burguesia capitalista, passando a utilizar a expressão “ensino tecnológico de teoria e prática”. De acordo com Manacorda,

Marx não entende uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, [...] mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres, sem distinção de classe” (MANACORDA, 2012, p. 81).

Essa formação de homem onilateral foi reformulada por Gramsci, ao defender que a criança deveria ser guiada “para um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, [...] sobre a base de uma personalidade vigorosamente formada em sentido unânime e integral” (GRAMSCI, 2011, p. 357, tradução nossa).³⁶ Gramsci propõe uma nova concepção de escola por ele denominada “unitária”, que foi sintetizada por Manacorda nos seguintes termos:

[...] a escola unitária é a escola de trabalho intelectual e manual – técnico, industrial –; [...] seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; [...] a instrução das novas gerações e a das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; [...] nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, [...] a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho (MANACORDA, 2013, p. 183-184).

Contudo, na perspectiva gramsciana, não basta a associação mecânica do trabalho intelectual ao trabalho manual. A união entre teoria e prática – educação (intelectual/moral) e instrução (conteúdos/profissão) – deve resultar em uma formação que possibilite às classes subordinadas assumirem o papel de direção na sociedade. Essa união pressupõe uma mobilidade social, à medida que “cada cidadão possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o deixe, ainda que seja ‘abstratamente’, em condições gerais de poder chegar a

³⁶[...] para umha temperança harmoniosa de todas as faculdades intelectuais e práticas, [...] sobre a base de umha personalidade vigorosamente assente, num sentido unânime e integral (GRAMSCI, 2011, p. 357).

esse ponto” (GRAMSCI, 2001, p. 50). Uma educação nesses termos pressupõe que as parcelas mais pobres da população tenham acesso à educação da melhor qualidade, que é reservada às camadas mais ricas.

Apesar de parecer anacrônico trazer à discussão elementos de uma crítica desenvolvida no final do século XIX e início do século XX, em diferentes contextos históricos, as questões em torno da formação plena do educando, das desigualdades sociais e da possibilidade de mobilidade social são contemporâneas e demandam especial atenção. No Brasil, a política educacional tem sido cercada pelos discursos que tentam aproximar cada vez mais a educação aos padrões de qualidade segundo a lógica do mercado. E a lógica é esta: para a manutenção da ordem social vigente, não interessa uma educação de qualidade para todos. Por esse motivo, como destaca Frigotto, os discursos dos grupos empresariais que promovem o *slogan* “Todos pela Educação” são na verdade uma forma artilosa de desmanche da educação pública, reforçando a ideia de ineficiência do Estado na gestão educacional³⁷. Por trás do discurso “Boa mesmo é a gestão privada!”, pretende-se que o Estado

assuma e financie propostas educacionais de interesse privado dos grupos da indústria, do agronegócio e dos serviços, especialmente bancos e grande imprensa privada. Isto se efetiva pela adoção, por prefeituras e estados, de institutos privados para gerir os sistemas de ensino no conteúdo e no método e nos valores mercantis (FRIGOTTO, 2013).

Nesse sentido, o que se apresenta como uma importante contribuição de grupos empresariais para a melhoria da educação básica no Brasil, na realidade, constitui-se mais um impedimento do que um desembaraço, tendo em vista que acaba desobrigando o Estado da responsabilidade financeira com vistas à melhoria da qualidade do ensino público, mantendo a marginalização de importantes parcelas da população. O voluntariado é uma das bandeiras levantadas pelos grupos empresariais, como se a solidariedade social na educação pudesse dar conta de suprir a precariedade das escolas públicas em todo o país³⁸.

³⁷Com o objetivo de “melhorar o Brasil impulsionando a qualidade e a equidade da educação básica”, o Movimento Todos Pela Educação é mantido por grupos empresariais tais como: Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Unibanco. O Movimento foi fundado no dia 06 de setembro de 2006, data na qual foi apresentada a carta *Compromisso Todos Pela Educação*. Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

³⁸A contribuição de grupos empresariais para a melhoria da qualidade da educação brasileira passa a ser questionada à medida que alguns desses grupos constam na lista das empresas devedoras da Previdência

Dados divulgados no Censo Escolar 2018, a respeito da disponibilidade de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino fundamental, apontam essa precariedade. Ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos, 55,1% das escolas contam com esse recurso. No que se refere à disponibilidade de recursos tecnológicos, 44,3% das escolas têm laboratório de informática, 69,6% contam com internet, sendo 57,6% internet banda larga. Laboratório de ciências estão presentes em apenas 11,5% das escolas brasileiras. Nas categorias Pátio coberto/descoberto são 68,5% e Quadra esportiva coberta/descoberta são 42,0% (INEP, 2019). Importa ressaltar que essas informações não possibilitam uma visão a respeito das condições nas quais esses recursos são utilizados nas escolas, pois o Censo apresenta dados quantitativos e não qualitativos. Nesse sentido, a situação pode ser ainda mais grave do que demonstram os dados percentuais.

Quanto ao número de alunos matriculados no ano de 2018, o Censo aponta uma redução de 2,6% no total de matrículas na educação básica, com relação ao ano de 2014. No ensino fundamental, a redução nesse período foi de 4,9%. Dos alunos do ensino fundamental, que permaneceram 7 horas diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral, houve redução de 13,9% dos matriculados em 2017 para 9,4% em 2018 (INEP, 2019). Esses números apontam para a improbabilidade de ser cumprida até 2024 a meta de 25% prevista no PNE.

A redução de matriculados na educação brasileira aponta para a falta de perspectiva política, social e econômica das camadas mais pobres da população. A escola deixa de ser atrativa quando as reformas educacionais refletem mudanças conjunturais que não alteram as estruturas que mantêm as injustiças e as desigualdades sociais. Ampliar o tempo escolar sem um efetivo investimento na infraestrutura das escolas não resultará em uma educação pública de qualidade. É dever do Estado garantir esse investimento, sem depender da “solidariedade” de grupos empresariais.

Na perspectiva habermasiana, a solidariedade pode desempenhar um importante papel na integração social, desde que consiga resistir às forças dos imperativos do sistema que colonizam o mundo da vida: o dinheiro e o poder administrativo. Habermas defende que a partilha de poder nas arenas políticas deve priorizar a mobilização da arena

Social, como o Banco Bradesco que deve 465 milhões de reais aos cofres públicos. Informação disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/reforma-da-previdencia-ignora-426-bilhoes-devidos-por-empresas-ao-inss>. Acesso em 24 set. 2018.

discursiva do mundo da vida, na qual a solidariedade deve se contrapor ao dinheiro e ao poder (HABERMAS, 2002). Contudo, essa proposição parece distante da realidade brasileira se considerarmos que os interesses do mercado e do Estado nas esferas econômica e política têm suplantado os interesses sociais.

Se por um lado, a “solidariedade” dos grupos empresariais tem desobrigado o Estado de um efetivo investimento na educação pública, por outro lado, alguns grupos ditos religiosos têm garantido o financiamento estatal para o pagamento de professores de Ensino Religioso, com a justificativa de que o conhecimento do fenômeno religioso é indispensável para a garantia do pleno desenvolvimento do educando.

3.2.3 O Ensino Religioso como componente curricular

Atualmente, o Ensino Religioso possui um *status* nunca visto na história da educação brasileira. Garantido pela Constituição Federal de 1988, o Ensino Religioso teve sua permanência ratificada na escola pública pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no seu artigo 33, alterado pela Lei n. 9.475/97, que permitiu seu financiamento pelos cofres públicos. Mas, somente a partir do Parecer 04/98 e Resolução 02/98, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Ensino Religioso ganhou o *status* de componente curricular da Base Nacional Comum, constituindo-se como área de conhecimento ao lado do ensino de Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998). O *status* foi mantido na Resolução 04/10, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010), bem como na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicada no ano de 2013 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013). Importa destacar que esses documentos foram elaborados com a participação de vários agentes sociais, tais como representantes governamentais e de entidades ligadas à educação, por meio de seminários, debates e audiências públicas. O pressuposto da garantia do padrão de qualidade do ensino público aparece nesses documentos como um dos princípios basilares do projeto nacional de educação. Resta saber em que medida o componente curricular Ensino Religioso pode contribuir para a garantia do padrão de qualidade do ensino público.

Inicialmente, cabe destacar que o apoio político que conduziu a mudança do artigo 33 da LDB de 1996, possibilitando o pagamento dos professores de Ensino Religioso pelos cofres públicos, partiu de um presidente que evitava expor suas opiniões sobre religião, tendo sido acusado de ateu, durante a candidatura à prefeitura de São Paulo, no ano de 1985. Fernando Henrique Cardoso atendeu a um pedido do papa João Paulo II, em visita ao Brasil pouco antes da aprovação da Lei n. 9.475/97 (FRISANCO, 2000). Isso demonstra a influência da Igreja até mesmo junto àqueles que não professam a fé católica, ou nenhuma fé, revelando que a religião continua sendo uma forte aliada política.

Para que o Ensino Religioso fosse pago pelos cofres públicos, foi necessário configurá-lo destituindo-o de confessionalidade, em respeito à pluralidade religiosa existente no Brasil. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), entidade civil que articula instituições religiosas e perpassa os campos político e educacional, arrogou para si a tarefa de elaborar e divulgar a nova configuração do Ensino Religioso. Assim, concomitantemente à aprovação da Lei n. 9.475/97, que alterou o artigo 33 da LDB, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). O documento foi publicado no ano de 1997, pela Editora Ave Maria, vinculada à Igreja Católica, e passou a orientar a organização do currículo do Ensino Religioso em todo país, constituindo-se um marco histórico da educação brasileira (IGLESIAS DO AMARAL, 2003).

Diante da nova configuração do Ensino Religioso, as funções da escola foram redefinidas pelo Fonaper conforme segue:

A Escola, por sua natureza histórica, tem uma dupla função: trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados, e criar novos conhecimentos. Todo o conhecimento humano torna-se patrimônio da humanidade. A sua utilização, porém, depende de condições sociais e econômicas bem como das finalidades para as quais são utilizados. Nem todo o conhecimento é de interesse de todos. Um conhecimento político ou religioso pode não interessar a um grupo, mas, uma vez produzido, é patrimônio humano e como tal deve estar disponível. O conhecimento religioso é um conhecimento disponível e, por isso, a Escola não pode recusar-se a socializá-lo (FONAPER, 1997, p. 22).

A concepção da escola como instituição transmissora de conhecimentos nos remete à Theodor Adorno (1903-1969) em um de seus diálogos com o educador Hellmut Becker (1913-1993), compilado no texto *Educação – para quê?* Adorno afirma que a educação não deve exercer pressão sobre as pessoas com o objetivo de modelar a consciência. A transmissão de conhecimentos que não produz uma consciência verdadeira não pode ser

atribuída como finalidade da educação, pois não conduz à formação de pessoas emancipadas (ADORNO, 1995). Nesse sentido, resta saber em que medida o conhecimento religioso, produzido e acumulado historicamente, será capaz de formar pessoas emancipadas ou adaptadas à situação já determinada pela estrutura social. Segundo Adorno,

a organização do mundo [...] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. [...] deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, esta envolve continuamente um movimento de adaptação (ADORNO, 1995, p. 143).

Ao que parece, a oferta do Ensino Religioso na escola pública brasileira se situa mais no contexto de adaptação. Haveria algum potencial crítico na atual configuração do Ensino Religioso, no sentido de questionar as desigualdades sociais e não somente as diferenças culturais e religiosas, a partir do conhecimento histórico da organização econômica e social do mundo? Se não há potencial crítico, dificilmente, haverá formação de pessoas emancipadas.

Outra questão relevante é o caráter particularista da proposta pedagógica dos PCNER, ao reconhecer que o conhecimento religioso não se constitui interesse universal. Se a escola pública é universal, o que justificaria a oferta de uma disciplina que pode não ser de interesse de todos? Importa destacar que a oferta do Ensino Religioso é obrigatória, exclusivamente, na escola pública (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998). Instituições de ensino privado podem optar pelo ensino laico ou pelo Ensino Religioso confessional, caso sejam vinculadas a alguma tradição religiosa³⁹.

Essa questão merece destaque em dois aspectos: no primeiro, a matrícula facultativa, estabelecida no Artigo 33 da LDB de 1996, segrega a escola pública entre os alunos que optam pela participação nas aulas do componente curricular e os que não participam das aulas; no segundo aspecto, a liberdade atribuída às escolas privadas na

³⁹No Estado do Paraná, o Parecer nº 120/06 do Conselho Estadual de Educação, datado de 12 de maio de 2006, estabelece que instituições privadas apresentem em seu Estatuto e Regimento a explicitação de escola privada confessional, a fim de que os estudantes ou seus responsáveis matriculados nessas instituições tenham clareza da confessionalidade e ideologia específica que será explicitada por meio de atividades e da organização escolar (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2006b).

oferta da disciplina reforça o dualismo entre o ensino público e o ensino privado. Nesse sentido, a oferta do Ensino Religioso se apresenta de forma bastante contraditória, pois se realmente a disciplina “é parte integrante da formação básica do cidadão” (BRASIL, 1997) não deveria ser facultativa para os alunos da escola pública do mesmo modo que deveria ser obrigatória para a escola privada. Diante dessa contradição podemos inferir que o pensamento dominante pressupõe que a religião deve ser oferecida no âmbito escolar somente às parcelas mais pobres da população.

Para os alunos da escola pública, os obstáculos decorrentes das condições socioeconômicas se manifestam em uma fase anterior à utilização dos conhecimentos. Ou seja, as condições socioeconômicas são, muitas vezes, determinantes para o acesso aos conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados. Estes estão disponíveis em melhores condições de acesso aos alunos das instituições privadas. A dualidade entre o ensino público e o ensino privado aumenta à medida que a escola pública é obrigada a não “se recusar à socialização do conhecimento religioso”.

Sobre as “finalidades para as quais são utilizados” os conhecimentos, o discurso justificador em defesa do Ensino Religioso na escola pública foi reforçado pelo argumento de que o conhecimento do fenômeno religioso em todas as suas manifestações – versão científica do ensino da religião – é essencial para a formação plena do educando. Trata-se, portanto, de uma educação que se concretiza mediante a relação que a pessoa estabelece com o Transcendente. Nesse sentido, as virtudes necessárias para viver democraticamente em uma sociedade plural estão relacionadas à capacidade de respeitar diferentes culturas e grupos religiosos. Esse respeito é assegurado por valores religiosos, nos quais a moral é iluminada pela ética, constituindo-se valor inalienável “do ser humano e, para atingi-lo não basta deter-se à superfície das ações humanas” (FONAPER, 1997, p. 37). A questão que se apresenta é: em que medida valores religiosos podem ser considerados bons para “todos” em uma sociedade plural?

Fato é que o conceito de diversidade, que o documento elaborado pelos grupos religiosos pretende abarcar, não consegue incluir ateus e agnósticos, que não vivem, necessariamente, na perspectiva de uma relação com a transcendência na busca de “orientações para a vida concreta neste mundo” (FONAPER, 1997, p. 34). Essa parcela da população não pode ser considerada herdeira de uma educação deficitária e menos preparada para o convívio pacífico que se espera alcançar mediante a superação de preconceitos. Percebe-se, portanto, que apesar de todo o esforço para imprimir um caráter

científico ao Ensino Religioso, o modelo proposto nos PCNER apresenta visões de mundo particulares, especialmente, da Igreja Católica. A construção dessa proposta pedagógica não atende aos interesses universais, pelo contrário, acaba favorecendo a hegemonia católica ao garantir a disseminação de sua concepção de mundo: a transcendência (IGLESIAS DO AMARAL, 2003; GARCIA, 2004).

A fragilidade da proposta de PCN para o Ensino Religioso, elaborada pelos grupos religiosos, decorre de uma questão muito peculiar, que pode ser entendida a partir da seguinte afirmação de Clifford Geertz:

Um dos maiores problemas metodológicos ao escrever cientificamente sobre religião é deixar de lado, ao mesmo tempo, o tom do ateu da aldeia e o de pregador da mesma aldeia, bem como seus equivalentes mais sofisticados, de forma que as implicações social e psicológica de crenças religiosas possam emergir a uma luz clara e neutra (GEERTZ, 1989, p. 140).

A questão em torno do caráter científico do Ensino Religioso remonta à discussão a respeito da neutralidade da ciência e a suposta isenção de juízo de valor, proveniente da ideologia positivista. Sobre essa questão, importa destacar alguns apontamentos feitos por Habermas no livro *Técnica e ciência como ideologia*, publicado originalmente no ano de 1968. Ao analisar as sociedades de capitalismo tardio, Habermas descreve o funcionamento da ideologia tecnocrática, segundo a qual a racionalidade estratégica conduziu ao dogmatismo científico, inicialmente assumido pelas ciências empírico-analíticas e incorporado posteriormente nas ciências histórico-hermenêuticas.

Entre a autocompreensão positivista das ciências e a antiga ontologia existe, sem dúvida, uma conexão. As ciências *empírico-analíticas* desenvolvem as suas teorias numa autocompreensão que instaura sem coação uma continuidade com os começos do pensamento filosófico: ambos se comprometem a uma atitude teórica, que liberta da conexão dogmática e da exasperante influência dos interesses naturais da vida; e ambos coincidem na intenção cosmológica de descrever teoricamente o universo na sua ordem conforme a leis, tal como é. Em contrapartida, as ciências *histórico-hermenêuticas*, que tem a ver com a esfera das coisas percíveis e da simples opinião, não se deixam em igual medida reduzir a esta tradição – nada tem a ver com a cosmologia. Mas segundo o modelo das ciências naturais, constituem também elas uma *consciência cientificista*. Também os conteúdos de sentido legados pela tradição parecem, deixar-se reunir em ideal simultaneidade num cosmos de fatos. Embora as ciências do espírito captem os seus fatos através da compreensão, e por pouco que lhes interesse descobrir as leis gerais, elas partilham, no entanto, com as ciências empírico-analíticas, a consciência do método: descrever em atitude teórica uma realidade estruturada. O historicismo tornou-se o positivismo das ciências do espírito (HABERMAS, 1968, p. 131).

Habermas ressalta que a legitimação do conhecimento científico nas ciências sociais assume o caráter de um consenso supostamente verdadeiro, estabelecido por pessoas detentoras de certo grau de conhecimento a respeito do tema problematizado. Aliado ao conhecimento do fato, o domínio da linguagem também se torna fundamental para a explicação dos fenômenos. Esse consenso atuaria como uma verdade inquestionável. Contudo, o filósofo questiona a obtenção dessa verdade consensual de vertente positivista assumida na sociedade capitalista moderna, ao considerar que a manipulação ideológica pode transformar decisões políticas em técnicas de dominação.

O método científico, que levava sempre a uma dominação cada vez mais eficaz da natureza, proporcionou depois também os conceitos puros e os instrumentos para uma dominação cada vez mais eficiente do homem sobre os homens, *através* da dominação da natureza... Hoje, a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; e esta proporciona a grande legitimação ao poder político expansivo, que assume em si todas as esferas da cultura. Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade 'técnica' de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida. Com efeito, esta falta de liberdade não surge nem irracional nem como política, mas antes como sujeição ao aparelho técnico que amplia a comodidade da vida e intensifica a produtividade do trabalho. A racionalidade tecnológica protege assim antes a legalidade da dominação em vez de a eliminar e o horizonte instrumentalista da razão abre-se a uma sociedade totalitária de base racional (HABERMAS, 1968, p. 49).

Habermas alerta para o fato de que a dogmatização do conhecimento ligada ao interesse técnico não permite argumentações livres de coerções, dificultando o levantamento de problematizações durante o processo de construção do conhecimento. Além disso, a linguagem utilizada em uma discussão que se estabelece cientificamente requer uma competência linguística específica na respectiva área de conhecimento, fato que acaba excluindo da discussão pessoas interessadas, porém, desprovidas da competência linguística necessária.

Para enfrentar esses problemas, Habermas fundamentou inicialmente suas ideias de emancipação no nível epistemológico. No entanto, conforme destaca Elizabeth de Macedo, a partir da reformulação do arcabouço teórico com a publicação da TAC na década de 1980, Habermas “buscou ultrapassar os conceitos básicos de reflexão e autorreflexão [...], passando a operar com a comunicação como categoria capaz de levar à emancipação” (MACEDO, 1993, p. 38).

Ao relacionar a teoria habermasiana do agir comunicativo às discussões no campo

educacional, Macedo (1993) chama a atenção para a necessidade de desmistificação de um conhecimento que se configura como neutro e desinteressado, por estar fundamentado em verdades ditadas por regras técnicas, afirmando a exigência de um esforço de reconstrução crítica da situação que deu origem a tal conhecimento dito científico. Partindo do pressuposto segundo o qual todo conhecimento apresenta algum interesse, a autora levanta um questionamento e sua respectiva resposta fundamentada em Habermas:

como imaginar que o conhecimento, transformado em saber escolar, possa refletir o mundo social dos participantes do processo e não os interesses que condicionam e constituem o conhecimento ou, mais profundamente, os mecanismos socialmente criados para a dominação de um grupo hegemônico sobre outros? A resposta que parece surgir de Habermas [...] aponta para a ação comunicativa e para a suspeita crítica. Cumpre, entretanto, esclarecer a distinção que o autor estabelece entre objetividade e neutralidade do conhecimento. O conhecimento, embora sempre interessado, possui um núcleo de objetividade garantido pelos consensos estabelecidos pelo grande número de participantes do processo social. Existiria, assim, um conhecimento objetivo da sociedade. No entanto, a atitude de suspeita crítica em relação a tal conhecimento deve ser sempre estimulada, tanto na escola, quanto em todas as demais situações sociais. O ponto que emerge de tal postura conduz, entretanto, à necessidade do domínio dos consensos e da linguagem na qual estão estabelecidos para sua posterior problematização (MACEDO, 1993, p. 43).

Se a própria ciência não é neutra, todo o esforço para atribuir um caráter científico ao Ensino Religioso não resultará na garantia de um ensino supostamente desinteressado. Se o interesse não é promover a doutrinação e nem a confessionalidade, quais interesses estariam em jogo? Essa questão requer uma ação comunicativa nos termos de Habermas, a partir de uma profunda suspeita crítica.

O problema metodológico do Ensino Religioso tem se materializado na implementação do componente curricular nas escolas públicas em todo o país. O desafio se torna ainda mais complexo diante da determinação dos parágrafos 1º e 2º da Lei nº 9.475/97, que atribui aos sistemas de ensino, estaduais e municipais, a tarefa de regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos, bem como a habilitação e a admissão dos professores para o Ensino Religioso. Conforme destaca Salomão Barros Ximenes, “ao falarmos de delegação aos sistemas de ensino estamos nos referindo, potencialmente, a mais de cinco mil unidades próprias, formadas por estados, Distrito Federal e municípios” (XIMENES, 2009, p. 107-108). Diante desse fato, a alteração do artigo 33 da LDB não garantiu uma única interpretação nos diferentes Estados brasileiros.

Como vimos, com a retirada da expressão que isentava o Estado da responsabilidade financeira do Ensino Religioso, tornou-se corrente a ideia de que o impedimento para o financiamento estatal estava vinculado às modalidades confessional e interconfessional, que configurariam subvenção do Estado às igrejas. Ou seja, o componente curricular poderia ser custeado pelos cofres públicos somente na modalidade não confessional. Isto porque no modelo confessional a doutrinação é explícita e no modelo interconfessional a doutrinação poderia ocorrer de forma velada, por meio da seleção de conteúdos comuns à tradição judaico-cristã (DINIZ; CARRIÃO, 2010).

Seguindo esse entendimento, a maioria dos Estados brasileiros passou a regulamentar a oferta do Ensino Religioso em uma perspectiva não confessional, como pressupõe a Lei n. 9.475/97. Várias nomenclaturas foram utilizadas para definir as modalidades de Ensino Religioso não confessional, tais como: modelo inter-religioso ou pluralista, modelo das Ciências da Religião; ensino da história das religiões; modelo supra-confessional. Esses modelos apontam para a possibilidade de superação do ensino doutrinário. No entanto, a definição normativa não constitui, necessariamente, a garantia de destituição dos modelos confessional e interconfessional. Essa mudança de paradigma pressupõe, especialmente, professores preparados para atuarem de forma neutra na ministração do Ensino Religioso, sem a influência de convicções religiosas particulares. Nesse sentido, abandonar o “tom de pregador da aldeia” é uma exigência que se apresenta, não somente para aqueles que pretendem escrever cientificamente sobre religião, mas especialmente para aqueles que pretendem ensinar os conteúdos religiosos em uma perspectiva científica. Fato que aumenta a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto a uma suposta formação científica para professores de Ensino Religioso.

No que se refere à implementação do componente curricular em âmbito nacional, importa destacar algumas situações ocorridas nos Estados do Paraná e do Rio de Janeiro, a fim de exemplificar como a Lei n. 9.475/97 foi interpretada de maneira divergente, ou mesmo desconsiderada. O Paraná regulamentou o Ensino Religioso em conformidade com o artigo 33, alterado pela Lei n. 9.475/97, com pretensão não confessional⁴⁰. Em contrapartida, o Rio de Janeiro adotou o modelo confessional, desconsiderando a alteração do artigo 33 da LDB.

⁴⁰Sobre o processo de regulamentação, ver: MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. **Regulamentação do Ensino Religioso na escola pública: a experiência do Paraná entre 1990-2011**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Meiri.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

3.2.4 Dois modelos de Ensino Religioso no Brasil

O Estado do Paraná foi precursor na implantação do modelo interconfessional. Na década de 1970, o Ensino Religioso de caráter ecumênico foi implantado nas escolas públicas de Curitiba, por meio de uma parceria com a Associação Interconfessional de Curitiba (Assintec)⁴¹. Pouco tempo depois, a experiência foi estendida para as escolas estaduais, por meio de um convênio firmado entre a Assintec e a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR).

Após a aprovação da Lei n. 9.475/97 e da publicação dos PCNER, a SEED/PR publicou o documento intitulado “Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso”, para orientar a implementação do componente curricular na perspectiva inter-religiosa⁴². Ao ressaltar que “Pela primeira vez na história da inclusão dos temas religiosos na educação brasileira, foi proposto um modelo laico e pluralista com a intenção de impedir qualquer forma de prática catequética nas escolas públicas” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008a, p. 41), o documento apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente, sustentando que

o Ensino Religioso contribuirá para superar desigualdades étnico-religiosas, para garantir o direito Constitucional de liberdade de crença e de expressão e, por consequência, o direito à liberdade individual e política. Desta forma atenderá um dos objetivos da educação básica que, segundo a LDB 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008a, p. 46).

O documento destaca o pensamento de Max Weber (1864-1920) sobre a influência da conduta religiosa “na transformação econômica das diversas sociedades, pois a atitude dos seres humanos nas diversas formas de organização social podem ser entendidas por meio das concepções que o Homem tem da sua própria existência” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008a, p. 53). Assim, para além da superação das desigualdades étnico-religiosas, bem como para a garantia de direitos constitucionais, o Ensino Religioso

⁴¹Atualmente, denominada Associação Inter-Religiosa de Educação, a Assintec é uma entidade civil de caráter educacional que atua em parceria com o poder público na efetivação do Ensino Religioso nas escolas do Paraná, e no apoio pedagógico aos professores desta área do conhecimento. Informação disponível em: <http://www.assintec.org/>. Acesso em: 04 mar. 2017.

⁴²O foco do ensino Inter-Religioso “é o fenômeno religioso, fenômeno este que abrange as diferentes manifestações do sagrado. Este modelo se debruça sobre o conhecimento construído historicamente pelas diferentes culturas religiosas do mundo” (CHIQUIM, 2012, p. 2).

é apresentado como um meio capaz de preparar o educando para a emancipação humana. Nas Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Estado do Paraná, pressupõe-se que a perspectiva científica do Ensino Religioso poderá romper com o caráter alienante da religião, tão combatido pela teoria marxista.

A fundamentação teórica utilizada nas Diretrizes aponta para as muitas contribuições do Ensino Religioso na escola pública. Contudo, é na prática das salas de aula que a implementação do modelo inter-religioso demanda maior atenção. Vejamos a proposta metodológica do Estado do Paraná:

Em termos metodológicos propõe-se, nestas Diretrizes, um processo de ensino e de aprendizagem que estimule a construção do conhecimento pelo debate, pela apresentação da hipótese divergente, da dúvida – real e metódica –, do confronto de ideias, de informações discordantes e, ainda, da exposição competente de conteúdos formalizados. Opõe-se, portanto, a um modelo educacional que centra o ensino tão-somente na transmissão dos conteúdos pelo professor, o que reduz as possibilidades de participação do aluno e não atende a diversidade cultural e religiosa (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008a, p. 46).

Na aplicação dessa metodologia baseada na aula dialogada, torna-se fundamental um posicionamento do professor de forma clara, objetiva e crítica, para atuar como mediador desse processo, que se inicia “a partir da experiência religiosa do aluno e de seus conhecimentos prévios para, em seguida, apresentar o conteúdo que será trabalhado” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008a, p. 65). Sugere-se, portanto, a utilização dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual a abordagem do tema começa a partir do conhecimento prévio do aluno, que é utilizado pelo professor para problematizar o conteúdo e articulá-lo à vida do educando. Esse processo deverá resultar na superação de práticas indesejáveis no convívio social, tais como o preconceito religioso e a falta de respeito à diversidade cultural e religiosa. Ao final do processo, espera-se que o educando assuma uma nova prática social com relação ao universo religioso. Cabe ao professor a responsabilidade de preservar o caráter laico do Ensino Religioso, conforme segue:

Para efetivar esse processo de ensino-aprendizagem com êxito faz-se necessário abordar cada expressão do Sagrado do ponto de vista laico, não religioso. Assim, o professor estabelecerá uma relação pedagógica frente ao universo das manifestações religiosas, tomando-o como construção histórico-social e patrimônio cultural da humanidade. Nestas Diretrizes, repudia-se, então, quaisquer juízos de valor sobre esta ou aquela prática religiosa (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008a, p. 66).

Sem dúvida, o posicionamento do professor é fundamental para garantir a superação do modelo catequético. Contudo, o êxito desse processo educativo não depende somente dos professores. Entre as ações necessárias para orientar a implementação do Ensino Religioso, o documento destaca: “uma criteriosa definição dos conteúdos escolares, produção de materiais didático-pedagógicos e científicos, bem como a contínua formação dos professores” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008a, p. 47). A definição dos conteúdos do Ensino Religioso é coordenada pela Assintec, com a participação de diferentes tradições religiosas⁴³. A Assintec é responsável pela formação dos professores, em parceria com a Seed/PR. O calendário de cursos para a capacitação docente, bem como informativos e outros materiais pedagógicos são periodicamente disponibilizados no sítio eletrônico da Assintec e no Portal da Seed/PR, denominado *Dia a Dia Educação*.

Partindo do pressuposto de que o modelo inter-religioso não fere o princípio de laicidade estatal e ainda que a parceria entre a Assintec e a Seed/PR corresponde à “colaboração de interesse público”, expressa no artigo 19 da Constituição Federal de 1988, o Estado do Paraná tem destinado recursos públicos para a publicação e distribuição de materiais didático-pedagógicos, para subsidiar a implementação do Ensino Religioso. A primeira publicação ocorreu no ano de 2008: “Caderno Pedagógico de Ensino Religioso – O Sagrado no Ensino Religioso” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2008b), concomitantemente à publicação das Diretrizes. O material foi distribuído nas escolas públicas estaduais, em quantidade suficiente para todos os alunos. No ano de 2013, uma nova publicação foi disponibilizada às escolas: “Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religiosa” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2013), no entanto, em quantidade reduzida, atendendo prioritariamente a demanda dos professores. Cabe destacar que, no Estado do Paraná, as aulas de Ensino Religioso são ministradas somente nos 6º e 7º anos do ensino fundamental, mediante conteúdos estruturados em três eixos: Paisagem Religiosa; Universo Simbólico Religioso; Texto Sagrado (PARANÁ, Secretaria de Estado da

⁴³Tradições religiosas representadas na ASSINTEC: Centro de Estudos Budistas odiasatva; Centro ramakrishna Vedanta de Curitiba; Fé Bahá'í; Federação Espírita do Paraná; Igreja Católica Ortodoxa Ucraniana; Igreja Católica Apostólica Romana; Igreja Ecumênica da Religião de Deus – LBV; Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB; Igreja Episcopal Anglicana do Brasil; Igreja Messiânica Mundial do Brasil; Igreja Ortodoxa Grega; Igreja Presbiteriana do Brasil; Instituto Brasileiro de Estudos Islâmicos; Judaísmo; Matriz Indígena; Seicho-no-ie do Brasil; Sociedade Internacional da Consciência de Krishna; Religiões de Matriz Africanas. Informação disponível em: <http://www.assintec.org/>. Acesso em 11 mar. 2017.

Educação, 2008a).

Apesar dos esforços empreendidos, bem como dos recursos públicos investidos na implementação do componente curricular nas escolas públicas do Paraná, as dificuldades enfrentadas nesse Estado são similares às dificuldades apresentadas em outros Estados da Federação. Uma grande dificuldade é garantir o dispositivo da matrícula facultativa. De acordo com o artigo 5º da Deliberação 01/2006 do Conselho Estadual de Educação, as escolas deverão “providenciar atividades pedagógicas adequadas, sob a orientação de professores habilitados, aos alunos que não optarem pela participação às aulas de ensino religioso” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2006a). A organização de atividades pedagógicas para os alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, sem dúvidas, é um grande desafio para os sistemas de ensino, diante da recorrente falta de professores nas escolas públicas. Na falta de profissionais para suprir a oferta das disciplinas obrigatórias, como atender a facultatividade do Ensino Religioso? Na prática, o caráter facultativo tem sido desconsiderado pelas escolas e os alunos acabam sendo obrigados a participar das aulas, mesmo quando não manifestam interesse pelo conhecimento religioso (FISCHMANN, 2011). Esse fato demonstra uma desconsideração da escola e da educação para com os alunos como sujeitos do processo educativo. Remonta também às discussões que ocorreram na Constituinte de 1933, quando já se previa a fragilidade do dispositivo da matrícula facultativa.

Diferentemente do Estado do Paraná, no Estado do Rio de Janeiro, a Lei Estadual n. 3.459/2000 amplia a oferta do Ensino Religioso para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, para toda a educação básica, na modalidade confessional. A Lei estabelece dois critérios para a seleção de professores, a saber, ter registro no MEC e ser credenciado pelas autoridades religiosas⁴⁴. Quanto à definição dos conteúdos, o artigo 3º versa: “Fica estabelecido que o conteúdo do ensino religioso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente” (RIO DE JANEIRO (Estado), 2000). O apoio integral do Estado inclui, especialmente, a destinação de recursos públicos para o pagamento de professores, na qualidade de representantes das tradições religiosas, bem como para a distribuição de livros e outros materiais didático-pedagógicos. Trata-se, portanto, de um financiamento

⁴⁴A respeito da regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro, ver: ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. **Liberalismo político, constitucionalismo e democracia**: a questão do ensino religioso nas escolas públicas. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

estatal para a disseminação das doutrinas religiosas nas escolas públicas.

A aprovação da Lei estadual resultou em uma série de discussões sobre a constitucionalidade do Ensino Religioso na modalidade confessional na escola pública. No mesmo ano de aprovação da Lei n. 3.459, o Deputado Estadual Carlos Minc apresentou ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro a Representação de Inconstitucionalidade n° 141/2000, questionando a modalidade confessional. Em resposta, o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro entendeu não haver inconstitucionalidade na oferta do ensino confessional⁴⁵.

No Estado do Rio de Janeiro, o Ensino Religioso tem sido implementado na modalidade confessional. No ano de 2003, o Estado realizou concurso para a seleção de professores de Ensino Religioso. Das 500 vagas disponibilizadas, 342 foram destinadas para professores católicos, 132 vagas para professores evangélicos, 26 vagas para as demais tradições religiosas. De acordo com o edital do concurso, a autoridade religiosa pode cancelar o credenciamento concedido, no caso de o professor mudar de confissão religiosa, ou perder a fé, tornando-se ateu ou agnóstico. Ou seja, uma confrontação à estabilidade do servidor público, causando um problema de ordem administrativa. Diante disso,

o concurso chegou a ser suspenso pelo Tribunal de Justiça, no entanto a decisão foi cassada por confrontar com o julgamento da Representação de Inconstitucionalidade n° 141/2000, na qual o mesmo Tribunal já havia se manifestado no sentido de não entender inconstitucional a Lei n° 3.459/2000. Em 2004 os professores foram nomeados (AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 35).

A implementação do Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro aponta para o risco de uma segregação social pela religião, à medida que os alunos são separados em diferentes grupos, de acordo com a confissão religiosa. Como garantir o respeito à diversidade cultural e religiosa diante de uma divisão de vagas com previsão de atendimento tão desigual? Evidencia-se, por um lado, o atendimento diferenciado dos alunos católicos e evangélicos, que terão primazia na oferta do Ensino Religioso, por outro lado, os alunos dos demais credos serão atendidos minimamente, ou não serão atendidos, considerando-se a pluralidade de credos religiosos e a dificuldade para formar turmas específicas para esses grupos.

⁴⁵Processo disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2234409>. Acesso em: 22 set. 2018.

O estudo empírico realizado por Ana Maria Cavaliere, no período de maio de 2005 a maio de 2006, em 14 escolas estaduais localizadas na Capital e na Baixada Fluminense, aponta várias situações a respeito da inviabilidade da Lei n. 3.459. Foram entrevistados 96 profissionais, entre eles professores de ensino religioso, professores integrantes de equipes de direção e professores de outras disciplinas. Também foram analisados 244 questionários respondidos por alunos de 8ª série e dos três anos do ensino médio de uma das escolas componentes da amostra. De acordo com a autora,

Uma grande resistência à modalidade confessional de ensino religioso se estabeleceu entre os próprios professores da matéria, que, apesar de terem se candidatado a vagas específicas por credo, rapidamente constataram a inviabilidade de uma prática docente confessional no ambiente escolar. Os 16 professores de ensino religioso ouvidos afirmaram estar realizando um tipo de trabalho por eles classificado como interconfessional ou ecumênico (CAVALIERE, 2006, p. 179).

Apesar de algumas manifestações de recusa ao Ensino Religioso, nas escolas consultadas “predominaram as posições favoráveis, expressas tanto sob a forma de irrestrita convicção no papel positivo que a disciplina poderia ter para a formação dos alunos como sob a forma de resignação ou complacência frente ao fato consumado” (CAVALIERE, 2006, p. 180). O estudo mostrou que as escolas foram se adaptando à presença da disciplina no currículo e incorporando os professores de Ensino Religioso às demais atividades escolares, passando esses profissionais “a ocupar, muitas vezes, espaços para além de sua função prevista em lei, [...] ‘colonizando’ áreas da vida escolar relativas à formação geral e à orientação educacional” (CAVALIERE, 2006, p. 180). O componente curricular no Rio de Janeiro tem sido associado ao trabalho com os temas transversais, a ponto de alguns professores defenderem que a disciplina deveria ser ministrada de forma não confessional, sendo disseminada em todas as matérias e atividades da escola. Esse posicionamento ocorre devido à ideia de que a religião pode contribuir para a formação de valores, atuando como importante recurso no enfrentamento de problemas de ordem moral, ética, psicossocial e psicopedagógica.

O entendimento do Ensino Religioso como um curso de assuntos gerais acaba enfraquecendo a disciplina até mesmo no Estado que a regulamentou como ensino confessional. Essa situação nos remete ao debate entre Habermas e Ratzinger (HABERMAS, 2007), no que se refere à capacidade do Estado de obter sua legitimação de modo autossuficiente sem depender de tradições religiosas, para garantir a convivência

pacífica dos seus cidadãos. Cavaliere afirma que, no caso brasileiro, o Estado continua dependendo da religião.

O conjunto das informações obtidas revelou que o ensino religioso, da forma como se estabeleceu nas escolas do Rio de Janeiro, tendeu a ocupar espaços que ultrapassam a mera oferta de conhecimentos específicos com vistas à formação religiosa dos alunos. Tais espaços seriam aqueles destinados a um tipo de atividade que vem se tornando essencial à vida escolar nas sociedades contemporâneas, sem o qual não há efetividade no trabalho de formação, mesmo quando se considere apenas o sentido restrito dos conhecimentos escolares. São atividades voltadas para a formação geral do indivíduo, para a ampliação dos horizontes culturais, para o desenvolvimento da capacidade crítica e analítica dos fenômenos da vida cotidiana. Uma vez que propostas laicas e democráticas do próprio campo educacional, por variados motivos, não foram implantadas ou não se consolidaram no ambiente escolar, o ensino religioso de caráter dogmático-confessional sofre uma metamorfose e passa a ocupar-se destas tarefas e a encaminhar a seu modo concepções e propostas para a socialização global dos alunos (CAVALIERE, 2006, p. 181).

A concepção da escola como espaço de formação integral, não limitado à esfera da instrução escolar, tem dado base à permanência do Ensino Religioso na escola pública brasileira, seja pelo ensino confessional ou pelo modelo não confessional. Esse entendimento utilitário do Ensino Religioso aponta para “a permissão de uma colonização não explícita da escola pelo *ethos* religioso. Essa perda de nitidez das fronteiras pode ser ainda mais danosa à cultura escolar do que uma ‘invasão’ declarada de seu ‘território” (CAVALIERE, 2006, p. 186).

De modo geral, na análise da implementação do Ensino Religioso na escola pública brasileira, percebe-se que o problema está para além da modalidade adotada. Tanto na perspectiva dialógica do modelo inter-religioso implantado no Estado do Paraná, como no modelo confessional adotado no Estado do Rio de Janeiro, há contradições de ordem pedagógica e administrativa, no que se refere à teoria e à prática. No caso do Paraná, cabe uma reflexão: em que medida é função do Estado implementar o diálogo inter-religioso? Como bem observa Roseli Fischmann, “se as religiões querem promovê-lo, muito bem, mas deve ser na esfera da sociedade, e não do Estado” (FISCHMANN, 2012b, p. 14).

Para se ter uma ideia da situação do Ensino Religioso em âmbito nacional, vale destacar as respostas dos diretores de escolas públicas ao questionário do Saeb 2015, com relação à matrícula facultativa para o Ensino Religioso. Dos 52.341 questionários aplicados, 18.925 diretores (37%) admitiram a obrigatoriedade dos alunos nas aulas do componente

curricular, contrariando o artigo 210 da Constituição Federal⁴⁶. Apesar de a legislação vigente determinar que a participação nas aulas de Ensino Religioso deverá ser opcional para os alunos, a fim de preservar a liberdade religiosa dos educandos, a não participação dos alunos nas aulas de Ensino Religioso impõe às escolas a responsabilidade de oferecer outra atividade pedagógica durante o período em que as aulas são ministradas aos alunos que manifestaram interesse pelo componente curricular. As dificuldades operacionais geradas pelo dispositivo da matrícula facultativa fazem com que a teoria seja desconsiderada e a lei seja descumprida, em flagrante desrespeito ao direito à liberdade de crença, exemplificando o descompasso entre as determinações legais e a prática efetiva na implementação do componente curricular nos diferentes Estados brasileiros.

Esses fatos demonstram que a proposta pedagógica dos PCNER, que atribuiu ao Ensino Religioso um caráter científico e laico, bem como a alteração do artigo 33 da LDB de 1996, que determinou o respeito à diversidade cultural e religiosa, estão na esfera do que seria ideal, mas não correspondem à prática cotidiana nas escolas públicas. Nesse sentido, não seria sem propósito afirmar que a manutenção do Ensino Religioso no ordenamento curricular, independentemente da modalidade adotada, demonstra a desqualificação do ensino público no Brasil. A discussão em torno da modalidade apenas cumpre o papel de escamotear os maiores problemas da educação pública.

3.2.5 A decisão do Supremo Tribunal Federal a respeito da constitucionalidade do modelo confessional de Ensino Religioso na escola pública

O debate em torno do caráter confessional do Ensino Religioso alcançou outras dimensões, para além da legislação fluminense. O tema ganhou força com o Acordo diplomático firmado entre o Estado brasileiro e a Santa Sé, por ocasião da visita do presidente Lula a Roma, no ano de 2008. Apesar da histórica oposição da Igreja aos regimes de esquerda no Brasil, cabe destacar que a criação do Partido dos Trabalhadores teve estreita ligação com a Igreja Católica. A fundação do PT, no ano de 1980, contou com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Pastoral Operária⁴⁷.

⁴⁶Fonte: Censo Escolar/INEP 2015. Dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/diretor>. Acesso em: 16 out. 2017.

⁴⁷A Pastoral Operária foi formada por trabalhadores oprimidos pelo arrocho salarial e pela repressão dos anos 1970, proibidos de se manifestarem contra as injustiças sociais, em especial contra a opressão do patronato e contra o sindicalismo historicamente marcado pelo corporativismo (ANGELOZZI, 2017, p. 23).

Um estudo da Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção – SP, intitulado *Pastoral Popular e Política Partidária* em 1986 apontava o PT como um partido construído de baixo para cima, a partir de grupos, comunidades e militantes das pastorais populares (ANGELOZZI, 2017, p. 209).

Ao analisar as relações entre a Igreja e o Estado no Brasil, Angelozzi (2017) considera que as décadas de 1970 e 1980 marcaram uma real ruptura entre os dois poderes. Para o autor, nesse período a Igreja Católica se separou do Estado devido aos conflitos com relação à defesa dos direitos humanos, o combate à tortura e à repressão do regime militar, bem como pela ótica pastoral que a Igreja assumiu mediante a expansão da Teologia da Libertação⁴⁸.

Por ser a primeira teologia a utilizar o materialismo histórico como instrumental analítico, a Teologia da Libertação dividiu o clero católico⁴⁹. A Igreja institucional, historicamente forte aliada do Estado no combate aos movimentos de esquerda, passou a ser criticada pelos teólogos engajados na nova teologia, que defendiam melhores condições de trabalho e melhores salários para os trabalhadores. Inicialmente, com o apoio da CNBB, a Teologia da Libertação representou a retomada da Doutrina Social da Igreja junto aos grupos rurais e urbanos, manifestando a opção preferencial pelos pobres e a identificação com os oprimidos.

A Doutrina Social da Igreja [...] oferecia parâmetros para uma nova reflexão sobre a condição do pobre [...]. Havia nela também uma crítica à concentração excessiva da propriedade nas mãos de poucos, o que reduzia uma maioria à pobreza e à miséria e defendia ainda a necessidade de uma práxis que realizasse o encontro entre a fé e a política. Tais propostas foram fundamentais para o encontro da teologia e do marxismo e ampliaram a ação da Igreja na América Latina junto aos grupos populares e às bases operárias (ANGELOZZI, 2017, p.148).

⁴⁸A Teologia da Libertação surgiu como resultado das definições do Concílio Vaticano II e da II Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín, em 1968. Com base nessas definições, Gustavo Gutierrez, teólogo dominicano peruano, desenvolveu um método teológico no qual a teologia se tornava um instrumento crítico, explicitando o compromisso libertador da Igreja por meio da opção pelos pobres e identificação com os oprimidos. No Brasil, as reflexões foram ampliadas pelos teólogos Juan Luis Segundo, Clodovis Boff, Jon Sobrino e Leonardo Boff (ANGELOZZI, 2017).

⁴⁹As reflexões que ocorreram no Centro de Estudos Bíblicos (Cebi) resultaram na publicação da Bíblia Edição Pastoral, que representou mais do que uma Bíblia em linguagem popular. A Edição trazia notas de rodapé fundamentadas no materialismo histórico. Após ser criticada pela Santa Sé, em 1993 teve sua edição modificada com a retirada das referidas notas (ANGELOZZI, 2017).

As reflexões sobre fé e política, promovidas pela Pastoral Operária e pelas CEBs, impulsionaram os movimentos grevistas no final da década de 1970, aproximando líderes sindicais, entre eles o então presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luís Inácio da Silva, o Lula, que seria eleito pelo PT a presidente do Brasil no ano de 2002.

A afinidade que o Partido dos Trabalhadores mantinha com a nova teologia defendida pela Igreja Católica no Brasil pode ser constatada na carta de intenções que marcou a fundação do PT no ano de 1980.

O Manifesto Pró-PT reproduz quase literalmente as propostas da CNBB no documento *Exigências cristãs de uma ordem política*, especialmente quando se compromete a ser um partido inclusivo, ou 'uma real expressão política de todos os explorados pelo sistema capitalista' (ANGELOZZI, 2017, p. 187).

O processo histórico foi enfraquecendo as aspirações da Teologia da Libertação, encerrando o período que Angelozzi considera como marco de separação entre o Estado e a Igreja no Brasil. A Teologia da Libertação entrou em declínio na década de 1990, a partir da convocação da Quarta Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, pelo Papa João Paulo II (1920-2005), que defendeu a volta da teologia tradicional para a evangelização da América Latina. A ala progressista da CNBB foi substituída por um grupo mais moderado, fato que representou o restabelecimento da antiga relação de cooperação política entre o Estado e a Igreja (ANGELOZZI, 2017).

Por seu lado, o PT se distanciou das Comunidades de Base, que continuaram apoiando o partido apesar de terem sido excluídas da sua direção. Ao reconhecer que trabalhador é todo aquele que é assalariado e ao assimilar à classe média os professores, os intelectuais e os profissionais liberais, o "Partido dos Trabalhadores se tornou um partido dirigido por intelectuais que se reuniram em torno de um líder sindical: Luis Inácio Lula da Silva, o Lula" (ANGELOZZI, 2017, p. 210), eleito à presidência da República no ano de 2002.

Ao assinar o Acordo Diplomático entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, em novembro de 2008, o presidente Lula apenas confirmou o *status* privilegiado que a Igreja Católica mantém no Brasil. O documento trata de vários assuntos de interesse da Igreja Católica, entre eles, a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas. O artigo 11 versa:

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. §1º. O ensino religioso, **católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, Senado Federal, 2009, p. 18).

O texto evidencia a tentativa de agregar a versão original do artigo 33 da LDB à versão alterada pela Lei n. 9.475/97, tendo em vista que a primeira previa o ensino confessional e interconfessional, e a segunda assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa, contudo, sem mencionar alguma confissão religiosa. Apesar da referência à CF e às leis vigentes, o artigo 11 deu margem para diferentes interpretações, com destaque a algumas contradições. Uma delas pode ser constatada no parágrafo primeiro, que apresenta a recomendação final “sem qualquer forma de discriminação”, logo após ter discriminado o tipo de Ensino Religioso que deverá ser ministrado nas escolas públicas, a saber, “católico e de outras confissões religiosas”. Se considerarmos alguns significados da palavra “discriminar”, tais como: estabelecer diferenças, afastar-se ou colocar-se à parte, torna-se notório que o Acordo estabelece diferença e afasta o ensino católico das demais confissões religiosas.

Amplamente divulgado pela imprensa nacional e internacional, o Acordo motivou a realização de uma audiência pública, no ano de 2009, no Distrito Federal, com a participação de deputados, bem como de membros da comunidade científica, partidários de uma democracia laica. Um grupo se manifestou contra o Acordo por entender que, ao acrescentar a expressão “católico e de outras confissões”, a proposta fere a laicidade do Estado. Em contrapartida, outro grupo assumiu a defesa de que a separação entre a Igreja e o Estado não foi comprometida, pois o Acordo apenas reforçou a relação cooperativa entre eles, dando segurança jurídica à presença da Igreja Católica no Brasil. Nesse caso, seria uma mera formalidade entre dois Estados soberanos.

Para Márcio Alexandre Gualberto, o Acordo representa a manutenção de muitos privilégios da religião católica no Brasil, entre eles: isenções fiscais para rendas e patrimônios de pessoas jurídicas eclesásticas; manutenção, com recursos públicos, do patrimônio cultural da Igreja Católica como prédios, acervos e documentos; vínculo não-empregatício de padres, freiras, e todo o pessoal que faz trabalho voluntário para a Igreja Católica. Por outro lado, o segmento evangélico, mesmo não contando com o *status* que a

Igreja Católica mantém por meio de acordos internacionais entre sujeitos soberanos, também desfruta de benefícios econômicos por meio da distribuição de concessões de radiodifusão. A disputa é acirrada entre evangélicos e católicos para ocupar espaço na mídia televisiva. Nesse sentido, “o governo brasileiro afronta os fundamentos constitucionais que separam Estado e igrejas, tanto ao assinar o acordo com a Santa Sé, quanto ao distribuir generosas concessões de radiodifusão para aliados evangélicos” (GUALBERTO, 2011, p. 141).

Na luta pelo poder político e econômico no Brasil, ao mesmo tempo que a Igreja Católica tenta manter privilégios junto ao Estado, os grupos evangélicos buscam apoio dos partidos políticos com o propósito de desfrutarem dos mesmos ou de outros privilégios. No entanto, a Igreja Católica acaba suplantando os grupos evangélicos por ser uma organização de caráter internacional, e de ter uma administração centralizada, a Santa Sé, que tem o poder de estabelecer relações e acordos diplomáticos com outros Estados soberanos.

Diante da polêmica em torno da questão, o MEC se manifestou desfavorável ao documento, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, ao considerar que⁵⁰:

- O Brasil é um país laico, a liberdade de consciência e de crença devem ser respeitados;
- Deve-se considerar o preceito legal do **não proselitismo**, ou seja, a promoção do ensino de uma religião específica;
- A inclusão do Ensino Religioso Confessional nas escolas públicas poderá promover um processo discriminatório de segmentos e grupos religiosos no espaço escolar, contrário à liberdade e o direito individual de escolha religiosa;
- A atual redação do artigo 11, § 1, encontra-se em desacordo com a LDB (BRASIL. Ministério da Educação, 2009, p. 3-4).

O primeiro ponto destacado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica é o fato de o Brasil ser um país laico. Esse argumento deveria ser suficiente para se estabelecer um consenso a respeito da inconstitucionalidade do Ensino Religioso confessional na escola pública brasileira. No entanto, o conceito de

⁵⁰No final do Relatório apresentado pelo Senador Fernando Collor de Mello, na coluna Pareceres e Respaldo Jurídico, referente ao artigo 11, consta a seguinte indicação: “Texto aprovado pelo Ministério da Educação, por parecer de 11-12-2007 e Aviso de outubro de 2008, com fundamento na Constituição e na LDB” (BRASIL, Senado Federal, 2009, p. 56). Contudo, não consta o número do parecer e a indicação da Diretoria do MEC que emitiu o parecer favorável ao texto. Da mesma forma, a inscrição “Aviso de outubro de 2008” é uma referência bastante imprecisa.

laicidade no Brasil é bastante relativizado quando se trata da educação laica no território da escola pública. Conforme destaca Roseli Fischmann,

se existisse algo como um Estado laico puro, seria muito simples, muito bom, mas isso não existe. E como não existe, [...] o que temos que considerar é que as escolas públicas são territórios de combate, de uma maneira muito forte. As crianças são objeto de disputa, o que todos querem é o domínio das consciências – que são consciências tenras as que têm essas crianças -, para formá-las, ou (con)formá-las. Nesse sentido, a gestão da educação é, talvez, um dos aspectos mais decisivos em tudo o que se refere a mudança, pelo que pode limitar ou ampliar em termos de ação sobre as jovens consciências (FISCHMANN, 2012b, p. 6).

Apesar do posicionamento contrário de um dos departamentos do MEC, o senador Fernando Collor de Mello, Relator da matéria na Comissão de Relações Exteriores, ao apresentar seu Parecer pela aprovação do Acordo, em outubro de 2009, argumentou que o instrumento jurídico não concede privilégios à Igreja Católica e que não altera a isonomia que a Constituição garante a todas as organizações religiosas. O Relator afirmou que a Carta Magna não é hostil à religião, pelo contrário,

A propalada laicidade do Estado não pode ser confundida com ateísmo de Estado ou com aversão do Estado ao plano espiritual da existência humana. A Constituição se coaduna com a idéia de que cabe ao Estado proporcionar todos os meios para que cada qual possa realizar-se plenamente, inclusive no plano espiritual (BRASIL, Senado Federal, 2009, p. 42).

Em relação ao Ensino Religioso, Collor de Mello, de forma implícita, apresentou uma crítica à proposta pedagógica apresentada pelo Fonaper nos PCNER, ao desconsiderar a possibilidade de fundamentar o componente curricular em alguma área que não seja a religião pura e simples, com todos os seus fundamentos. Defendeu, explicitamente, o modelo confessional e doutrinário, fazendo menção à Constituição, conforme segue:

O Estado se compromete, por meio da sua Constituição, a ensinar os fundamentos da religião do fiel que a solicita. A Constituição não fala em um direito a receber aulas sobre sociologia das religiões nem de um direito a ser instruído em teoria comparada das religiões. A promessa do constituinte é no sentido de que será ministrado ensino religioso – e não ensino comparativo crítico das religiões. Não existe uma religião genérica, a-confessional. O ensino religioso há de ser, necessariamente, o ensino de uma dada religião, dos seus dogmas e preceitos – da religião adotada pelo aluno, que pede a instrução nas suas minúcias e fundamentos (BRASIL, Senado Federal, 2009, p. 41).

A ideia que atribui ao Estado a função de “ensinar os fundamentos da religião do fiel que a solicita”, seguramente não é a CF de 1988, que versa no Artigo 210, § 1º - “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Na Carta Magna vigente não consta qualquer indicação de obrigatoriedade do Estado quanto à oferta do ensino confessional. Somente as Constituições de 1934 e 1946 previam o Ensino Religioso de acordo com a confissão religiosa do aluno. A defesa ao Acordo pressupõe também uma interpretação bastante diferenciada da Lei n. 9.475/97, quanto ao “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1997). No entendimento do Relator, ao garantir o ensino católico nas escolas públicas, o Acordo acaba favorecendo outras confissões religiosas, pois “garante que os adeptos de outras religiões também possam requerer e receber do Estado brasileiro a instrução religiosa da sua confissão. A norma não poderia ser mais afinada com ideais de igualdade jurídica entre as religiões e menos avessa a privilégios particulares” (BRASIL, Senado Federal, 2009, p. 41).

Na melhor das hipóteses, não haveria proselitismo caso os adeptos recebessem o ensino de acordo com sua própria confissão religiosa. No entanto, a escola pública se transformaria numa espécie de extensão dos mais variados credos religiosos. Isso nos remete aos seguintes questionamentos: cabe à escola pública essa função? Não há na sociedade brasileira instituições religiosas suficientes para desenvolver essa atividade nos espaços apropriados, nos quais há plena liberdade para isso? Se os alunos já estão inseridos em suas religiões específicas, cabe ao Estado fomentar a sua permanência nas instituições religiosas? E quanto à disponibilização de recursos financeiros para atender às demandas das confissões religiosas dos alunos, não poderiam ser aplicados na melhoria da qualidade do ensino público, tão necessários na área científica? Os últimos relatórios publicados pela OCDE apontam que o Brasil se apresenta entre os países com maior número de alunos com baixo rendimento escolar em matemática, leitura e ciência.

Em meio a argumentos e contra-argumentos, o Acordo foi aprovado pelo Senado Federal, no ano de 2009, por meio de Decreto Legislativo, e promulgado por meio de Decreto Federal, em 2010. No mesmo ano, perante efeitos supostamente retroativos que o Acordo poderia acarretar à laicidade do ensino público, a Procuradoria Geral da República, instância do Ministério Público Federal, propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4439 ao Supremo Tribunal Federal, para que o artigo 33 da LDB e o artigo 11 do Acordo Brasil-Vaticano fossem interpretados à luz da Constituição

vigente. O documento apresentou pedido de medida cautelar para que o Supremo Tribunal Federal determinasse que a prática do Ensino Religioso em todas as escolas públicas deveria ser de natureza não confessional, com a proibição de admissão de professores na qualidade de representantes religiosos, solicitando também a suspensão da eficácia da expressão “católico e de outras confissões religiosas” (BRASIL, Ministério Público Federal, 2010).

Relator da ADI n. 4439 no Supremo Tribunal Federal, no ano de 2010, o Ministro Ayres Britto solicitou informações ao Senado Federal para instruir o processo. Em resposta, a Advocacia do Senado Federal afirmou que o Acordo está em consonância com a Constituição Federal de 1988, que “não impôs a obrigatoriedade do ensino não-confessional” (BRASIL, Senado Federal, 2010, p. 8). Quanto à proibição de admissão de professores na qualidade de representantes religiosos, no entendimento da Advocacia do Senado Federal, “[...] trata-se de matéria infraconstitucional, sem repercussão na Carta da República de 1988. [...] Portanto, não merece prosperar o intento da PGR no ponto” (BRASIL, Senado Federal, 2010, p. 13). No que se refere à suspensão da eficácia da expressão “católico e de outras confissões religiosas”, foi apresentado o argumento de que “A menção que faz ao ensino católico é meramente exemplificativa, não implicando em exclusão ou negação das demais religiões” (BRASIL, Senado Federal, 2010, p. 8). Entre outras considerações, merece destaque a interpretação dada à alteração do artigo 33 da LDB:

Da comparação entre a sua redação originária e a que lhe conferiu a Lei n. 9.475/97, nota-se que **o atual art. 33 não proibiu as modalidades de ensino confessional e interconfessional**. Na verdade, a Lei n. 9.475/97 pretendeu **incluir a modalidade não-confessional**, possibilidade **até então inexistente na redação originária** na LDB. Veja-se que, **a mudança foi estratégica** – deixando o conteúdo do ensino religioso em aberto para definição pela sociedade –, e **não deve ser interpretada como intenção de o legislador infraconstitucional instituir o ensino não-confessional como regra** nas escolas públicas (BRASIL, Senado Federal, 2010, p. 9).

A mudança estratégica sugerida pela Advocacia do Senado Federal nos remete novamente à questão do financiamento público para o Ensino Religioso. Os PCNER foram apresentados como uma proposta pedagógica não confessional, justificando, dessa forma, o pagamento dos professores pelos cofres públicos. A alteração do artigo 33 apontava para a mesma direção, pelo fato de não mencionar as modalidades de ensino confessional e interconfessional. O que se pode depreender dos argumentos apresentados pela Advocacia

do Senado Federal é que “na verdade” a mudança estratégica deu lugar para o modelo ideal de Ensino Religioso, a saber, o pluriconfessional, que impõe ao Estado brasileiro a responsabilidade de garantir o ensino dos mais variados credos religiosos nas escolas públicas de todo o país.

Considerando a complexidade da questão que envolve a interpretação do artigo 33 da LDB e do artigo 11 do Acordo diplomático entre a Santa Sé e o governo do Brasil, no ano de 2015, foi realizada uma audiência pública, na sede do Supremo Tribunal Federal. A audiência contou com a participação de entidades e organizações interessadas na questão em torno do Ensino Religioso na escola pública. As opiniões se dividiram entre a defesa da oferta do ensino na modalidade não confessional e argumentos a favor do Ensino Religioso confessional. Uma mudança constitucional que exclua o Ensino Religioso do currículo foi sugerida, bem como a integração do estudo sobre o fenômeno religioso em disciplinas como História e Sociologia.

Somente no mês de setembro de 2017, o STF votou a matéria, manifestando-se favorável à modalidade de ensino confessional na escola pública brasileira, ao julgar improcedente a ADI n. 4439. Dos onze ministros que acompanharam o processo, seis ministros entenderam que o ensino religioso confessional nas escolas públicas brasileiras não fere o princípio de laicidade estatal⁵¹. Na defesa pelo Ensino Religioso confessional, os ministros que votaram pela improcedência da ADI n. 4439 levaram em consideração a facultatividade da matrícula, a necessidade de desenvolver a tolerância religiosa, bem como a importância fundamental do Estado garantir as liberdades de crença, expressão e manifestação de ideia. Em contrapartida, os cinco ministros que votaram pela procedência da ADI n. 4439, consideraram que não cabe ao Estado incentivar, nas escolas públicas, o avanço de correntes religiosas específicas.

Conforme afirma Salomão Ximenes, se, por um lado, a decisão do STF frustrou as expectativas dos defensores da laicidade na escola pública, por outro lado, os defensores do Ensino Religioso não-confessional também saíram derrotados, diante da expectativa de que esse formato fosse declarado como o único constitucionalmente aceitável. Ou seja, ao rejeitar a ADI, o STF mantém intacta a legislação vigente, já que nada foi declarado inconstitucional (XIMENES, 2017).

Certamente, a exclusão do Ensino Religioso, como componente curricular específico

⁵¹Votos na íntegra estão disponíveis em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/listarNoticiaSTF.asp>. Acesso em: 21 out. 2017.

para o estudo das religiões, não se constitui como único requisito para a melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira. Há muitas questões que precisam ser consideradas quanto à melhoria do ensino público no Brasil. Porém, no contexto de uma educação republicana e laica, não há nenhum argumento razoável que justifique a manutenção do componente curricular na escola pública. Pelo contrário, a manutenção do *status* atribuído ao Ensino Religioso evidencia o poder político que a Igreja ainda mantém no campo educacional. A manutenção desse poder, de certa forma, atende aos interesses do Estado à medida que a Igreja continua contribuindo para a manutenção das estruturas políticas e econômicas estabelecidas.

4 O ENSINO RELIGIOSO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A melhoria na qualidade do ensino foi um tema que ganhou destaque no ano de 2015, a partir da disponibilização de um sistema de consulta pública para a discussão do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A consulta pública foi divulgada pelo MEC, como uma forma de promover um amplo entendimento por meio da participação de toda a sociedade, a respeito dos conhecimentos aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso durante a sua trajetória na educação básica. Na primeira versão da BNCC, o Ensino Religioso foi contemplado no ensino fundamental, na área das Ciências Humanas, ao lado de História e Geografia. Na segunda versão, o componente curricular foi retirado da área das Ciências Humanas, passando a constar isoladamente como Área do Ensino Religioso. Na terceira versão, o Ensino Religioso foi excluído da BNCC. No documento final, aprovado no mês de dezembro de 2017, o Ensino Religioso voltou a constar como Área do Ensino Religioso.

Na história da educação brasileira, o Ensino Religioso foi conquistando espaço no sistema nacional de educação: nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares. Uma vitória da Igreja Católica, se considerarmos que no início do período republicano, a disciplina foi excluída do currículo escolar e, mesmo com o retorno na década de 1930, sua ministração ficava sob a responsabilidade do voluntariado religioso, devido à interpretação corrente à época quanto ao princípio de laicidade estatal. Nos dias atuais, tem ocorrido um movimento inverso. O Ensino Religioso conquistou o direito ao financiamento estatal e o voluntariado passou a ser conclamado para o desenvolvimento de outras áreas no campo educacional, tais como o esporte, a cultura e a educação tecnológica⁵². Nesse sentido, além da influência de grupos empresariais na condução da política educacional, a Igreja Católica, aliada a

⁵² O trabalho voluntário tem sido amplamente incentivado como uma forma de solidariedade social, como exercício de cidadania e participação democrática. No Programa Mais Educação (PME), além dos profissionais da educação e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades, entra em cena o serviço voluntário, com a participação do conjunto de atores sociais presentes nas proximidades das unidades escolares. O PME segue as diretrizes do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, no escopo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que orienta a organização de comitês locais, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público (BRASIL, Ministério da Educação, 2011).

grupos provenientes de outras denominações religiosas, continua mantendo uma posição privilegiada de poder no campo educacional brasileiro. Apesar dessas contradições, o Ensino Religioso foi incorporado à BNCC e deverá ser ministrado no ensino fundamental nas escolas públicas de todo o país.

A consulta pública promovida pelo MEC abriu a possibilidade de uma interação comunicativa, na qual setores religiosos e laicos tiveram a oportunidade de manifestar opiniões contrárias ou favoráveis aos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. Apesar de não ter sido uma consulta a respeito da permanência ou não do Ensino Religioso no currículo escolar – fato lamentável pois uma consulta pública nessa direção poderia reacender o debate em torno dessa questão, abrindo novas possibilidades para a exclusão da disciplina da escola pública –, alguns participantes se manifestaram nesse sentido. Contudo, a falta de transparência do MEC durante o processo denominado “construção coletiva da BNCC” foi um impedimento para a constatação da real contribuição da sociedade nesse processo, não ficando claro se as contribuições enviadas ao Portal da Base foram avaliadas e incorporadas ao documento final.

A falta de transparência do MEC com relação ao Ensino Religioso na BNCC não surpreendeu, tendo em vista que antes do início do processo era possível pressupor que alguns posicionamentos poderiam aprofundar as contradições em torno do componente curricular. Foi o que ocorreu. Entre os favoráveis à manutenção do Ensino Religioso na escola pública, as opiniões se dividiram entre o ensino confessional e o ensino supostamente científico. Essa divergência nos remete às seguintes questões: no caso da defesa do modelo confessional, como o MEC poderia atender a participação popular sem desconsiderar o princípio da laicidade no ensino público? Quanto ao suposto ensino religioso científico, como garantir a efetividade desse modelo na prática da sala de aula? Entre os contrários, algumas contribuições defenderam a retirada do Ensino Religioso do currículo escolar. Nesse caso, como o MEC poderia desconsiderar o Artigo 210 da CF de 1988, que torna obrigatória a oferta do Ensino Religioso na escola pública?

Buscando responder essas questões, este capítulo tem como objetivo analisar o processo de construção coletiva da BNCC, mais especificamente com relação ao Ensino Religioso. As análises buscam identificar em que medida os participantes da consulta pública contribuíram efetivamente no processo de construção dos objetivos e dos conteúdos do Ensino Religioso na BNCC, ou seja, em que medida essa participação pode ser considerada uma participação real ou meramente formal. Além dos dados

disponibilizados pelo MEC, tais como relatórios analíticos, pareceres dos leitores críticos, tabelas e gráficos, selecionamos algumas contribuições enviadas ao Portal da Base.

4.1 O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

A necessidade de elaboração da BNCC foi prevista na CF de 1988, nos seguintes termos: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A obrigatoriedade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular, inicialmente, restrita ao Ensino Fundamental, foi ampliada para o Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, conforme segue:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, a BNCC passou a ser efetivamente detalhada, a partir da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, constituindo-se em um

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998).

No ano de 2010, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 04/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Modificações na política educacional, como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade, motivaram a atualização do documento, no ano de 2013. Para o CNE, “são as Diretrizes que estabelecem a Base Nacional Comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular também foi defendida, como parte do Plano Nacional de Educação (PNE), na Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no ano de 2010. O processo de mobilização para a construção da BNCC foi impulsionado pela 2ª Conae, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), no ano de 2014. O evento resultou na elaboração de um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira, constituindo-se em um importante referencial de mobilização nacional. O documento destaca a importância da cooperação federativa, do regime de colaboração entre os entes federados e da participação popular, para a garantia da educação como bem público e direito social (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014). Nesse contexto de participação democrática, foi aprovado o PNE 2014/2024, pela Lei nº 13.005/2014, que determinou a construção de uma proposta de “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, referindo-se à Base Nacional Comum Curricular, para encaminhamento ao CNE, até junho de 2016 (BRASIL, 2014).

Das vinte metas estabelecidas no PNE, para a melhoria da qualidade da Educação Básica, quatro fazem referência à BNCC, como estratégias de implementação do Plano. São elas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. **Estratégias:** [...] 1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos; [...] **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. **Estratégias:** 2.1. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o final do segundo ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental; [...] **Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. **Estratégias:** [...] 3.2. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de

organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; [...] **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] **Estratégias:** [...] 7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 48-60).

A partir dessas normativas, a Secretaria de Educação Básica do MEC iniciou o processo de construção da BNCC. A ideia de construção coletiva foi divulgada como uma conquista social, sendo direito e dever de todos. Por meio de uma mobilização nacional, a BNCC foi definida como um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas educacionais, escolas e professores, à medida que seleciona os elementos fundamentais que precisam ser ensinados aos alunos brasileiros, nas Áreas de Conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A diversidade, particularidades e contextos locais, que correspondem à parte diversificada do currículo ficaram a cargo de cada região, mediante a seleção dos elementos necessários ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Com o objetivo de elaborar uma proposta preliminar para a BNCC, o MEC solicitou às equipes pedagógicas das Secretarias de Educação os documentos curriculares em vigência nos Estados, Distrito Federal e Municípios de todo o país⁵³. No primeiro semestre de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, formada por representantes de 35 universidades e 02 Institutos Federais de Educação. A Comissão foi composta por 116 membros, organizados por área, componente curricular e etapa da educação básica⁵⁴. Dessa forma, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nos documentos curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como nos conhecimentos produzidos pelas áreas de conhecimento da Educação Básica, foi elaborado o documento preliminar da BNCC e apresentado no Portal da Base, na data de 16 de setembro de 2015. As

⁵³Documentos curriculares disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/propostas>. Acesso em: 15 abr. 2016.

⁵⁴Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 15 abr. 2016.

áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, foram apresentadas em textos introdutórios, com especificações quanto aos objetivos gerais da área e os componentes curriculares que constituem cada etapa da Educação Básica. Na apresentação dos componentes curriculares, para cada eixo de aprendizagem, foram propostos objetivos específicos, constituindo os “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”.

Além da participação da comunidade acadêmica, de especialistas convidados pelo MEC, bem como das equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, no segundo semestre de 2015, o MEC disponibilizou um Portal eletrônico para possibilitar a participação de toda a sociedade no processo de construção da BNCC. Propagado como uma iniciativa democrática, o processo de construção coletiva da BNCC foi coordenado pelo MEC, por meio de consulta pública, que contou com a participação de mais de 12 milhões de contribuições nos perfis indivíduos, organizações e escolas, segundo informações divulgadas pelo MEC. Dessa forma, a sociedade foi chamada a assumir o protagonismo no campo educacional, não somente professores, cientistas, pesquisadores e alunos, mas também pais de família e demais interessados. Com o apoio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, coube às escolas a tarefa de reunir professores, alunos, profissionais de educação e comunidade para discussão, sistematização e envio das colaborações ao Portal. O acesso às informações gerais do processo de construção da BNCC foi aberto ao público, sem a necessidade de efetuar cadastro no sistema. Contudo, para participar da consulta pública e dos canais de discussão sobre o documento preliminar, os interessados tiveram que preencher um cadastro, no qual autorizaram a publicação das contribuições, realizadas em grupo ou individualmente.

As contribuições ao texto preliminar foram enviadas em dois ciclos. O primeiro, iniciado em setembro de 2015, se estendeu até dezembro do mesmo ano, data de início do segundo ciclo, que se encerrou em março de 2016. No mês de maio de 2016, o MEC apresentou a segunda versão da BNCC, que foi debatida durante os meses de junho a agosto, em seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), reunindo mais de nove mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação para analisar o documento. No mês de janeiro de 2017, o MEC realizou seminários para discutir as principais mudanças necessárias para a finalização do documento, resultando na terceira versão. No mês de abril, o documento foi enviado ao CNE para apreciação. Na terceira versão da BNCC, não constou a última etapa da educação básica, devido à reforma do

ensino médio iniciada no ano de 2016⁵⁵. Na data de 20 de dezembro de 2017 foi homologada a versão final da BNCC, pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho⁵⁶.

Depois dessas etapas, iniciou-se o processo de definição de estratégias para a implantação junto às redes de ensino, com o objetivo de transpor as orientações estabelecidas na Base para os currículos escolares, pois a BNCC não é o currículo propriamente dito, mas um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino das mais de 180 mil escolas, públicas ou particulares de educação básica. Foi nesse contexto que a construção da BNCC foi divulgada pelo MEC como uma grande mobilização democrática.

De acordo com Fernando Cássio, o processo de construção da BNCC foi permeado por três grandes linhas de opiniões: “as que questionam a própria existência da Base; as que questionam aspectos específicos do texto, mas entendem ser necessário definir uma BNCC; e as que celebram a Base e o seu processo de construção” (CASSIO, 2017). Se por um lado, o MEC recebeu o apoio de institutos e fundações empresariais, por outro lado, entidades científicas denunciaram a subalternização do diálogo com as comunidades escolares, bem como a ausência de uma efetiva discussão democrática, evidenciando mais uma vez as disputas que permeiam o campo educacional entre os grupos empresariais e as associações científicas.

Por ser um documento norteador do currículo, na BNCC está implícita uma concepção de currículo que deverá acompanhar os currículos escolares em todo o país. Considerando que uma educação de qualidade deve garantir o direito ao desenvolvimento pleno da pessoa, importa destacar algumas considerações a respeito do ordenamento curricular, buscando o entendimento acerca do que é o currículo escolar e como efetivamente contribui para a formação de sujeitos emancipados.

⁵⁵Pouco tempo depois de Michel Temer ter assumido a presidência da república no ano de 2016, a reforma do ensino médio foi editada por Medida Provisória, com tramitação em caráter de urgência no Congresso Nacional, sem ser submetida à apreciação pública. Aprovada pela Lei Federal n. 13.415/2017, a reforma causou polêmica nos meios educacionais, por ter sido considerada como uma medida imposta de cima para baixo. A retirada dos conteúdos de Filosofia e Sociologia foi uma questão bastante questionada por configurar-se como uma decisão política que determina as prioridades que o currículo deverá atender.

⁵⁶A partir da homologação, os sistemas de ensino deverão implementar a Base na educação infantil e no ensino fundamental no prazo de dois anos.

4.1.1 O ordenamento curricular: limites e possibilidades

O direito ao desenvolvimento pleno da pessoa pressupõe o direito ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, mediante a apropriação de conhecimentos, valores, culturas e identidades. As concepções que permeiam o currículo estão relacionadas aos conteúdos escolares, no sentido de “o que” e “como” deve ser ensinado e aprendido na relação professor-aluno, por meio das experiências vivenciadas na escola. O ordenamento curricular evidencia também “o que” é a educação e “para que” fins deve conduzir.

Inicialmente, é preciso relacionar o que pode ser considerado como experiência e vivência na sociedade contemporânea. A esse respeito, cabe destacar a crítica de Adorno à indústria cultural como desdobramento à racionalidade instrumental. Ele denuncia o processo de massificação da cultura pelo mercado mediante a manipulação das consciências, no qual os bens culturais se convertem em mercadorias. Essa apreensão de conteúdos irracionais ou conformistas resultam em uma semiformação cultural, uma adaptação ao já existente sem qualquer resistência. Experiências não são vivenciadas em sua profundidade, nem tão pouco sentidas. A massificação impede uma vivência com elementos próprios e impõe uma inaptidão à experiência. “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos a experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 148-149). Nesse sentido, a definição a respeito de “o que” e “para que” é a educação deve convergir para a superação dessa realidade.

Citando o pedagogo polonês Bogdan Suchodolski (1903-1992), Adorno afirma que a educação é a “preparação para a superação permanente da alienação” (ADORNO, 1995, p. 148). Assim, a educação para a experiência deve conduzir para uma educação emancipatória, não somente no sentido de emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição de estruturas que perpetuam desigualdades sociais. Em sua crítica ao conceito de modelo ideal de educação imposto a partir do exterior, Adorno apresenta uma concepção inicial de educação nos seguintes termos:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, [...] mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia

com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

A produção de uma consciência verdadeira como resultado de uma educação emancipatória pressupõe a formação da vontade de cada pessoa, a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento, sem depender da orientação de outrem. Se considerarmos que uma educação emancipatória se consolida para além do plano formal da democracia, como construir um currículo realmente democrático? Por ser determinante e determinado por diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o currículo escolar é um campo de disputas, marcado pela inclusão e exclusão de conteúdos e disciplinas curriculares, mediante pressões de determinados grupos e interesses diversos.

Por um lado, apresentam-se as pressões de grupos que reivindicam o direito de reconhecimento de sua identidade, história e memória. A exemplo do Movimento Negro no Brasil, o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira foi inserido na LDB n. 9.394/96, pela Lei n. 10.639/2003, tornando-se obrigatório nos currículos das escolas de educação básica pública e privada. De acordo com Miguel Arroyo, essa inserção é uma demonstração do avanço dos direitos coletivos e dos direitos culturais, que imprimiram uma nova forma de repensar o currículo frente à diversidade cultural, ao garantir aos educandos afrodescendentes o direito de se conhecerem (ARROYO, 2008). Esses avanços situam-se no âmbito das pedagogias contra hegemônicas, definidas como aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade, tais como a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008). Por outro lado, os interesses socioeconômicos pressionam o sistema educacional para condicionar o currículo à manutenção do sistema de produção econômica, segundo as regras do mercado. Na perspectiva de uma educação hegemônica, a concepção de currículo busca impor a formação de todos a partir de um modelo ideal de identidade sociocultural.

Esse aspecto bilateral faz com que o processo de ordenamento curricular ocorra de acordo com o movimento histórico, ao oscilar entre a concessão de maior ou menor espaço para a oferta de determinados conteúdos escolares, de acordo com algumas tendências político-econômicas. As constantes mudanças que permeiam o ordenamento curricular

decorrem da força política que determinados grupos ou movimentos sociais exercem, em diferentes contextos. De acordo com Michael Apple, o currículo pode ser considerado como o "produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo" (APPLE, 1995, p. 59).

Ao analisar a função ideológica do currículo, Apple se contrapõe à concepção de currículo com base nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que procura adaptar a escola à ordem capitalista. O autor propõe uma compreensão do currículo a partir das concepções de sujeito, educação e sociedade. Crítico às injustiças e desigualdades sociais, na obra *Ideologia e Currículo*, publicada no ano de 1979, ele denuncia o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, ao desempenhar funções mais econômicas que intelectuais (APPLE, 1982).

Alinhando-se ao pensamento habermasiano, Apple questiona a ideia de neutralidade como garantia de justiça social em uma sociedade de classes.

Nos termos de Habermas, formas utilitário-rationais, ou instrumentais, de raciocínio e ação substituem os sistemas simbólicos de ação. Os debates políticos e econômicos, e até mesmo educacionais, entre pessoas reais em seu cotidiano, são substituídos por considerações de eficiência, de habilidades técnicas. [...] as considerações da *justiça* da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em enigmas supostamente neutros que podem ser resolvidos pelo acúmulo de fatos empíricos neutros, que, quando realimentados em instituições neutras como as escolas, podem ser dirigidos pela instrumentalização neutra dos educadores (APPLE, 1982, p. 18).

Contrapondo-se à concepção de neutralidade nas relações sociais, Apple destaca o pensamento de Gramsci e de Pierre Bourdieu (1930-2002) a respeito da hegemonia ideológica, especialmente no que se refere ao papel da escola e dos educadores no controle econômico e social, bem como na preservação do capital cultural dos segmentos mais poderosos da população. Para ele, as noções de ciência e indivíduo, geralmente empregadas na educação como categorias ideológicas e econômicas, ligadas à suposta neutralidade no campo educacional, buscam a produção de agentes que aceitem papéis alienantes como algo natural, sem muito questionamento.

Não se trata apenas de que nosso sistema econômico 'produz' categorias e estruturas de sentimento que saturam nossa vida cotidiana. Ligado a isso, deve haver um grupo de 'intelectuais' que empregam e conferem legitimidade às categorias, que fazem com que as formas ideológicas pareçam neutras (APPLE, 1982, p. 22).

Ao considerar que a educação não é neutra nas formas de distribuição de capital cultural, tão pouco nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento da escolarização, Apple afirma que a reivindicação de neutralidade tem pouco fundamento.

Essa reivindicação ignora o fato de que o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural que provém de alguma parte, e em geral reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social (APPLE, 1982, p. 19).

Importa destacar que os teóricos da reprodução socioeconômica são pessimistas com relação ao capital cultural dos alunos em uma sociedade estratificada, pois partem do princípio que a escola apenas reproduz as relações de dominação que mantém as desigualdades sociais. O conceito bourdieusiano de capital cultural está relacionado aos conhecimentos gerais, normas de comportamento, práticas linguísticas, entre outras aprendizagens ou defasagens que os alunos vivenciam em uma fase anterior ao acesso escolar. O trabalho pedagógico (secundário) realizado nas escolas depende do trabalho pedagógico (primário) realizado na família. A eficácia do trabalho pedagógico escolar é menor nas classes mais pobres, pela dificuldade no acesso a bens culturais (teatro, cinema, literatura, passeios turísticos, vivências culturais diversas) decorrente de uma situação econômica desfavorável. Se o trabalho pedagógico secundário depende do trabalho pedagógico primário, os alunos das classes menos favorecidas já chegam nas escolas com condições desiguais de aprendizado. Nesse sentido, a violência simbólica ocorre mediante o fato de a escola desconsiderar a defasagem de capital cultural dos alunos das classes pobres, exigindo que todos desenvolvam habilidades que somente aqueles que desde a infância foram socializados com a cultura dominante são capazes de desenvolver com maior fluidez (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Apesar de não desconsiderar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, Apple se distancia da teoria da reprodução ao apontar caminhos para a construção de um currículo voltado aos interesses das camadas mais pobres da sociedade. Esse distanciamento se evidenciou com a publicação do livro *Educação e Poder*, no ano de 1985, no qual foram reconsiderados alguns posicionamentos defendidos em *Ideologia e Currículo*.

No meu trabalho anterior enfatizei o papel dos currículos escolares na criação e na recriação da hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade. Em essência, a problemática

fundamental que orientava o meu trabalho era a da relação entre poder e cultura. Embora eu não tenha sido totalmente claro a este respeito, eu intuitivamente apreendia o fato de que a cultura tinha uma forma dual. Ela é experiência vivida, desenvolvida a partir das (e corporificada nas) interações e vidas cotidianas de grupos específicos. Contudo, ela tem também uma outra característica. Refiro-me a capacidade que têm certos grupos para transformar a cultura numa mercadoria, para acumulá-la, para fazer dela o que Bourdieu chamou de ‘capital cultural’. Sob muitos aspectos, eu achava que o capital cultural e o capital econômico poderiam ser pensados de forma similar. Contudo, tanto um quanto outro desses significados de cultura – mercantilizada e vivida – estavam pouco desenvolvidos em minhas investigações iniciais, talvez por causa dos debates e questões nos quais eu desejava intervir (APPLE, 1989, p. 34-35).

Em *Educação e Poder*, o autor se contrapõe à interpretação demasiadamente simples da reprodução, que considera os estudantes como seres que se adaptam passivamente às mensagens sociais pré-fabricadas. Apple chama a atenção para a capacidade de rejeição, modificação e intervenção da classe dominada às mensagens sociais dominantes, ao afirmar que “O que é mais provável que ocorra é a reinterpretção por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas (APPLE, 1989, p. 30-31).

O reposicionamento de Apple desloca a abordagem da escola e do currículo como mecanismos de reprodução e distribuição do conhecimento para uma concepção mais otimista, na qual o sistema educacional constitui um conjunto de instituições que são fundamentais para a “produção do conhecimento”. Nesse sentido, pensar a escola como mera reprodutora da estrutura social é desconsiderar

o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente *contraditórias* sob algumas formas muito importantes. [...] como na arena econômica, em que o processo de acumulação de capital e a ‘necessidade’ de expandir mercados e lucros gera contradições na sociedade (em que, por exemplo, inflação e lucros crescentes criam uma crise de legitimidade tanto no estado quanto na economia), assim também contradições similares aparecerão em outras instituições dominantes. A escola não ficará imune a isto (APPLE, 1989, p. 31).

Por estar envolvido nesse processo contraditório, o sistema educacional se constitui uma via de mão dupla.

Por um lado, a escola deve contribuir para o processo de acumulação, produzindo tanto agentes para o mercado de trabalho hierarquizado quanto

o capital cultural do conhecimento técnico/administrativo. Por outro lado, nossas instituições educacionais devem legitimar as ideologias de igualdade e mobilidade de classe, e fazer com que elas próprias sejam vistas de forma positiva por tantas classes e segmentos de classe quantos sejam possíveis. Em tempos de crise fiscal, essa contradição estrutural é exacerbada. A necessidade de eficiência econômica e ideológica e de uma produção estável tende a estar em conflito com as outras necessidades políticas (APPLE, 1989, p. 72).

Ao reconhecer os limites e as possibilidades da escola e do currículo, Apple considera um potencial na educação tanto para a manutenção das relações de dominação e exploração como para a construção de ações significativas de emancipação. É interessante observar que, apesar de não aprofundar a análise do currículo tomando por base o pensamento habermasiano, Apple aponta para a necessidade de uma reconstrução das relações democráticas na esfera pública, especialmente na educação⁵⁷. Entre as possibilidades de resistência às relações de reprodução, controle e dominação, o autor sugere a reapropriação da democracia como um discurso e um conjunto de práticas, não apenas como mero conjunto de mecanismos formais. Trata-se de uma ação política e educacional, na qual intelectuais, pesquisadores, educadores, pais, alunos e grupos organizados de trabalhadores possam discutir modelos de currículo que reduzam a dicotomia entre concepção e execução, trabalho mental e manual (APPLE, 1989).

Considerando as devidas proporções, essa ação política proposta por Apple nos remete à construção coletiva da BNCC e levanta a seguinte questão: em que medida a construção coletiva da BNCC possibilitou o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contra-hegemônico? Essa questão deve ser considerada tendo em vista a multiplicidade de atores envolvidos na busca por um entendimento comum, a respeito dos elementos fundamentais que devem garantir uma educação de qualidade para todos. Diante disso, importa destacar alguns posicionamentos sobre a BNCC, tais como pareceres enviados ao MEC por especialistas, bem como manifestações de opinião pública enviadas ao Portal da Base.

⁵⁷Em *Ideologia e Poder*, Apple registra em nota de rodapé: “As ideias de Habermas sobre os padrões de competência comunicativa em ‘organizações’ industriais avançadas são aqui de grande interesse como esquema de interpretação” (APPLE, 1982, p. 90). Em *Educação e Poder*, Apple faz o seguinte comentário: “Sou grato a meu colega Jeffrey Lukowsky por lembra-me do quanto Habermas pode contribuir para nossa tentativa de teorizar esses problemas” (APPLE, 1989, p. 192).

4.1.2 Posicionamentos da comunidade científica

O processo de construção coletiva da BNCC desencadeou uma série de debates na comunidade científica. Organizações ligadas à educação, bem como leitores críticos na qualidade de especialistas, professores universitários e representantes de associações científicas, se manifestaram oficialmente, enviando ao MEC documentos com análises, críticas e sugestões. A partir da divulgação do documento preliminar da BNCC, surgiram as primeiras indagações:

Por se tratar de um documento preliminar, entendemos que o governo deu um primeiro passo para estimular o processo de discussão sobre a BNCC. No entanto, podemos apontar alguns desafios para o seu prosseguimento: como parte do currículo nacional, como a BNCC irá se articular com questões, tais como, a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e a privada, entre outros temas igualmente importantes para a discussão curricular da educação básica. Todas essas questões articulam-se à concepção curricular que a norteia (ANPAE, 2015, p. 2).

O PNE prevê também a criação de um Sistema Nacional de Avaliação, por nós compreendido como contraditório em seu Art. 11 e Meta 7, uma vez que considera avaliação de resultados por meio do desempenho dos alunos em testes padronizados, mas que também incorpore indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e dos profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis, os processos de gestão e a base nacional comum curricular, além da valorização do profissional da educação e da formação inicial e continuada do magistério da Educação Básica, visando a avaliação da qualidade da educação (CEDES, 2015, p. 2-3).

Os questionamentos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) são relevantes à medida que apontam para a necessidade de articular a organização curricular com outras questões relacionadas à prática educativa. Chama a atenção o fato de que não basta estabelecer conteúdos como meio de garantir direitos e objetivos de aprendizagem, tendo em vista a complexidade do processo educativo⁵⁸. Os dados do Censo Escolar 2018

⁵⁸Diante dessas e outras indagações que surgiram no decorrer do processo, o MEC disponibilizou algumas respostas em meio eletrônico, indicando adaptações nas avaliações nacionais, bem como formação continuada de professores e gestores para a devida apropriação da Base e dos novos currículos. Ver: Perguntas Frequentes. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 30 abr. 2017.

referentes à infraestrutura das escolas públicas em todo país evidenciam a necessidade de considerar o processo educativo para além da organização curricular.

A falta de infraestrutura nas escolas deve ser considerada também com relação ao sistema de testes padronizados. Nesse sentido, cabe destacar a resposta de Michael Apple, ao ser questionado a respeito da implementação de um currículo nacional nos Estados Unidos:

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. Sabemos perante as experiências do passado, num determinado número de nações, que tais grupos têm cada vez mais voz e mais poder para veicular o seu conhecimento nos testes. Assim, prevejo que o currículo nacional, inexoravelmente, conduzirá aos testes nacionais. Prevejo ainda que a utilização que será dada aos testes nacionais [...] justificar-se-á com base na redução de custos e conveniência. Em vez que revelar quais os/as estudantes que necessitam de financiamento e apoio suplementar, confirmará o senso-comum apresentando uma posição tacitamente pervertida que mantém que as crianças pobres e da classe trabalhadora são menos inteligentes (APPLE, 2001, p. 28).

A realidade brasileira não é diferente do contexto norte-americano. A instituição de testes padronizados é apenas um dos mecanismos que acabam intensificando o processo de transformação das escolas em mercadoria. Além do mais, a padronização dos testes de avaliação do rendimento escolar faria sentido se todas as escolas públicas tivessem as mesmas condições de infraestrutura, qualificação do corpo docente, acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos, entre outras questões essenciais para a melhoria da qualidade do ensino. Uma situação que não corresponde à realidade brasileira. Em algumas regiões do país, ainda é possível encontrar escolas funcionando em locais improvisados, com carteiras quebradas, banheiros sujos e danificados e com um único professor para ministrar os conteúdos de diferentes níveis de ensino a alunos de diferente faixa etária, sem o material didático necessário.

Cabe destacar que, na terceira versão da BNCC, os conteúdos curriculares visam o desenvolvimento de competências, definidas como “a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017a, p. 3). Competência é apresentada como o resultado da soma de conhecimentos, de habilidades para aplicá-los e de atitudes para refletir sobre eles. Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem, definidos como habilidades, que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos

alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017b, p. 27), estão associados a 03 grupos de competências gerais, a saber: competências pessoais e sociais; competências cognitivas; competências comunicativas.

Percebe-se que o uso do termo “competência” aparece com frequência no documento. Há, todavia, um cuidado para não vincular o termo às competências relacionadas a uma educação que priorize o mercado de trabalho. Pelo contrário, a ênfase – pelo menos, no documento – recai sobre uma educação para a cidadania, a partir do desenvolvimento de competências relacionadas “à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017a, p. 3).

O uso do termo em si não impõe um sentido negativo ao documento, se considerarmos que competências são habilidades necessárias para o convívio social. A teoria habermasiana do agir comunicativo pressupõe uma competência linguística, necessária para a reprodução da vida humana em direção à emancipação (HABERMAS, 2012a). As competências que a BNCC se propôs abarcar apontam nesse sentido. De acordo com o documento, a competência comunicativa a ser desenvolvida durante o processo educativo deverá possibilitar que ao final da educação básica os alunos sejam capazes de:

- trocar informações, experiências e ideias em diferentes contextos, com base no conhecimento das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como LIBRAS), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital, para produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais;
- argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental (BRASIL, Ministério da Educação, 2017a, p. 6).

Os objetivos são pertinentes e parecem estar em consonância com uma educação emancipatória. Resta saber qual será a capacidade das escolas públicas na consecução desses objetivos, caso não haja uma mudança nas estruturas do poder econômico no Brasil, que eleve a educação pública ao patamar das melhores instituições do ensino privado. Os baixos índices de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental na Área de

Linguagens são preocupantes⁵⁹. O desenvolvimento de competências comunicativas pressupõe o domínio da linguagem também em suas formas gramaticais. Uma parcela significativa dos alunos conclui o ensino fundamental sem o domínio de leitura e interpretação, acentuando a deficiência do ensino público no Brasil.

A esse respeito, cabe destacar a preocupação de Gramsci com o aprendizado da gramática normativa na Itália no início do século XX. Gramsci se posicionou contrário à ideia de que a língua deveria ser aprendida na “linguagem viva” do cotidiano, sem levar em consideração a gramática normativa. Apesar de considerar várias formas de gramática, entre elas, aquela “imaneente à própria língua, que faz uma pessoa falar ‘de acordo com a gramática’, sem sabê-lo” (GRAMSCI, 2002, p. 142), ele defendeu que o ensino da gramática normativa era fundamental para a formação cultural da classe subalterna.

A gramática normativa, que só por abstração pode ser considerada separadamente da linguagem viva, visa a fazer com que se aprenda todo o organismo de uma determinada língua, bem como a criar uma atitude espiritual que torne as pessoas capazes de se orientarem sempre no ambiente linguístico [...]. Mesmo que a gramática seja excluída da escola e deixe de ser ‘escrita’, nem por isso será excluída da ‘vida’ real, [...] exclui-se apenas a intervenção organizada unitariamente no aprendizado da língua e, na realidade, exclui-se do aprendizado da língua culta a massa popular nacional, já que a camada dirigente mais elevada, que tradicionalmente fala a ‘língua nacional’, transmite-a de geração em geração, através de um processo lento, que começa com os primeiros balbucios da criança sob a guia dos pais e continua na conversação (com os ‘é assim que se diz’, ‘é assim que se deve dizer, etc.) durante toda a vida: na realidade, a gramática se estuda ‘sempre’, etc. (GRAMSCI, 2002, p. 149).

Para Gramsci, o aprendizado da gramática normativa e a questão cultural estavam relacionadas diretamente às condições necessárias para a superação das contradições impostas pela organização social de sua época. A linguagem, escrita ou falada, desempenhava uma função política, que poderia ou não alcançar um objetivo, dependendo do domínio de quem dela fizesse uso.

A gramática normativa escrita, portanto, pressupõe sempre uma ‘escolha’, uma orientação cultural, ou seja, é sempre um ato de política cultural-

⁵⁹Com base nos resultados da Prova Brasil 2017, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar: 56% dos alunos até o 5º ano na rede pública de ensino aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação, até o 9º ano o índice cai para 34%. Informações disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 7 fev. 2019.

nacional. Será possível discutir sobre o melhor modo de apresentar a 'escolha' e a 'orientação' a fim de que sejam aceitas de bom grado, isto é, discutir sobre os meios mais adequados para atingir o objetivo; não pode haver dúvida de que há um objetivo a alcançar, que requer meios idôneos e adequados, ou seja, de que se trata de um ato político (GRAMSCI, 2002, p. 144).

Nesse sentido, o domínio da linguagem contribui significativamente para a integração social, bem como para uma real participação nos debates públicos. Certamente, um investimento maior do poder público nessa área de conhecimento contribuirá para a formação plena dos educandos, possibilitando às parcelas mais pobres da população as mesmas condições de participação.

Como vimos em *Mudança Estrutural*, a esfera pública foi formada inicialmente como uma instância de formação de opinião, que desempenhava funções críticas com relação ao poder, sendo aos poucos instrumentalizada para atender aos interesses dos governantes (HABERMAS, 2003a). Se considerarmos que a escola pública é por excelência uma instância de formação de opinião e que o pensamento crítico é fundamental para a formação de uma sociedade emancipada, importa analisar em que medida o Portal da BNCC possibilitou uma participação crítica e emancipatória.

4.1.3 As contribuições no Portal da BNCC

Pelo Portal da Base, foi possível o envio de contribuições a partir da análise dos documentos preliminares, entre eles, textos introdutórios da BNCC, das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares. De acordo com informações divulgadas pelo MEC, o processo de construção coletiva da BNCC contou com a participação de mais de 12 milhões de contribuições nos perfis indivíduos, organizações e escolas. Um estudo realizado por Fernando Cássio, professor adjunto da Universidade do ABC, chama a atenção para o fato de que “12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes”. Essa constatação é relevante no sentido de atribuir à consulta pública sua real dimensão, tendo em vista que a falta de distinção entre contribuintes e contribuições acabou inflando os dados da consulta pública. Nos relatórios divulgados pelo MEC não há clareza quanto à metodologia utilizada para o cálculo total de contribuições. O estudo revelou que

A falta de distinção entre 'cadastro no Portal', 'contribuinte', 'contribuição' e 'contribuição efetiva' tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e

esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC (CÁSSIO, 2017).

A metodologia para o tratamento e a análise dos dados referentes às contribuições enviadas ao Portal da Base foi desenvolvida pelo Centro de Pesquisas de Opinião Pública da Universidade de Brasília, com o apoio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. De acordo com o MEC, para o efetivo aproveitamento das contribuições, as equipes contratadas adotaram os seguintes objetivos e princípios:

1. assegurar o máximo grau possível de confiabilidade aos resultados da análise;
2. fornecer aos especialistas elaboradores da BNCC material categorizado, passível de ser levado em efetiva consideração durante o processo de elaboração da segunda versão do documento;
3. enfatizar a pluralidade das vozes engajadas na construção da Base via Portal, permitindo que dialoguem entre si e com formas outras de contribuição, por exemplo, as vozes dos leitores críticos e os relatórios produzidos a partir de fóruns de debate especializado (BRASIL. Ministério da Educação, 2016c, p. 2).

No entanto, os resultados apresentados ao final do processo não garantiram a confiabilidade esperada, especialmente no que se refere ao suposto diálogo entre a pluralidade das vozes engajadas na construção da Base. A metodologia aplicada na consulta pública utilizou um questionário com perguntas de múltipla escolha e com caixas de texto livre. Dessa forma, as intervenções dos contribuintes podiam se dar em dois níveis, sendo a “contribuição mais qualificada [...] a última opção possível aos usuários do Portal da Base” (CÁSSIO, 2017).

Os problemas metodológicos se evidenciaram desde o início da consulta pública, no que se refere à possibilidade de qualificar a participação dos contribuintes. Os critérios estabelecidos para a avaliação dos textos introdutórios e dos objetivos de aprendizagem foram: clareza da linguagem utilizada, pertinência e relevância do enunciado. Para avaliar a clareza da linguagem utilizada, bem como a relevância e pertinência dos conhecimentos e objetivos propostos nos textos introdutórios, os participantes puderam optar por uma das cinco alternativas, conforme demonstram as Figuras 1 e 2:

Figura 1 - Avaliação quanto à clareza com que ideias, princípios e objetivos foram apresentados

Contribua com a seção do texto acima

Avalie esta parte do texto, de acordo com as seguintes afirmações:

1) A linguagem utilizada é clara, permitindo que o mesmo seja compreendido pelos participantes da discussão pública.

Concordo fortemente

Concordo

Sem opinião

Discordo

Discordo fortemente

Vá até o fim do questionário para salvar a sua contribuição.

Continuar >

FONTE: MEC (2015a, p. 8).

Figura 2 – Avaliação quanto à relevância e pertinência dos conhecimentos e dos objetivos

Contribua com a seção do texto acima

Avalie esta parte do texto, de acordo com as seguintes afirmações:

2) A ideias da APRESENTAÇÃO são pertinentes e relevantes para a área ou para o componente curricular tendo em vista o seu papel na Educação Básica.

Concordo fortemente

Concordo

Sem opinião

Discordo

Discordo fortemente

Vá até o fim do questionário para salvar a sua contribuição.

< >

FONTE: MEC (2015a, p. 9).

Nas orientações do MEC, ao avaliarem a clareza das ideias, princípios e objetivos apresentados nos textos introdutórios, os participantes deveriam analisar a capacidade do texto de comunicar-se com seus interlocutores. Quanto à relevância dos conhecimentos e dos objetivos, a centralidade das análises deveria recair sobre a promoção de aprendizagens significativas, do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. No que se refere à pertinência dos conhecimentos e dos objetivos intencionalmente escolhidos, o foco deveria ser a possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

Um dado interessante é que as opções “concordo fortemente” e “concordo” foram indicadas pelos participantes em quantidade muito superior às demais opções. Esse elevado índice de concordância aponta duas situações:

os padrões de resposta para as questões sobre a clareza e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem são muito semelhantes, o que não permite qualificar se os problemas identificados nos objetivos de aprendizagem seriam de forma ou conteúdo. Também é notável que a segunda pergunta do instrumento tenha induzido os contribuintes a tomarem as palavras “pertinência” e “relevância” como sinônimas. Ao equivaler as duas coisas, os contribuintes são levados a pensar que a não pertinência de determinado objetivo naquele ano escolar (porque deveria ser ensinado em outro) significa a sua não relevância no novo currículo, ainda que em um ano escolar diferente. A bem da precisão, a segunda pergunta do questionário sobre os objetivos não se referia a “ano escolar”, mas à “etapa da educação básica”, o que faz ainda menos sentido, pois a não pertinência de um objetivo de aprendizagem em determinada etapa da educação básica decerto não significaria a sua pertinência em outra (CÁSSIO, 2017).

Importa destacar que ao optarem pela concordância, os participantes encerravam o processo de contribuição referente ao objetivo em questão. “Na prática, o excesso de concordância significa a ausência de intervenções no texto por parte dos contribuintes” (CÁSSIO, 2017). Nesse sentido, a discordância abria a possibilidade de uma participação mais qualificada.

Ao optarem por “discordo” ou “discordo fortemente”, os participantes deveriam justificar a discordância, por meio de uma ou mais alternativas preestabelecidas, sendo possível ainda inserir outros motivos em um campo aberto, conforme Figura 3.

Figura 3 – Justificativas pela discordância

Contribua com a seção do texto acima

Avalie esta parte do texto, de acordo com as seguintes afirmações:

3) Marque, a seguir, o motivo que justifica a discordância em relação à **clareza, pertinência ou relevância** do texto apresentado:

O vocabulário utilizado no texto é inadequado e prejudica a leitura do mesmo;

Ideias ou argumentos conflitantes com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Ideias ou argumentos conflitantes com a perspectiva teórica/metodológica da área ou do componente curricular

Ideias ou argumentos conflitantes com o previsto na Proposta Curricular do Estado/Município;

As ideias(até 250 caracteres)

Vá até o fim do questionário para salvar a sua contribuição.

FONTE: MEC (2015a, p. 10).

Além de justificar a discordância, os participantes poderiam sugerir alteração do texto, utilizando até 4 mil caracteres, com possibilidade de colar textos, criar tabelas, inserir imagens, disponibilizar outros links e usar outras ferramentas de editores de texto.

Figura 4 – Sugestão de alteração do texto

Contribua com a seção do texto acima

Avalie esta parte do texto, de acordo com as seguintes afirmações:

4) Faça, aqui, as sugestões de alteração do texto:

Formata... [B] [I] [S] [List] [List] [Quote] [Link] [Unlink] [Unlink All] [Insert Link] [Unlink All] [Insert Image] [Table] [Link] [Unlink] [Code-Fonte]

Vá até o fim do questionário para salvar a sua contribuição.

FONTE: MEC (2015a, p. 11).

O mesmo procedimento estabelecido para o envio de contribuições aos textos introdutórios foi aplicado na avaliação dos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares. Havia a possibilidade de avaliar a clareza da linguagem adotada, a relevância e pertinência dos objetivos, e ainda indicar a inclusão de novos objetivos. Nos casos de

discordância, os participantes deveriam indicar o desejo de excluir ou modificar a redação do objetivo.

Figura 5 – Indicação de exclusão ou modificação do objetivo de aprendizagem

Excluir/modificar objetivo

3) De acordo com a sua avaliação que ação relativa a este objetivo seria desejável no documento da Base Nacional Comum Curricular?

Excluir o objetivo

Modificar a redação do objetivo

FONTE: MEC (2015a, p. 27).

Ao assinalarem a opção “Excluir o objetivo”, os participantes deveriam apresentar justificativas.

Figura 6 – Justificativas pela exclusão do objetivo de aprendizagem

CHGE4FOA001
Situar seu lugar de vivência, em relação a recortes espaciais diferenciados, identificando sua localização em dimensões político-administrativas;

Excluir objetivo:

4) Marque, a seguir, o motivo que justifica a exclusão do objetivo:

Ele deve ser apresentado em outro(a) ano/etapa da educação básica;

Ideias ou argumentos conflitantes com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

Ideias ou argumentos conflitantes com a perspectiva teórica/metodológica da área ou do componente curricular;

Ideias ou argumentos conflitantes com o previsto na Proposta Curricular do Estado/Município;

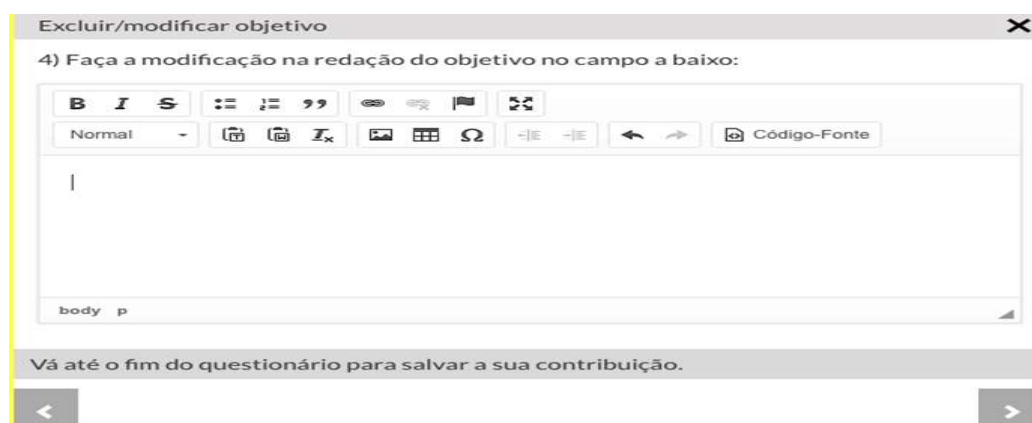
As ideias ... (até 250 caracteres)

Vá até o fim do questionário para salvar a sua contribuição.

FONTE: MEC (2015a, p. 28).

Para a opção “Modificar a redação do objetivo”, abria-se uma caixa de texto com capacidade de até 500 caracteres para a edição do texto com os ajustes pretendidos.

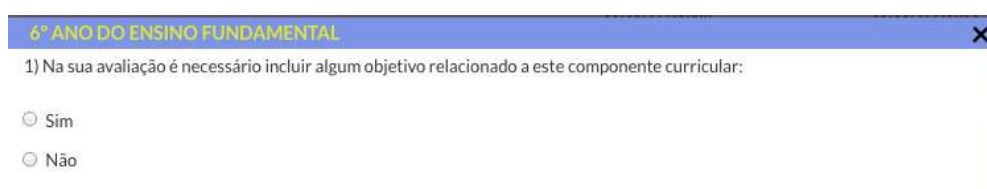
Figura 7 – Modificação de objetivo de aprendizagem



FONTE: MEC (2015a, p. 29).

O sistema permitia também a inclusão de novos objetivos de aprendizagem, para cada ano das etapas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Infantil. Após avaliar todos os objetivos de aprendizagem de um determinado componente curricular, os participantes poderiam incluir novos objetivos, ao optarem pelo “Sim”.

Figura 8 – Opção pela inclusão de objetivo de aprendizagem



FONTE: MEC (2015a, p. 32).

A partir da opção “Sim”, havia a possibilidade de sugerir um novo objetivo de aprendizagem, redigindo um texto de até 1500 caracteres. De acordo com as orientações do MEC, o novo objetivo deveria ser elaborado, da forma mais didática possível, observando o eixo correspondente.

Figura 9 – Inclusão de objetivo de aprendizagem

FONTE: MEC (2015a, p. 32).

Encerrado o primeiro ciclo da consulta pública, que se estendeu de 25 de setembro a 15 de dezembro de 2015, o MEC divulgou informações a respeito do percentual de aproveitamento das contribuições enviadas ao Portal da Base. Os relatórios apontaram que muitas propostas de um novo objetivo, ou simplesmente o deslocamento do ano de escolarização em que o objetivo foi apresentado, foram inseridas no espaço destinado à proposição de alteração no texto do objetivo de aprendizagem ou vice-versa. Outras inserções foram feitas para manifestar opiniões sobre a educação, sobre a própria BNCC ou determinado componente curricular em espaços não designados para essas finalidades. Assim sendo, de acordo com o MEC, valorizar ao máximo as propostas implicou “em um redobrado cuidado com o tratamento dos dados, o que foi feito com a utilização de filtros e códigos, que permitiram separar as diferentes contribuições, tornando-as acessíveis aos especialistas e ao público em geral” (BRASIL. Ministério da Educação, 2016c, p. 3).

Segundo o MEC, a leitura conjunta dos indicadores de concordância e das contribuições qualitativas subsidiou o trabalho da comissão na redação da segunda versão da BNCC, levando-se em consideração três situações típicas:

- 1 – a contribuição direta, oferecida por uma proposta de reformulação de um objetivo, de mudança do ano de escolarização associada ao objetivo, ou de um novo objetivo;
- 2 – a indicação de que o texto do objetivo está gerando interpretações ambíguas e muitas vezes contraditórias com a intenção de seus formuladores;
- 3 - e a necessidade de tornar mais explícitas as razões para determinadas opções por ela adotadas (BRASIL. Ministério da Educação, 2016c, p. 4).

De acordo com o MEC, o trabalho de análise e de organização dos dados foi realizado por meio da identificação da existência, ou não, de contribuição efetiva e do tipo de

contribuição efetuada no campo que permite a inclusão de novos objetivos, passando por um procedimento de análise, categorização e codificação, de acordo com as seguintes categorias:

- **CAT 1 Não é contribuição:** o texto apresentado está incompleto ou não produz sentido de forma a caracterizar alguma contribuição.
- **CAT 2 Não é objetivo:** a contribuição não chega a propor um novo objetivo de aprendizagem (possibilidade que inclui desde textos que não dialogam com os objetivos, até textos que se manifestam de maneira genérica face à proposta apresentada).
- **CAT 3 Mais de um objetivo:** a contribuição contém dois ou mais objetivos de aprendizagem associados ao ano de escolarização indicado.
- **CAT 4 Objetivo:** a contribuição contém um novo objetivo de aprendizagem para o ano de escolarização indicado.
- **CAT 5 Deslocamento de objetivo:** a contribuição propõe um novo objetivo e altera o ano de escolarização ao qual o objetivo de aprendizagem deveria estar associado (BRASIL. Ministério da Educação, 2016d, p. 4).

Com base nessas categorias, o MEC apresentou os seguintes resultados referentes às contribuições enviadas para o campo “Novos Objetivos”, entre os dias 25 de setembro a 15 de dezembro de 2015:

Tabela 1 – Categoria de classificação da contribuição

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
1. NÃO É CONTRIBUIÇÃO	781	3,9
2. NÃO É OBJETIVO	8990	44,8
3. MAIS DE 1 OBJETIVO	4632	23,1
4. OBJETIVO	4915	24,5
5. DESLOCAMENTO DE OBJETIVO	727	3,6
6. SEM INFORMAÇÃO	15	0,1
TOTAL	20.060	100,0

FONTE: MEC (2016d, p. 5).

Se considerarmos válidos os percentuais das categorias 3, 4 e 5, como propostas de inclusão de novos objetivos, o índice de aproveitamento foi de pouco mais da metade das contribuições, em torno de 51%. Se esse índice de aproveitamento for aplicado às “12 milhões de contribuições”, o número de contribuições supostamente efetivas cairia para cerca de 6 milhões, a depender da metodologia que foi aplicada no cálculo utilizado na consulta pública. Mesmo assim, 6 milhões continuaria sendo um número inflado.

Embora nenhum dos relatórios divulgados pelo MEC explicita a metodologia do cálculo do total de “contribuições”, ao somar tudo aquilo que os relatórios dos diferentes componentes curriculares denominam “contribuição” para os 1.712 objetivos de aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Médio, se obtém o valor 12.095.795. A palavra “contribuição” é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários). Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número (CÁSSIO, 2017).

A grandiosidade do número de contribuições apresentada pelo MEC é uma tentativa de legitimar o processo de construção da BNCC, passando a ideia de que as 181,9 mil escolas de educação básica participaram da construção do currículo nacional. No entanto, não se sabe quantas escolas enviaram contribuições ao Portal, pois esses dados não foram divulgados pelo MEC.

Até aqui, destacamos de forma generalizada alguns pontos referentes às contribuições enviadas ao Portal da BNCC. Importar analisar algumas questões referentes especificamente ao Ensino Religioso.

4.2 O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

As duas primeiras versões da BNCC, divulgadas pelo MEC nos anos de 2015 e 2016, propuseram incorporar o Ensino Religioso entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas. De acordo com Salomão Ximenes, essa incorporação foi uma medida inconstitucional e ilegal, fruto da aliança entre a cúpula do MEC e o Fonaper, a quem o MEC delegou a redação dos conteúdos e objetivos relativos ao Ensino Religioso na BNCC (XIMENES, 2017).

A inclusão do Ensino Religioso no texto preliminar da BNCC se insere no contexto das relações que se estabelecem entre religião, política e educação. Apesar de se

constituírem em campos distintos, há convergência de interesses quando se trata da luta pela manutenção da hegemonia. O pensamento gramsciano oferece subsídios para o entendimento a respeito da participação do Fonaper na manutenção da hegemonia católica na educação pública brasileira.

Na análise de Jarbas Maurício Gomes, a hegemonia foi identificada por Gramsci como a capacidade de exercer o direcionamento político e econômico sobre todas as esferas do Estado. Este foi definido de maneira ampliada, abarcando duas esferas sociais: a sociedade política, com seu aparato Estatal e legislativo, e a sociedade civil, composta pelas instituições privadas que atuam, sobretudo, sobre a esfera econômica mediante a organização dos meios de produção. Na prática, sociedade civil e sociedade política compõem a mesma realidade, mas se distinguem pela posição que ocupam em relação ao Estado. Nessa perspectiva, a luta pela hegemonia ocorre no campo da sociedade civil, no processo de organização produtiva, fazendo com que a hegemonia seja econômica, além de política (GOMES, 2012).

A exemplo do que ocorreu à época da elaboração dos PCNs, a atuação de alguns grupos religiosos, especialmente do Fonaper, tem garantido a hegemonia da Igreja Católica no campo educacional. Apesar do fato de que a manutenção dessa hegemonia tenha que enfrentar certa resistência por parte de grupos contrários à permanência do Ensino Religioso na escola pública, a luta hegemônica ocorre em meio a uma combinação de força e consenso.

O exercício 'normal' da hegemonia [...] é caracterizado pela combinação da força e do consenso, que se equilibram, sem que a força seja excessiva sobre o consenso, de fato parece depender do consenso da maioria, expresso pelos ditos órgãos de opinião pública (GRAMSCI, 2007a, p. 95).

Quanto à resistência ou aceitação do Ensino Religioso na BNCC, importa destacar que as contribuições de especialistas, por meio de análises e pareceres de leitores críticos, foram bastante reduzidas durante a construção da Base. Na maioria dos documentos enviados ao MEC, o componente curricular nem sequer foi citado. No Portal da BNCC, foi disponibilizado o acesso aos pareceres dos leitores críticos para cada área específica. Na área das Ciências Humanas, foram disponibilizados 17 pareceres referentes aos componentes curriculares História e Geografia. Para o Ensino Religioso, não foram

encontrados pareceres de especialistas⁶⁰. Uma menção ao componente curricular, referente à proposta preliminar da BNCC, foi feita pela Abrelivros, nos seguintes termos:

A Apresentação do Componente Curricular Ensino Religioso assume que o estudo dessa disciplina deve contribuir para o entendimento dos ‘conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas, sem proselitismo’, com o objetivo de formar cidadãos ‘capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso, que integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade’. De acordo com a Constituição e a LDB, o Ensino Religioso é um componente curricular de oferta obrigatória e matrícula facultativa no Ensino Fundamental das escolas públicas e deve assegurar o direito à diversidade cultural religiosa e não fazer proselitismo. Embora o texto da BNCC reafirme a orientação prescrita pelas leis acima citadas de que o Ensino Religioso deve oferecer aos alunos a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos e práticas das diferentes religiões, a pergunta que nos cabe colocar é como assegurar que a religião seja ensinada de forma ecumênica, para todos? (ABRELIVROS, 2015, p. 71).

De forma mais direta, a associação civil denominada Ação Educativa se manifestou desfavorável à definição de uma base curricular para o Ensino Religioso, sugerindo a eliminação do componente curricular das escolas públicas:

O país vem assistindo ao crescimento da força política de grupos religiosos fundamentalistas junto às escolas e sistemas de ensino. Grupos que atuaram de forma incisiva no processo de tramitação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação nos respectivos legislativos pela retirada de questões de gênero, sexualidade e raça das metas educacionais. Grupos que reprimem o debate público e promovem o preconceito, a discriminação e a intolerância, violando o direito humano à liberdade religiosa e o princípio constitucional da laicidade. Pesquisas citadas no documento *Amicus Curiae* apresentado por Ação Educativa e outros parceiros ao Supremo Tribunal Federal sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439, referente ao ensino religioso confessional e ao acordo Brasil-Santa Sé, revelam que o ensino religioso, mesmo aquele que tem como foco a história das religiões e a diversidade religiosa no país, muitas vezes é apropriado como espaço de práticas proselitistas. Nesse sentido, questionamos a decisão do MEC de definir uma base curricular para o ensino religioso e reiteramos o exposto no manifesto público *Em defesa da aplicação integral dos limites constitucionais ao ensino religioso nas*

⁶⁰Entre os leitores críticos convidados pelo MEC, consta o nome de Débora Diniz, antropóloga, professora na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética. Nota-se que durante todo o período da consulta pública e mesmo após o encerramento, no campo destinado à postagem da análise crítica no Portal da Base, aparece a informação “Documento em produção”. Ou seja, não foi disponibilizado o parecer crítico da antropóloga, provavelmente pelo fato do documento não ter sido enviado ao MEC, tendo em vista que Diniz tem se manifestado desfavorável ao Ensino Religioso na escola pública. Ver Histórico da BNCC. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>. Acesso em: 25 mar. 2017.

escolas públicas quanto à necessidade do estabelecimento de uma normativa pelo Conselho Nacional de Educação que fixe limites negativos à presença das religiões nas instituições públicas de ensino. A proposta parte da compreensão que qualquer regulamentação positiva do ensino religioso contribuirá para que ele se fortaleça no país, tornando mais difícil sua total eliminação das escolas públicas por meio de uma proposta de emenda constitucional (AÇÃO EDUCATIVA, 2015, p 3-4).

O MEC não se posicionou a respeito dessas manifestações em seus relatórios. Pelo contrário, o Ensino Religioso foi excluído na terceira versão da BNCC e retornou na versão final, sem qualquer referência às contribuições relacionadas ao componente curricular. Contudo, torna-se relevante uma análise das contribuições enviadas ao Portal da Base, buscando identificar nos argumentos apresentados a possibilidade de um entendimento mútuo a respeito do Ensino Religioso na escola pública.

4.2.1 Propostas de inclusão de Novos Objetivos para o Ensino Religioso

A formulação dos objetivos de aprendizagem ou habilidades, que os alunos deverão desenvolver durante a educação básica, foi proposta na terceira versão da BNCC a partir da seguinte estrutura: “um verbo que define o processo cognitivo; um objeto (conteúdo); modificadores que explicitam contexto, nível de complexidade e/ou maior especificação da aprendizagem esperada” (BRASIL, Ministério da Educação, 2017a, p. 14). A noção conceitual que se aplica na formulação de objetivos pode apresentar alguma diferenciação, dependendo da corrente pedagógica. Por exemplo, na Pedagogia Histórico-Crítica, os objetivos devem ser formulados a partir da previsão do que se pretende alcançar durante o processo pedagógico escolar. De acordo com João Luiz Gasparin,

A formulação dos objetivos leva em conta dois elementos básicos: *o que* estudar, que evidencia o conteúdo a ser aprendido, apropriado intelectualmente pelos alunos e *para que* estudar, que explica a finalidade da aquisição do conteúdo, isto é, o uso que fará socialmente dele (GASPARIN, 2005, p. 27).

Independentemente da concepção que norteia o currículo escolar, é fundamental a utilização de um verbo para definir o processo cognitivo ou para estabelecer o que se pretende alcançar durante o processo pedagógico. De acordo com um pressuposto habermasiano, argumentos são medidos pela acuidade das razões, que “se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso,

ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade” (HABERMAS, 2012a, p. 48). Essa exigência que se apresenta aos participantes de um discurso no mundo real, ganha maior dimensão no mundo virtual. Se considerarmos que a participação dos envolvidos no processo de construção coletiva da BNCC ocorreu por meio de uma ferramenta tecnológica, a relação entre forma e conteúdo se reveste de especial importância.

A partir da seleção de algumas contribuições enviadas ao Portal da Base, foi possível constatar que muitos participantes não aplicaram a noção conceitual de formulação de objetivos em suas contribuições. Contudo, como o MEC não apresentou relatórios com a análise detalhada das sugestões de inclusão e modificação de objetivos de aprendizagem, não foi possível dimensionar se a forma utilizada pelos participantes foi motivo para a desclassificação das contribuições, impedindo que as sugestões fossem incorporadas ao texto final da BNCC. A falta de detalhamento a respeito das análises nesses campos reforça o problema metodológico do cálculo das contribuições que poderiam ser consideradas efetivas.

Ainda que representem 1,52% das ‘contribuições’, se supusermos que tais contribuições efetivas tenham gerado, cada uma delas, um parágrafo com 350 toques, o resultado seria um texto com [...] 35.000 páginas para serem analisadas, comparadas, categorizadas e hierarquizadas. Trabalho árduo, que poderia levar muito tempo (CÁSSIO, 2017).

Ao que parece, a possibilidade de ter sido realizada uma análise efetiva de todas as contribuições enviadas ao Portal da Base é praticamente nula. Diante disso, é possível pressupor que a tão proclamada participação democrática não tenha passado de uma mera formalidade, apesar da boa vontade de parcelas da sociedade que se empenharam enviando contribuições. Essa falsa interação comunicativa seria o que Habermas chama de uma comunicação deformada, considerando-se que o

poder comunicativo só pode formar-se em esferas públicas, surgindo de estruturas da intersubjetividade intacta de uma comunicação não deformada. Ele surge em lugares onde há uma formação da opinião e da vontade, a qual, junto com a liberdade comunicativa que permite a cada um ‘fazer uso público de sua razão em todos os sentidos’, faz valer a produtividade de um ‘modo de pensar mais amplo’. Este tem por característica ‘que cada um atém o seu juízo ao juízo de outros possíveis, e se coloca no lugar de cada um dos outros!’ (HABERMAS, 1997, p. 187).

Na melhor das hipóteses, o Portal da Base pode ter sido instituído inicialmente como

um lugar de formação da opinião e da vontade, mas no decorrer da consulta pública o processo de comunicação entrou em declínio. Não obstante, para compor as análises deste estudo, selecionamos algumas contribuições enviadas por profissionais da educação que atuam na educação básica, a fim de possibilitar uma aproximação com o entendimento desses profissionais a respeito do Ensino Religioso no âmbito escolar⁶¹.

Tabela 2 – Contribuições inseridas no campo “Adicione um objetivo”

PERFIL	CONTRIBUIÇÕES
Secretaria Municipal de Educação	1. Sugerimos que a Disciplina ensino religioso poderia ser inserida no currículo como tema integrador e que não trate de peculiaridades específicas de religiões.
Escola Municipal	2. É necessário incluir habilidades socioemocionais para trabalhar o emocional das crianças.
Professor / Educação Básica	3. Faz-se necessário um profissional da área.
Escola Municipal	4. Os objetivos estão voltadas para questões sagradas, deveriam ser voltadas para valores(respeito, amor, solidariedade...)
Colégio Estadual	5. A religião não serve para fins políticos. Pois ela tende a "endireitar" cada vez mais produzindo reações discriminatórias.

FONTE: MEC (2015b).

De acordo com a categorização utilizada para a análise das contribuições enviadas ao Portal da Base, podemos considerar que todas as contribuições elencadas na tabela 7 se inserem na “CAT 2 – Não é Objetivo”, pois não propõem um novo objetivo, mas se manifestam de maneira genérica face à proposta apresentada, ou não se manifestam, no caso da contribuição 4: “em branco”. No entanto, essas contribuições apontam elementos que permitem uma percepção do posicionamento dos profissionais da educação a respeito do Ensino Religioso. As contribuições 1 e 5 pressupõem uma resistência à presença do Ensino Religioso na escola pública. A contribuição 1 se insere na linha de pensamento que considera não ser necessária a manutenção de uma disciplina específica para o Ensino Religioso, apontando para a possibilidade de os temas relacionados à religião serem inseridos em outras disciplinas do currículo escolar, em uma perspectiva histórico sociológica. A contribuição 5 pressupõe uma rejeição à função política da religião, no que se refere à conformação das consciências para a

⁶¹Os textos foram transpostos nas tabelas de acordo com a forma como foram inseridos no Portal da Base, sem correções gramaticais. Contribuições disponíveis em: basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/contribua. Acesso em: 04 mar. 2016.

manutenção do *status quo*. Quanto à contribuição 2, seria mais uma função a ser atribuída ao Ensino Religioso “trabalhar o emocional da criança”? Esse entendimento se insere na perspectiva de que o Ensino Religioso é a solução para todos os problemas que os alunos manifestam em sala de aula. A contribuição 4, ao sugerir a inclusão de objetivos voltados para valores, desvinculados de questões sagradas, descaracteriza a proposta pedagógica do Fonaper cujo objeto de estudo é o “sagrado”, pressupondo um posicionamento a favor de uma disciplina nos moldes da educação moral e cívica. A contribuição 3 sugere que os problemas do Ensino Religioso na escola pública se devem à falta de formação dos professores.

Essas inserções, entre tantas outras realizadas no Portal, manifestaram descontentamentos, preocupações e falta de entendimento a respeito da finalidade do Ensino Religioso na escola pública. Contudo, a manutenção do componente curricular deve ter alguma finalidade, que certamente não é pedagógica, mas política.

4.2.2 Opiniões contrárias ou favoráveis ao Ensino Religioso

As contribuições enviadas ao Portal da Base não são suficientes para possibilitar uma análise conclusiva sobre o apoio ou a rejeição da sociedade brasileira ao Ensino Religioso na escola pública, mas permitem realizar algumas inferências sobre a opinião pública a respeito desse tema. Para isso, selecionamos outras contribuições inseridas no Portal, conforme veremos nas tabelas 8, 9, 10, 11 e 12, nas quais os participantes interagiram com os objetivos pré-definidos pelo MEC⁶².

Tabela 3 – Contribuições inseridas no campo “Faça a modificação na redação do objetivo”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	PERFIL	CONTRIBUIÇÕES
CHER1FOA002 Reconhecer que o “eu” estabelece relações com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificidades histórico-sociais.	Escola Municipal	1. Falta de clareza com que as ideias, princípios são apresentados.

⁶²No documento preliminar da BNCC, os Objetivos de Aprendizagem foram apresentados por meio de um código formado por letras e números. As duas letras que aparecem inicialmente identificam a Área de Conhecimento (Ciências Humanas). As duas letras seguintes indicam o Componente Curricular (Ensino Religioso) Em seguida, aparece o numeral que indica o ano e a letra que representa a etapa (Fundamental). As iniciais AO, de Objetivo de Aprendizagem, são seguidas da numeração que identifica o objetivo, com 3 dígitos.

CHER1FOA004 Entender as singularidades constituintes dos seres humanos, que conferem dignidade, independentemente de suas diferenças físicas, étnicas, culturais, religiosas, de posição social, de modos de ser e de se apresentar.	Escola de Formação Integral para Menores	2. Apenas mudar o objetivo que é abrangente e de difícil entendimento.
CHER1FOA005 Perceber que tanto o “outro” quanto o “eu” possuem sentimentos, lembranças, memórias, símbolos, valores, saberes e crenças que se constituem como referências para a construção da identidade pessoal e coletiva e que merecem consideração e reconhecimento.	Escola Municipal	3. Não é pertinente para essa etapa da educação básica.
CHER1FOA006 Perceber a presença de símbolos, valores e crenças em suas manifestações nos diferentes espaços, territórios sagrados e territorialidades, para conhecer e respeitar.	Escola Municipal	4. não entenderam
CHER2FOA006 Identificar territórios sagrados e territorialidades presentes na sociedade.	Escola de Educação Básica	5. Estamos de acordo com os eixos e os objetivos propostos pela BNC, no entanto reivindicamos que seja um professor habilitado em Ensino Religioso: Licenciatura em Ensino Religioso para trabalhar este componente curricular do 1º do 5º ano, tal como acontece com os componentes de Arte e Educação Física
CHER1FOA001 Perceber-se como pessoa dependente de outras pessoas e das relações que se estabelecem no coletivo familiar, escolar, na instância religiosa, comunitária e no meio ambiente.	Escola Municipal	6. excluir o ensino religioso do ensino fundamental I

FONTE: MEC (2015b).

Apesar de os participantes não terem feito modificações na redação dos objetivos conforme solicitado, as contribuições 1, 2 e 4 evidenciam a dificuldade quanto à compreensão dos objetivos propostos. Nota-se que a contribuição 3 aponta que os objetivos não são pertinentes para “essa etapa”, no entanto, não há indicação para qual etapa da educação básica seriam pertinentes. A contribuição 6, de forma direta, sem qualquer esforço para adequar o

objetivo proposto, sugere a exclusão do Ensino Religioso da primeira fase do ensino fundamental. A contribuição 5 reivindica um professor com licenciatura em Ensino Religioso para ministrar as aulas, seguindo a concepção de que o problema é a falta de formação do professor. Chama a atenção como a contribuição 4 foi apresentada: “não entenderam”. A partir dela, podemos inferir que a escola municipal reuniu um grupo de professores para analisar os objetivos de aprendizagem e que as pessoas ali reunidas não entenderam o objetivo proposto no documento preliminar. Cabe ressaltar que a expressão “não entenderam” foi repetida pela mesma escola na maioria dos campos destinados à modificação dos objetivos de aprendizagem para o Ensino Religioso, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, reforçando a tese de que o número de contribuintes foi bem menor do que o número de contribuições. Essas contribuições evidenciam que a falta de entendimento dos professores em torno do componente curricular é uma importante indicação de que a exclusão do Ensino Religioso das escolas públicas é uma medida que deve ser enfrentada com urgência.

Tabela 4 – Manifestações de cunho confessional ou interconfessional

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	PERFIL	CONTRIBUIÇÕES
CHER4FOA006 Identificar os símbolos religiosos e seus atributos de poder utilizados nos ritos sagrados e em acontecimentos festivos, fúnebres e comemorativos nas religiões e espiritualidades.	Escola Municipal	1. Acrescentar a Bíblia que é um livro universal.
CHER1FOA001 Perceber-se como pessoa dependente de outras pessoas e das relações que se estabelecem no coletivo familiar, escolar, na instância religiosa, comunitária e no meio ambiente.	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto	2. Perceber-se como pessoa dependente de outras pessoas e das relações que se estabelecem no coletivo familiar, escolar, na instância religiosa, comunitária e no meio ambiente, tendo como base as palavras bíblicas
CHER2FOA001 Identificar o conjunto de lembranças e símbolos sociofamiliares e comunitários que integram, identificam e diferenciam as pessoas em suas culturas.	Professor / Educação Básica	3. Perceber a construção da história da criação do Mundo a partir de leitura bíblica e identificar símbolos religiosos presentes na vida das pessoas.
CHER5FOA006 Construir conhecimentos acerca do valor dos ensinamentos presentes nos textos sagrados orais e escritos para as instituições religiosas e seus adeptos.	Escola Municipal	4. Este eixo, fere os princípios cristãos haja vista que a Bíblia, documento base da fé cristã, estabelece que o conhecimento, princípios e ensinamentos dispostos nela, não podem e não devem ser modificados ou alterados...

CHER6FOA003 (Re)conhecer espaços e territórios sagrados de diferentes tradições e movimentos religiosos, em suas práticas, símbolos, expressões, princípios e valores.	Professor / Educação Básica	5. (Re)conhecer espaços e territórios sagrados referentes ao Cristianismo em suas práticas, símbolos, expressões, princípios e valores;
CHER8FOA003 Problematizar a utilização de preceitos religiosos para fins particulares ou para práticas que atentem contra a dignidade humana.	Escola Estadual	6. Problematizar a utilização de preceitos religiosos para fins particulares ou para práticas que atentem contra a dignidade humana. (Ele é trabalhado indiretamente junto com os valores e compromissos do cristão).
CHER4FOA003 Conhecer mitos de criação de diferentes perspectivas religiosas, com o intuito de perceber as distintas explicações relacionadas à natureza e à cultura.	Escola Municipal	7. Perceber, nas práticas de diferentes tradições religiosas, o cultivo da memória dos acontecimentos sagrados e a manutenção da tradição por intermédio dos ritos e símbolos, SOMENTE COM AS RELIGIÕES DOS ALUNOS.
CHER4FOA006 Identificar os símbolos religiosos e seus atributos de poder utilizados nos ritos sagrados e em acontecimentos festivos, fúnebres e comemorativos nas religiões e espiritualidades.	Escola Municipal	8. Identificar os símbolos religiosos e seus atributos de poder utilizados nos ritos sagrados e em acontecimentos festivos, fúnebres e comemorativos nas religiões e espiritualidades (das religiões presentes em sala de aula).
CHER5FOA002 Perceber que os textos sagrados orais ou escritos podem justificar práticas de solidariedade, justiça e paz, podendo também fundamentar ações que afrontam os direitos humanos e da Terra.	Professor / Educação Básica	9. Textos sagrados são sagrados, eles foram instituídos para serem seguidos e não podem sofrer interferência de nem um poder ou leis. O objetivo contraria com a liberdade religiosa que existe no país.
CHER8FOA006 Problematizar as determinações de tradições religiosas que impedem o reconhecimento das diversidades na sociedade.	Unidade Escolar	10. RECONHECER AS TRADIÇÕES RELIGIOSAS QUE IMPEDEM A ACEITAÇÃO DAS DIVERSIDADES NA SOCIEDADE E A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.

FONTE: MEC (2015b).

As contribuições 1, 2, 3 e 4 apontam a Bíblia, como fonte de valores universais e base para o cristianismo. Este recebe destaque nas contribuições 5 e 6. As contribuições 7 e 8 sugerem que sejam trabalhadas em sala de aula somente as religiões que façam parte do contexto religioso dos alunos, aproximando-se da forma como o Ensino Religioso tem sido

ministrado no Estado do Rio de Janeiro. A contribuição 9 pressupõe uma defesa aos dogmas religiosos que não podem ser contrariados por serem sagrados. Essa contribuição expressa bem a impossibilidade de um Ensino Religioso crítico. A contribuição 10 sugere a identificação das religiões fundamentalistas, fato que poderia gerar preconceitos com relação, por exemplo, ao islamismo.

Diante das contribuições selecionadas na Tabela 9, duas hipóteses podem ser levantadas: os participantes não levaram em consideração a Lei Federal nº 9.475/97, que supostamente preservou o princípio de laicidade do Estado, com a exclusão das modalidades de ensino confessional ou interconfessional; o caráter doutrinário do Ensino Religioso já está tão arraigado no cotidiano escolar que a confessionalidade cristã é tida como “natural” e deve ser incorporada por aqueles que não confessam a fé cristã.

As duas hipóteses apontam para a inviabilidade da oferta do Ensino Religioso na escola pública – que deve ser preservada das disputas religiosas – e podem ser analisadas a partir do conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu. *Habitus* pode ser entendido como um conjunto de estilos de vida, comportamentos políticos, morais, religiosos e estéticos que permitem criar ou desenvolver estratégias de ações individuais ou coletivas dentro de uma determinada estrutura social. Ao se constituir como um conjunto de práticas e ideologias características de um grupo de agentes, o *habitus* atua na conservação de costumes arraigados na dinâmica social, incorporando e disciplinando determinados comportamentos (BOURDIEU, 2007).

Na análise de Maria Drosila Vasconcellos, o conceito bourdieuniano de *habitus* condiciona a participação social à herança social. Segundo a autora,

O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos do *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta não pode se realizar sem a ação sutil dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles (VASCONCELLOS, 2002, p. 81).

Nesse sentido, os participantes defenderam que a primazia do cristianismo sobre as demais tradições religiosas está condicionada ao *habitus* religioso, desenvolvido no contexto de uma sociedade predominantemente religiosa e cristã, como é a sociedade brasileira. No entanto, diante da diversidade religiosa, o *habitus* da tradição religiosa dominante não pode incorrer em uma violência simbólica sobre os adeptos das demais

tradições religiosas.

Com relação ao princípio da laicidade estatal, as contribuições selecionadas na tabela 10 não diferem dos posicionamentos verificados na revisão de literatura apresentada na primeira seção deste trabalho.

Tabela 5 – Contribuições que contemplam a relação entre a religião e a laicidade estatal

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	PERFIL	CONTRIBUIÇÕES
<p>CHER3FOA003</p> <p>Conhecer os diferentes nomes, sentidos e significados atribuídos às divindades na diversidade de culturas e tradições religiosas, percebendo que há pessoas que não acreditam em seres ou forças superiores.</p>	<p>Professor / Educação Básica</p>	<p>1. Perceber que há pessoas que não acreditam em seres ou forças superiores, respeitando as escolhas feitas por essas pessoas.</p> <p>Obs: Esta serve para Escolas Públicas. Ao conhecer nomes, sentidos e significados de divindades, os docentes (que são homens e mulheres os quais torcem para um time, são fieis de uma igreja) podem difundir preceitos de sua fé religiosa, crendo que até contribuam para a formação ética de seus alunos, mas violarão um princípio ético-político da escola pública, o da laicidade.</p>
<p>CHER5FOA001</p> <p>Compreender que os conhecimentos, os preceitos éticos e morais transmitidos nos textos sagrados orais e escritos influenciam as escolhas das pessoas, as relações socioculturais e a organização das sociedades, em diferentes tempos, lugares e espaços.</p>	<p>Escola Municipal</p>	<p>2. de forma laica</p>
<p>CHER6FOA003</p> <p>(Re)conhecer espaços e territórios sagrados de diferentes tradições e movimentos religiosos, em suas práticas, símbolos, expressões, princípios e valores.</p>	<p>Escola de Ensino Fundamental</p>	<p>3. (Re)conhecer espaços e territórios sagrados de diferentes tradições e movimentos religiosos, em suas práticas, símbolos, expressões, princípios e valores, bem como, o direito a nenhuma prática religiosa, visto que o Estado é laico.</p>
<p>CHER7FOA001</p> <p>Compreender os processos de construção de crenças e ideologias religiosas e sua função política, cultural e socioeconômica em</p>	<p>Professor / Educação Básica</p>	<p>4. Compreender os processos de construção de crenças e ideologias religiosas e sua função política, cultural e socioeconômica em</p>

diferentes temporalidades e espacialidades.		diferentes temporalidades e espacialidades; analisando as questões pertinentes a dificuldade (e intensa necessidade) de mantermos um Estado laico e lutando pelo cumprimento da Constituição, mesmo sem ignorar a função política das ideologias religiosas.
---	--	--

FONTE: MEC (2015b).

A contribuição 1 modifica a redação do objetivo e, em defesa da laicidade do Estado, chama a atenção para a dificuldade dos docentes para ministrar determinados conteúdos devido à própria vinculação religiosa. Apesar de fundamentar o argumento no senso comum, o participante expressa uma realidade bem presente no contexto escolar. As contribuições 2, 3, e 4 mantêm os objetivos propostos pelo MEC, complementando os textos com a menção do princípio da laicidade estatal. Essas contribuições apontam para o entendimento de que é possível atingir os objetivos do Ensino Religioso e ao mesmo tempo manter a laicidade estatal.

O campo “Faça a modificação na redação do objetivo” também foi utilizado para os participantes manifestarem rejeição aos objetivos, conteúdos ou até mesmo ao componente curricular.

Tabela 6 – Contribuições contrárias ao componente curricular ou aos objetivos/conteúdos

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	PERFIL	CONTRIBUIÇÕES
CHER6FOA001 Perceber que a religião possibilita sentidos e significados para a existência das pessoas que a praticam, enquanto outras se apoiam em distintas concepções científicas ou filosóficas.	Outros	1. A redação possibilita o entendimento de que somente quem tem religião é que terá possibilidade de sentido e significado na vida. Afronta com o direito de ter ou não uma religião, garantido na Constituição Federal.
CHER8FOA001 Identificar fundamentos, orientações e princípios éticos de tradições religiosas que contribuem com o cuidado e a preservação da vida, nas suas múltiplas formas e expressões, na defesa e na promoção dos direitos humanos e da Terra.	Escola Municipal	2. Em primeiro lugar é obrigação da família na formação religiosa, pois a escola é um lugar de pesquisa e redescobertas e quebra de paradigmas.
CHER1FOA006 Perceber a presença de símbolos, valores e crenças em suas manifestações nos diferentes espaços, territórios sagrados e	Escola Básica Municipal	3. Crenças religiosas deve ser uma opção da família, pois pode confundir a cabeça da criança e ferir a sua fé.

territorialidades, para conhecer e respeitar.		
CHER4FOA002 Compreender o papel exercido pelos líderes religiosos das diferentes instituições, tradições e comunidades religiosas, bem como o de outras autoridades civis e não religiosas.	Escola Municipal	4. Discordamos fortemente pois percebemos a necessidade de um professor capacitado na área para desenvolver um bom trabalho pois não temos conhecimento para aplicar os conteúdos propostos.
CHER3FOA006 (Re)conhecer gestos, ritos, símbolos e práticas religiosas utilizados nas diferentes culturas e tradições religiosas para comunicação e relacionamento com as divindades, respeitando cada uma delas.	Escola Municipal	5. não deve ser disciplina

FONTE: MEC (2015b).

A contribuição 1 levanta a polêmica sobre a tese defendida a respeito da importância da religião para explicar o sentido da existência humana. As contribuições 2 e 3 expressam claramente que a religião é um assunto para ser trabalhado no âmbito familiar e não na escola. A contribuição 4 pressupõe duas hipóteses: uma forte rejeição ao componente curricular; uma discordância que poderá ser revista caso a disciplina seja ministrada por professor capacitado. Importa destacar que o texto da contribuição 4 foi inserido, pela mesma escola, na maioria dos campos destinados à modificação de objetivos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, tornando evidente que “12 milhões de contribuições não significa 12 milhões de contribuintes”. A contribuição 5 não deixa dúvidas quanto à rejeição ao Ensino Religioso na escola pública.

Na tentativa de solucionar os problemas que permeiam o componente curricular, não foram poucos os participantes que sugeriram a substituição de verbos, por exemplo, no lugar do verbo “construir”, o ideal seria reconstruir, identificar, conhecer, reconhecer, compreender, problematizar, debater, discutir... Além da substituição do verbo, houve também solicitação de retirada de palavras, a exemplo da contribuição enviada para a modificação do objetivo proposto pelo MEC, na qual a palavra “valorizar” gerou um protesto, conforme segue:

Tabela 7 – Contribuição contrária ao uso da palavra “valorizar”

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	PERFIL	CONTRIBUIÇÃO
CHER3FOA001 Reconhecer e valorizar a identidade do ‘eu’ e do ‘outro’,	Pai ou responsável	Ninguém é obrigado a valorizar (ter como VALOR ?!?) algo que contrarie seus princípios. No entanto, somos

daqueles que seguem e daqueles que não seguem uma religião ou que são ateus e agnósticos.		obrigados a RESPEITAR. RESPEITO é o suficiente para acabar com o preconceito. Por exemplo: Eu não preciso "valorizar" o Islã e sharia, mas preciso respeitar, e o mesmo respeito devo exigir de quem segue e acredita em Allah. RESPEITO é via de "mão dupla"!!! E isso é que tem que ser ensinado às crianças.
---	--	---

FONTE: MEC (2015b).

Diante da multiplicidade de vozes, não faltaram sugestões reducionistas, tais como a troca do nome do componente curricular para: estudos das religiões; ética e cidadania; ciência da religião ou antropologia da religião; valores e ética. Outra sugestão foi o uso de livros didáticos consumíveis para o Ensino Religioso, como se isso bastasse para suprir a falta de conhecimento da maioria dos professores, no que se referem aos conteúdos, objetivos e metodologia que se aplicam ao componente curricular. Cabe destacar ainda outra sugestão, no mínimo polêmica, enviada ao Portal:

Tabela 8 – Contribuição favorável à matrícula obrigatória para o Ensino Religioso

PERFIL	CONTRIBUIÇÃO
Professor / educação básica	A disciplina deve ser facultativa e a matrícula obrigatória. Nosso objetivo como educador é incluir e não excluir o aluno e família.

FONTE: MEC (2015b).

A partir da contribuição do professor, pressupõe-se que caberia às escolas optarem pela oferta do Ensino Religioso. Os alunos que optarem pela matrícula nas escolas que ofertarem o Ensino Religioso seriam obrigados a participar das aulas do componente curricular, ao contrário do que determinam a CF de 1988 e a Lei n. 9.475/97.

A falta de consenso se evidenciou também nas contribuições que apresentaram fundamentação na legislação educacional, a exemplo da contribuição ao texto introdutório do Ensino Religioso, feita via Portal por uma Universidade Federal.

Tabela 9 – Contribuição enviada por uma Instituição de Ensino Superior

PERFIL	CONTRIBUIÇÃO
Universidade Federal	Nossa crítica à presença do ensino religioso nas BNCCs se relaciona ao próprio fundamento pedagógico que porventura justificaria tal componente curricular nas BNCCs. Em suma, muito embora o ensino religioso esteja assegurado na LDBEN, sua justificativa curricular acaba por contrariar a

	<p>matriz didático-pedagógica que tal documento procura assumir na orientação das bases curriculares. Decerto, é necessário observar o princípio garantido pela LDBEN afirmado no art. 3º em seus incisos II, III e IV. A religião, enquanto patrimônio cultural, deve ser contemplada nesses princípios. A justificativa explícita os limites da defesa do caráter não-confessional do ensino religioso. Por mais que o ensino religioso procure escapar do proselitismo, apelando à interdisciplinaridade necessária para compreender a especificidade de seus fenômenos permanece injustificada sua presença nas BNCCs, sobretudo por ser definida na negativa, enquanto “ensino religioso não confessional”. Certamente, nesta negativa cabem muitos adjetivos. Além disso, há que se questionar a capacidade formativa do ensino religioso não confessional para uma “ética da alteridade”, conforme defendido no documento como outra das justificativas pedagógicas. Tal ética fica comprometida sob o jugo religioso. Enquanto “princípio basilar para o reconhecimento da diversidade cultural na perspectiva da totalidade da vida” (p. 286 – e aqui, religião e cultura se identificam no documento), uma ética da alteridade não pode estar restrita ao ensinamento religioso (seja confessional ou não). Tratar de um tema tão importante sob os limites do discurso religioso é enfraquecer a pluralidade do campo ético e submeter o regime das alteridades aos valores de crença religiosos. Mesmo que se reconheça no componente curricular práticas não religiosas, o ensino religioso não confessional deixa de lado outros regimes de alteridade: como questões de raça, gênero, sem falar nas deficiências físicas e mentais. Desse modo, se de fato o que se busca na proposta é a ética da alteridade não seria mais interessante avançarmos para problemas do século XXI e enfrentarmos um campo maior de questões que ultrapassam o universo religioso?</p>
--	--

FONTE: MEC (2015b).

Se a LDB subsidiou a crítica à presença do Ensino Religioso na BNCC, enviada por uma Instituição de Ensino Superior, a Constituição Federal de 1988 foi citada por uma pedagoga, identificada no perfil “Outros” no Portal da Base, conforme segue:

Tabela 10 – Contribuição favorável ao Ensino Religioso com abordagem fenomenológica

PERFIL	CONTRIBUIÇÃO
Outros / pedagogia / licenciatura	<p>Para o ensino religioso que se detém no que é específico do fato religioso, sem declinar da historicidade da religião, da sua potência como discurso ideológico, mas concomitantemente reconhecendo o seu caráter de narrativa de sentido, o componente curricular ensino religioso se apresenta como lugar mais apropriado para a promoção de conhecimento sobre as religiões que possibilita a compreensão de suas teologias, práticas e propostas para a sociedade. Não se prescinde aqui da relação entre religião e os processos históricos que levaram, tanto o campo acadêmico, quanto o campo político brasileiro, à construção de dicotomias como: estado e igreja; ciência e religião; razão e fé. Contudo, pergunta-se se tais dicotomias que podem ser paralisantes, na medida em que encerram o fato religioso em perspectivas que, apressadamente, intentam defini-lo em termos de projeção, alienação, discurso moral, entre outros, poderiam ser problematizadas em favor de um entendimento da religião que indicasse o movimento da religião frente à ciência, à razão e ao estado? Neste sentido,</p>

	<p>dos anos iniciais ao segundo ciclo do ensino fundamental, entendemos que o ensino religioso pode e deve integrar a BNCC de acordo com dois eixos principais, os quais seriam: tradições religiosas - o conhecimento sobre as religiões ou o conhecimento religioso; práticas - o conhecimento das religiões e das suas práticas religiosas. [...] Importante ressaltar, deste modo, que entendemos que o conteúdo básico do componente curricular ensino religioso deve estar atrelado às ideias e às práticas religiosas e, pensado em conformidade com as especificidades peculiares a cada faixa etária em suas séries concernentes. Nosso entendimento é que uma abordagem fenomenológica da religião em diálogo com a história comparada das religiões, a filosofia da religião e a antropologia, entre outras áreas do conhecimento alocadas nas ciências que compõem o campo das humanidades, é suposto como meio de assegurar aos jovens educandos e cidadãos, uma formação crítica para autonomia pela promoção do conhecimento reflexivo, conforme as garantias expressas na constituição do Brasil (1988).</p>
--	--

FONTE: MEC (2015b).

A pedagoga defende a presença do Ensino Religioso na BNCC, como uma ferramenta capaz de problematizar as dicotomias que se estabeleceram no decorrer do processo histórico, em torno das relações entre ciência/razão/Estado e religião. Ao reconhecer o Ensino Religioso como um componente curricular da área das Ciências Humanas, postula a eficácia desse ensino para assegurar a formação crítica e reflexiva, com base na Constituição de 1988.

Cabe destacar outra contribuição enviada ao Portal por uma participante identificada no perfil "Outros". De acordo com o relato, trata-se de uma profissional que atua na educação básica:

Tabela 11 – Contribuição de uma educadora com formação em Ciências da Religião

PERFIL	CONTRIBUIÇÃO
Outros	<p>Acabo de concluir minha pós graduação em ciencia da religião, e considero grande parte da proposta irrelevante para os anos iniciais do ciclo de alfabetização (1º ao 5º ano) onde pode se ver claramente a imposição de ministrarmos conceitos puramente de responsabilidade das instituições religiosas e de cada família. Onde como mãe, educadora e supervisora não concordo em saber que dentre tanta violência moral vivenciada por parte de alunos para com os professores e até mesmo recebidos dos familiares quando se sentem encurralados a ponto de alegarem "não sei mais o que fazer", diante da perda de valores básicos para a formação de cidadãos consciente e críticos para uma vida social como respeito, solidariedade, bondade, amizade, carinho, amor, gentileza, cortesia, generosidade, atenção, diálogo, etc... perdidos em meio de grandes confrontos oriundos de dificuldades financeiras, conflitos familiares e realidade dura onde parte dos alunos (da realidade da escola em que atuo a 7 anos) não acreditam mais em si mesmo, perderam a autoestima e o valor próprio. Sinto que é necessário o resgate destes valores de convivência perdidos e deixar o que</p>

	<p>cabe as autoridades religiosas fazerem dentro de seus cleros. Após conversar e estudar cada item fica claro que a maior parte trás para dentro das escolas conceitos, ritos, mitos, símbolos que cabem o uso dentro das instituições religiosas e devemos deixar as escolas a sua responsabilidade pura e plena na etapa da alfabetização que é pura e plenamente de alfabetizar (ensinar a ler, escrever, resolver operações...) que muitas vezes fica inacabada devido o professor se ater a ser psicólogo, pai / mãe, confidente e mediador de conflitos o tempo todo. Finalizando não concordo com tamanha invasão de religiosidade dentro do ambiente que deve focar suas energias a outros fins onde devemos resgatar a autoestima e valores importantes para a vivencia em uma sociedade. Lembrando ainda que aprendemos com nossos antepassados que política e religião devem se respeitar e cada uma atuar onde a cabe, contudo a religião deve permanecer em seu templos respeitando a liberdade religiosa de cada um.</p>
--	---

FONTE: MEC (2015b).

Trata-se do relato de uma profissional da educação, com pós-graduação em Ciências da Religião, área que tem sido indicada – pelos grupos favoráveis à permanência do Ensino Religioso na escola pública – como ideal para a formação dos professores que ministram o componente curricular. Apesar de não constar citações da LDB ou da CF, a contribuição da educadora retrata a realidade vivenciada no cotidiano da maioria das escolas brasileiras. Problemas concretos que demandam posicionamentos mais efetivos por parte do poder público, por não estarem circunscritos à falta do conhecimento do fenômeno religioso, pois se inserem em um contexto mais amplo de desigualdades sociais para além da diversidade religiosa.

Na multiplicidade das contribuições enviadas, além das solicitações de exclusão do componente curricular, foi possível encontrar sugestões de ampliação da oferta do Ensino Religioso para todo o ensino médio, bem como de redução da oferta, para que seja destinada somente para os anos finais do ensino fundamental. Outras inserções no Portal evidenciaram a expectativa de muitos participantes quanto à capacidade da religião em solucionar todos os problemas sociais, uma panaceia cujo efeito poderia incidir sobre as mais variadas questões, desde o combate às drogas e ao *bullying*, aos maus-tratos ou à violência contra crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência, até a conscientização da preservação do meio ambiente. Também foi possível encontrar sugestões de inclusão de objetivos que considerem a importância da religião para a superação dos processos de reprodução das desigualdades sociais, por meio da categoria trabalho. Essa tentativa de conciliar a religião ao materialismo histórico nos remete à Teologia da Libertação (ANGELOZZI, 2017). Contudo, torna-se difícil imaginar um Ensino Religioso fundamentado em uma teoria crítica.

Reconhecemos que a seleção apresentada aqui representa uma pequena parte das contribuições, entre tantas outras que foram enviadas ao Portal, não sendo possível dimensionar em sua totalidade a aceitação ou a rejeição ao Ensino Religioso na escola pública brasileira. No entanto, foi possível constatar a falta de consenso a respeito dos conteúdos e objetivos que supostamente seriam adequados para o Ensino Religioso na escola pública. Outra situação importante, apesar de o MEC não ter sinalizado nessa direção, foi a manifestação de uma parcela dos participantes na defesa pela exclusão do Ensino Religioso do currículo escolar. Contudo, afirmar que as contribuições dos participantes, que acreditaram contribuir na “construção coletiva” da BNCC, tiveram ou não algum impacto no texto final é uma outra questão.

4.2.3 A manutenção do Ensino Religioso na BNCC

No texto preliminar da BNCC, o Ensino Religioso foi contemplado na área das Ciências Humanas, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em três eixos: Ser Humano; Conhecimentos Religiosos; Práticas Religiosas e Não Religiosas (BRASIL, Ministério da Educação, 2015c). A partir da segunda versão do documento, o componente curricular foi excluído da área das Ciências Humanas e passou a constar como Área de Ensino Religioso, articulada às demais áreas de conhecimento e componentes curriculares do ensino fundamental (BRASIL, Ministério da Educação, 2016b). Já na terceira versão, encaminhada ao CNE, no mês de abril de 2017, o Ensino Religioso foi excluído da BNCC. A exclusão da Área de Ensino Religioso foi justificada pelo MEC em nota de rodapé, conforme segue:

A área de Ensino Religioso, que compôs a versão anterior da BNCC, foi excluída da presente versão, em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (Art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos Estados e Municípios, aos quais estão ligadas as escolas públicas de Ensino Fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação (BRASIL, Ministério da Educação, 2017b, p. 25).

Provavelmente, essa justificativa foi a forma que o MEC encontrou para minimizar as contradições decorrentes da permanência do Ensino Religioso na escola pública, que se tornaram ainda mais evidentes durante o processo de construção da BNCC. Se

considerarmos que a legislação que normatiza a oferta do Ensino Religioso na escola pública foi aprovada no ano de 1997, portanto, duas décadas anteriores ao início do processo de construção coletiva da BNCC, parece estranho recorrer à legislação somente na terceira versão do documento. Entre outras questões, o MEC deveria ter justificado a falta dos pareceres críticos dos especialistas convidados, a fim de garantir a transparência do processo em sua totalidade. A ausência desses pareceres no Portal da Base é um forte indício de que a presença do Ensino Religioso na escola pública brasileira está longe de encontrar um consenso.

Em que pese a falta de uma justificativa consistente por parte do MEC, a exclusão do Ensino Religioso na terceira versão do documento parecia indicar o início de um arrefecimento do poder religioso no campo político-educacional. No entanto, a exclusão do componente curricular da BNCC provocou reações por parte de grupos que defendem a permanência do Ensino Religioso na escola pública.

No Estado de Santa Catarina, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Assembleia Legislativa promoveu, no mês de maio de 2017, uma audiência pública para debater a questão. A reunião foi solicitada pela Associação dos Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina (Aspersc). Na ocasião, a deputada Luciane Carminatti (PT/SC) se manifestou nos seguintes termos: "O Ministério da Educação não é dono do saber. Precisa respeitar o processo democrático que resultou em mais de 12 milhões de contribuições de profissionais e especialistas brasileiros ligados à educação" (CARMINATTI, 2017). Cabe destacar que o Estado de Santa Catarina é pioneiro na graduação de professores para o Ensino Religioso. O curso de Ciências da Religião – Licenciatura Plena – Habilitação de Professores para o Ensino Religioso teve início no ano de 1996. Esse fato pode justificar a expressiva participação do Estado catarinense durante o processo de construção coletiva da BNCC.

Contudo, as reações não ficaram restritas às mobilizações estaduais. A partir da divulgação da terceira versão do documento, a mídia passou a noticiar a reação por parte da CNBB, sobre a retirada do Ensino Religioso da Base. Importa ressaltar que a CNBB já havia se manifestado sobre a Medida Provisória da reforma do ensino médio com relação à exclusão de outras disciplinas do currículo escolar, nos seguintes termos:

A educação deve formar integralmente o ser humano. O foco das escolas não pode estar apenas em um saber tecnológico e instrumental. Há que se contemplar igualmente as dimensões ética, estética, religiosa, política e

social. A escola é um dos ambientes educativos no qual se cresce e se aprende a viver. Ela não amplia apenas a dimensão intelectual, mas todas as dimensões do ser humano, na busca do sentido da vida. Afinal, que tipo de homem e de mulher essa Medida Provisória vislumbra? Em um contexto de crise ética como o atual, é um contrassenso propor uma medida que intenta preparar para o mercado e não para a cidadania. Dizer que disciplinas como filosofia, sociologia, educação física, artes e música são opcionais na formação do ser humano é apostar em um modelo formativo tecnicista que favorece a lógica do mercado e não o desenvolvimento integral da pessoa e da sociedade (CNBB, 2016).

A defesa da CNBB pela reintegração do Ensino Religioso na BNCC também foi logo manifesta. Assim que foi divulgada a terceira versão do documento, a CNBB enviou um ofício ao CNE, solicitando a reinserção do componente curricular⁶³. Se restava alguma dúvida a respeito da influência de grupos religiosos, especialmente da Igreja Católica, nos encaminhamentos das políticas educacionais, bem como em que medida os interesses particulares de grupos religiosos continuam exercendo influência na esfera pública brasileira, a versão final da BNCC esclareceu. Aprovada pelo CNE e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017), a versão final da BNCC manteve a Área de Ensino Religioso.

Conforme informações publicadas pelo Instituto de Pesquisa e Formação de Educação e Religião (IPFER), o retorno do Ensino Religioso à BNCC ocorreu “após uma ampla campanha articulada principalmente pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso” (IPFER, 2018)⁶⁴. Desde a da segunda versão da BNCC, que retirou o componente curricular da Área de Ciências Humanas para constar na recém-criada Área de Ensino Religioso, o IPFER manifestou descontentamento, por considerar que o conteúdo ficou reduzido a questões de Alteridade e Direitos Humanos, sem sustentação em uma ciência de referência como a Ciência da Religião.

Apesar de o Ensino Religioso ter sido mantido na BNCC, a Área que abrigará os conteúdos e objetivos de aprendizagem ficou indefinida, conforme determina o Artigo 23 da

⁶³Informação disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cnbb-pressiona-por-retorno-do-ensino-religioso-na-base-curricular-21172286>. Acesso em: 30 maio 2017.

⁶⁴Com sede em Curitiba/PR, o IPFER é uma instituição ligada ao Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), empresa prestadora de serviços educacionais. O IPFER oferece assessoria para organização de programas pedagógico-pastoral para instituições privadas e articulação e formação de professores no campo do ensino religioso e da educação religiosa para professores de escolas privadas e públicas em todo país, atendendo às necessidades específicas de cada instituição. Os temas abordados podem ser escolhidos a partir das demandas diagnosticadas por gestores e educadores. A carga horária e formato dos encontros também é flexível, sendo definidos em diálogo com a instituição de ensino. Informação disponível em: <https://ipfer.com.br/sobre/>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Resolução CNE/CP nº 02/2017: “O CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017). Como bem observa Salomão Ximenes, “Em qualquer das hipóteses, com o que foi aprovado, temos é uma violação à ideia de Estado laico e de cidadania laica” (XIMENES, 2017).

Se já é um contrassenso a CF de 1988 tratar o Ensino Religioso como disciplina curricular, qual seria a justificativa para a criação de uma Área de conhecimento específica para esse ensino? Além do mais, de acordo com o Artigo 14, inciso V, parágrafo primeiro da Resolução CNE/CP nº 02/2017,

As Áreas do Conhecimento favorecem a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares, intersectam-se na formação dos alunos, mas preservam as especificidades de saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Nesse sentido, com quais componentes curriculares o Ensino Religioso poderia dialogar dentro de sua própria Área, tendo em vista que é o único? Essa questão é mais uma entre outras contradições que permeiam a oferta do Ensino Religioso na escola pública. Trata-se de mais um arranjo político-institucional entre o Estado brasileiro e os grupos religiosos para acomodar o Ensino Religioso na escola pública. Situações como essa explicam a falta de transparência do MEC quanto à publicização de um relatório que comprove o impacto das contribuições da sociedade na “construção coletiva” da BNCC. No caso específico do Ensino Religioso, ficou claro que o projeto “pedagógico” elaborado pelos grupos religiosos já estava aprovado muito antes do início da consulta pública.

4.2.4 A noção de participação democrática na BNCC

A construção coletiva da BNCC, propagada pelo MEC como uma mobilização democrática na qual toda a sociedade foi convidada a participar, apresentou problemas metodológicos e operacionais. Além da inconsistência evidenciada na metodologia de cálculo do número de contribuintes e contribuições efetivas, a consulta pública foi marcada pela falta de transparência quanto ao impacto das contribuições na elaboração do texto final da Base. Essas lacunas levantam um questionamento a respeito da natureza da

participação no processo de construção da BNCC.

A magnitude dos números faria desta consulta pública um processo de participação social sem precedentes nas políticas públicas de educação. A análise de alguns dos seus resultados, contudo, mostra que a consulta cumpre um papel muito mais legitimador dos discursos oficiais sobre ‘participação’ — um participacionismo — do que de produtor de efetiva participação social na construção da política curricular. Seus vícios metodológicos e a insuficiência na análise de seus resultados por parte do MEC afastam a consulta dos fins para os quais ela foi supostamente concebida. A superexploração do vistoso número de 12 milhões de ‘contribuições’, cujo significado pode ser questionado de muitas formas, inocula no debate público um falso consenso, como se a coleta de milhões de cliques de concordância e a mera publicização das opiniões de milhares de ‘indivíduos’ — profissionais da educação ou não — fossem capazes de, automaticamente, forjar a democracia no processo de construção do currículo brasileiro (CÁSSIO, 2017).

Nesse sentido, resta saber qual concepção de democracia pode ser aplicada ao processo de construção da BNCC. Ao que parece, o processo democrático anunciado pelo MEC apontava para o modelo procedimental de democracia deliberativa, que, em termos habermasianos, se fundamenta “nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo seu alcance, de modo deliberativo” (HABERMAS, 2002, p. 277). No entanto, no decorrer do processo, evidenciou-se, por um lado, um progressivo distanciamento da concepção de democracia republicana, segundo a qual a atuação de agentes sociais livres e iguais, em uma arena de formação de opinião e vontade política, “não obedece às estruturas dos processos de mercado, mas às renitentes estruturas de uma comunicação pública orientada ao entendimento mútuo” (HABERMAS, 2002, p. 275), e por outro lado, um ajustamento à concepção liberal, segundo a qual o processo democrático contempla duas fontes de integração social: a sociedade, regida pelas leis do mercado e interesses privados; e o Estado, setor responsável pela administração pública.

A instrumentalização da BNCC se evidenciou à medida a consulta pública se configurou mais como uma estratégia de legitimação social, na qual se desenvolve “um jogo de cena demagógico em que o governo e seus apoiadores empresariais fingem que escutam as escolas; e estas, por sua vez, fingem que implementam o currículo” (CÁSSIO, 2017). Nesse sentido, os apontamentos de Salomão Ximenes são bastante pertinentes para subsidiar a análise a respeito da concepção de democracia inerente ao processo de construção da BNCC.

Entre outras situações, as alterações na terceira versão do documento marcaram negativamente a “ampla participação social” promovida pelo MEC. A terceira versão da BNCC foi enviada ao CNE para apreciação em abril de 2017 e no mês de dezembro do mesmo ano foi aprovada uma quarta versão alterada de uma forma secreta e obscura sem possibilitar uma rediscussão sobre as alterações.

Isso é inadequado do ponto de vista do dever de publicidade do Ministério da Educação e igualmente inadequado é o fato de o Conselho Nacional de Educação aceitar esse tipo de posicionamento. O CNE poderia, ao receber a 3ª 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).

De acordo com o autor, a versão secreta encaminhada pelo MEC determinava que os conteúdos de gênero seriam tratados no Ensino Religioso sob a visão religiosa da questão. Essa determinação não foi aceita pelo CNE, que optou excluir de toda a BNCC os conteúdos de gênero e sexualidade, mantendo o Ensino Religioso nos moldes propostos pelo Fonaper. Certamente, a inclusão dos conteúdos de gênero no Ensino Religioso seria mais um forte indício de que uma das finalidades da manutenção do Ensino Religioso na escola pública é desviar o foco dos reais problemas educacionais brasileiros.

É importante destacar que na perspectiva habermasiana, apesar de os Conselhos serem foros institucionais de resolução e tomadas de decisão, do ponto de vista normativo da democracia deliberativa, para serem legítimas, as decisões têm que levar em consideração os fluxos comunicativos que transitam em todas as instâncias da esfera pública, sendo fundamentais os princípios de publicidade e transparência durante todo o processo (HABERMAS, 2002). A ausência desses princípios resulta na perda de legitimidade dos processos que se intitulam democráticos. A esse respeito Salomão Ximenes considera que,

se colocarmos como parâmetro os deveres de publicidade e transparência, uma consulta pública só é válida se as contribuições forem sistematizadas, publicadas e respondidas. Na BNCC, concluímos que não se tratou de um processo de participação válido, legítimo, pois ao final da consulta e das audiências não houve devolutivas dos órgãos competentes, no caso do MEC e do CNE, sobre que proposições foram acatadas, porque algumas foram incorporadas ao documento e outras não. Com isso, em vez de participação tivemos a instrumentalização da participação de quem buscou contribuir de boa vontade, o objetivo era muito mais publicitário que democrático (XIMENES, 2017).

Durante o processo de construção da BNCC, os princípios de publicidade e transparência foram perdendo força, especialmente na fase de aprovação pelo CNE. De acordo com Ximenes (2017), o CNE “dobrou-se à coalizão de interesses que reúne institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos, defensores de uma política pública de disseminação e financiamento massivo do ensino religioso nas escolas públicas”. Na análise do autor, a BNCC aprovada é um documento tecnocrático e conservador, construído mediante um processo marcado pela falta de transparência no debate, no qual o CNE teve uma posição excessivamente subserviente e cartorial em relação à agenda imposta verticalmente pelo governo. Ximenes chama a atenção para o fato de o CNE não ter considerado a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional, tais como Anfope, Anped, Cedes, ao aprovar um documento marcado pela “instrumentalização do currículo pelo mercado educacional e avaliações estandardizadas, censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia e gênero e inclusão de ensino religioso em todos os anos do ensino fundamental” (XIMENES, 2017).

Se a retirada do Ensino Religioso da terceira versão da BNCC foi marcada por uma justificativa anacrônica, a reinserção desse ensino no documento final nem sequer foi justificada, fato que confirma a existência de interesses escusos por parte de alguns grupos religiosos na manutenção do Ensino Religioso na escola pública brasileira, como componente curricular específico para o estudo das religiões. Não restam dúvidas a respeito dos interesses financeiros dos grupos empresariais no campo educacional, mas quanto aos setores religiosos, quais são os interesses que estão para além da defesa de que o conhecimento do fenômeno religioso seria parte integrante da formação básica do educando?

De acordo com Ximenes (2017), a inclusão do Ensino Religioso na BNCC articula

“dois polos do mercado: produção de material didático e formação de professores em ensino religioso, obrigando os estados e municípios a aderir a essa agenda conservadora e a gastar dinheiro público massivamente com uma disciplina facultativa”. Nesse sentido, cria-se uma reserva de mercado, tanto para as universidades confessionais que ofertam cursos de licenciatura em Ensino Religioso como para as editoras vinculadas a essas instituições.

A BNCC aprovada traz uma vitória estrondosa para esse setor religioso e um retrocesso enorme para a escola pública e a laicidade, ao estabelecer que o conteúdo do ensino religioso deve ser ministrado nos nove anos do ensino fundamental, inclusive de forma transversal nas séries iniciais, o que é inconstitucional, já que viola o caráter facultativo. Mas o objetivo é mesmo transformar o ensino religioso, com a BNCC, em obrigatório de fato (XIMENES, 2017).

Como vimos no decorrer deste trabalho, a ingerência de setores empresariais e grupos religiosos no campo educacional é recorrente na história da educação brasileira. Os avanços desses setores no campo educacional representam retrocessos na garantia de uma educação de qualidade para as classes pobres, bem como na garantia de construção de uma cidadania laica, na qual, princípios e direitos universais estão acima dos interesses privados de grupos religiosos.

Diante desse cenário, a descolonização da escola pública brasileira se apresenta como um alvo cada vez mais difícil de ser alcançado. Nesse sentido, a questão que se apresenta é: em que medida a teoria habermasiana do agir comunicativo se constitui um caminho possível a ser trilhado? Habermas insiste no modelo procedimental de democracia deliberativa como um antídoto para a colonização do mundo da vida. Para ele, ao lado do poder administrativo e dos interesses próprios, deve surgir também a solidariedade como terceira fonte de integração social. Solidariedade que se constitui como a força integrativa de uma cooperação obtida pelos recursos normativos da linguagem e que desempenha importante papel nessa nova forma de partilha de poder. Habermas defende que

Dessa compreensão democrática, resulta por via normativa a exigência de um deslocamento dos pesos que se aplicam a cada um dos elementos na relação entre os três recursos a partir dos quais as sociedades modernas satisfazem sua carência de integração e direcionamento, a saber: o dinheiro, o poder administrativo e a solidariedade. As implicações normativas são evidentes: o poder socialmente integrativo da solidariedade, que não se pode mais tirar apenas das fontes da ação comunicativa, precisa desdobrar-se sobre opiniões públicas autônomas e amplamente espalhadas, e sobre procedimentos institucionalizados por via jurídico-estatal para a formação

democrática da opinião e da vontade; além disso, ele precisa também ser capaz de afirmar-se e contrapor-se aos dois outros poderes, ou seja, ao dinheiro e ao poder administrativo (HABERMAS, 2002, p. 281).

O filósofo alemão se mostra bastante otimista ao considerar que o poder integrativo da solidariedade é capaz de se contrapor aos poderes do dinheiro e da administração pública. No entanto, para Carlos Montaña, um “mundo da vida” descolonizado do sistema é mera ilusão, pois “Não se pode conceber a sociedade civil desconectada do Estado e do mercado: os interesses do mercado e do Estado, das esferas econômica e política [...] rebatem nas relações da sociedade civil” (MONTAÑA, 2008, p. 46-47). Nessa mesma linha de pensamento, Jorge Adriano Lubenow levanta as seguintes questões:

Os mecanismos procedimentais deliberativos realmente conseguem proteger a formação política da opinião e da vontade das influências? O modelo deliberativo consegue neutralizar e suspender disparidades econômicas, sociais, culturais, cognitivas, entre outras, e promover um resultado satisfatório, de igualdade e justiça? Seu aspecto cognitivo realmente introduz uma gradual abolição destas desigualdades e disparidades, promove igualdade e produz resultados políticos justos? Enfim, trata-se de processos de deliberação ideal ou de deliberação efetiva? (LUBENOW, 2010, p. 243).

Esses questionamentos são pertinentes tendo em vista que as sociedades democráticas convivem com “desigualdades, assimetrias, estratificação social, estruturas de poder, fragmentação do universo simbólico, diversidade de modos de vida cultural, pluralismo das visões de mundo, convicções religiosas, temas controversos” (LUBENOW, 2010, p. 244). Seria essa a realidade do contexto brasileiro, no qual o procedimento deliberativo na esfera pública ainda não se constituiu como um processo de deliberação efetiva, permanecendo no nível de uma deliberação ideal em busca de solução de problemas e resolução de conflitos? Ao que parece, estamos diante deste cenário.

Certamente, é preciso buscar novos caminhos que possibilitem uma educação emancipatória, construída a partir de um processo efetivamente democrático. Se por um lado, o pessimismo das teorias reprodutivistas deve ser abandonado mediante o reconhecimento do potencial da educação para a construção de ações significativas de emancipação, conforme defende Apple, por outro lado, o poder da solidariedade, nos termos habermasianos, não tem sido capaz de se contrapor ao poder do dinheiro e da administração pública, por meio de uma comunicação isenta da influência de grupos empresariais e religiosos no Brasil. Nesse sentido, importa levantar a seguinte questão:

haveria alguma possibilidade de melhorar a qualidade do ensino público sem uma efetiva mudança nas estruturas que mantêm o poder econômico e político no Brasil? Aos que não vislumbram essa possibilidade, cabe lembrar um pressuposto gramsciano: ao pessimismo da razão é preciso contrapor-se o otimismo da vontade.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu ampliar a reflexão sobre a influência das instituições e grupos de pressão na formulação de políticas públicas no Brasil, especialmente, na política educacional. Buscando fundamentação na teoria habermasiana, foi possível desenvolver uma análise das relações entre o Estado brasileiro e a sociedade civil, fazendo uma interlocução com o tema da religião e do direito à educação plena, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino público, tendo como referência a participação da sociedade nos processos democráticos.

Ao analisarmos o papel do Estado brasileiro na garantia do direito à liberdade de expressão, de consciência e de crença, compartilhado por todos os cidadãos na esfera pública, evidenciamos a forte influência da Igreja Católica no campo político, refletindo diretamente no campo educacional. A história da educação brasileira evidencia que nunca houve uma real separação entre o Estado e a religião, nem mesmo no período em que o Ensino Religioso foi excluído da escola pública. Por meio de arranjos institucionais político-religiosos, o Ensino Religioso foi conquistando espaço no currículo escolar, com a justificativa de que atenderia ao interesse público, por ser essencial para a formação plena do educando. Dessa forma, o Ensino Religioso passou a integrar o sistema nacional de educação, como componente curricular específico para o estudo das religiões, apesar de ser uma disciplina de matrícula facultativa.

A oferta do Ensino Religioso na escola pública brasileira está no cerne das relações que se estabelecem nos campos político, religioso e educacional. O componente curricular tem sido propagado como essencial para a formação plena do educando, em meio aos discursos que buscam definir o que seria uma educação de qualidade. No entanto, a destinação de recursos públicos para garantir a oferta do Ensino Religioso, mais especificamente, o pagamento dos professores que assumem o componente curricular, afronta o direito dos alunos ao ensino público de qualidade, tendo em vista que faltam recursos para tantas outras ações que o Estado brasileiro não consegue transpor do discurso para a prática. Nesse sentido, a manutenção do Ensino Religioso no currículo escolar acaba reforçando a desqualificação do ensino público.

Em meio a muitas contradições, a permanência do Ensino Religioso na escola pública é a questão que mais evidencia a indistinção entre as esferas pública e privada no

Brasil, à medida que alguns grupos ditos religiosos tentam se apropriar do público em nome do universal, mas o que prevalece na verdade são interesses privados. Essa questão demanda uma reavaliação do conceito do princípio da laicidade do ensino público no Brasil. Se considerarmos que a laicidade pressupõe a destituição do poder da Igreja no âmbito do Estado, a manutenção do Ensino Religioso na escola pública é uma clara evidência de que a Igreja Católica, com o apoio de outros grupos religiosos, continua exercendo forte poder no campo educacional. A manutenção do componente curricular na escola pública, certamente, fere o princípio da laicidade estatal, independentemente da modalidade que for adotada, seja confessional ou não confessional. A ênfase nos debates em torno da modalidade tem a seguinte função: escamotear os problemas maiores da educação.

Apesar de as contradições em torno da manutenção do Ensino Religioso na escola pública brasileira apontarem possibilidades para elucidar o problema, percebe-se que não há interesse por parte do Estado nesse sentido. Essa omissão do Estado reforça a ideia de que o poder exercido pela religião sobre as camadas mais pobres da sociedade continua sendo um importante aliado dos governos para a manutenção do *status quo*. Ainda que, nos termos habermasianos, a teoria da consciência de classes tenha sido superada em sociedades nas quais as lutas não se configuram mais pelo antagonismo entre burguesia e proletariado, fato é que a polarização entre os poucos que detém maior poder econômico e a grande parcela da população que vive em situação de miséria e marginalização, por falta de perspectiva política, é uma realidade bem atual.

As análises desenvolvidas neste trabalho evidenciaram que a presença do Ensino Religioso no currículo escolar caminha *pari passu* com as dificuldades que a educação brasileira enfrenta para melhorar o padrão de qualidade do ensino público. Como vimos, os argumentos apresentados pelos grupos que defendem a manutenção do componente curricular não se sustentam. Se a oferta obrigatória do Ensino Religioso, determinada pela CF de 1988, não atende ao interesse público, não garante o direito do educando à formação plena, e ainda onera os cofres públicos, nada seria mais razoável do que a exclusão da disciplina do currículo escolar por meio de uma revisão no texto constitucional. No entanto, o que não é impossível se torna improvável, se considerarmos que a manutenção do Ensino Religioso na escola pública tem uma finalidade: desviar o foco dos reais problemas estruturais da educação brasileira, que por sua vez refletem problemas mais graves ainda da sociedade.

Ao defendermos a retirada do Ensino Religioso do currículo nacional, defendemos a

destituição do *status* de componente curricular de oferta obrigatória, como área isolada das demais áreas de conhecimento. Defendemos a redução dos gastos que a oferta desse componente curricular gera aos cofres públicos, por entendermos que o estudo das religiões pode ser desenvolvido no contexto de outras disciplinas da educação básica, tais como História e Sociologia. Defendemos maior destinação de recursos públicos para a formação dos professores que ministram disciplinas das áreas de Linguagens, Matemática e Ciências. Uma formação fundamentada em direitos humanos, que os tornem capazes de respeitar a diversidade religiosa dos alunos, seja qual for a disciplina que ministrem. Entendemos que a exclusão do componente curricular Ensino Religioso, por si só, não resultará na eliminação da prática de doutrinação religiosa na escola pública. É necessário um esforço conjunto, um compromisso ético de todo corpo docente para a eliminação do proselitismo religioso no âmbito escolar. Contudo, a responsabilidade para o alcance dessa condição não pode ser atribuída apenas aos professores. São necessárias políticas públicas que financiem processos que qualifiquem a formação docente, além do apoio institucional.

Certamente, a presença ou ausência de um ou mais componentes curriculares não solucionará os problemas da educação, da escola pública, nem mesmo da sociedade. A questão é outra: a manutenção do *status* do Ensino Religioso, como componente curricular obrigatório na escola pública, representa a manutenção da posição privilegiada de poder da Igreja no campo educacional, bem como a manutenção das desigualdades sociais, que extrapolam a diversidade cultural e religiosa no Brasil. Nesse sentido, a destituição do *status* do Ensino Religioso, como área específica e isolada das demais áreas de conhecimento, poderá ser um importante passo para a destituição do poder que alguns grupos religiosos ainda mantêm no controle social da escola.

Se a consulta pública promovida pelo MEC levantou a expectativa quanto à possibilidade de uma mudança significativa em torno da presença do componente curricular Ensino Religioso na escola pública, a falta de transparência durante o processo evidenciou que a finalidade da “construção coletiva” da BNCC era mais de legitimação do que de transformação da realidade. A tão proclamada participação democrática pode não passou de uma mera formalidade, apesar da boa vontade de parcelas da sociedade que se empenharam enviando contribuições. Nesse sentido, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contra hegemônico foi suplantado pela influência dos grupos religiosos e empresariais na condução da política educacional. A falsa interação comunicativa na

construção da BNCC – em termos habermasianos: uma comunicação deformada – evidenciou o distanciamento entre a teoria e a prática, entre o ideal e o real, entre o abstrato e o concreto. Para se constituir um processo democrático deliberativo, as decisões tomadas pelas instâncias superiores, no caso o MEC e o CNE, deveriam ser justificadas a partir de razões que todos poderiam aceitar, mesmo diante de diferentes visões de mundo ou filosofias de vida. Não há evidências de que isso tenha ocorrido.

O processo de construção da BNCC não alterou a situação do Ensino Religioso no cenário educacional. Ao que parece, as contribuições contrárias ou favoráveis ao componente curricular nem sequer foram analisadas, pois a decisão pela manutenção desse ensino nos moldes defendidos pelo Fonaper já havia sido tomada antes mesmo do início da consulta pública. A construção coletiva dos objetivos e conteúdos não passou de uma mera formalidade. Se por um lado, a discussão em torno da retirada e do retorno do Ensino Religioso nas versões da BNCC cumpriu mais uma vez com a finalidade de desviar o foco dos reais problemas da educação brasileira, por outro lado, a permanência do componente curricular na versão final do documento serviu para aumentar o capital político da Igreja Católica, da CNBB e do Fonaper.

Diante da mais recente contradição: a decisão favorável do STF à constitucionalidade do Ensino Religioso na modalidade confessional e a aprovação dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso nos moldes não confessional na BNCC, é possível vislumbrar uma suposta luta entre os grupos religiosos interessados na manutenção do Ensino Religioso na escola pública. Nessa luta, pouco importa qual será o grupo vencedor. Provavelmente, os grupos que hoje estão em evidência serão substituídos por outros, alternando a conjuntura sem alterar as estruturas de poder nos campos político, religioso e econômico. Enquanto os olhares se voltarem para o “indissolúvel problema” do Ensino Religioso, os problemas estruturais da educação brasileira continuarão recebendo o mesmo descaso histórico do poder público.

Concluimos este estudo com uma apreciação crítica a respeito da relação entre o Estado, a religião e a educação: apesar de o Estado laico não ser antirreligioso, as escolas públicas não são espaços legítimos para o desenvolvimento da religiosidade. Para isso, os templos religiosos dispõem de todas as garantias constitucionais de liberdade de expressão, de consciência e de crença. A função social da escola é garantir uma educação que respeite, entre outros direitos, as liberdades de expressão, de consciência e de crença. Nesse sentido, inserir o estudo das religiões no contexto das demais disciplinas da base curricular nacional, livre das amarras da doutrinação e do proselitismo religioso, e ainda

sem onerar os cofres públicos, pode ser uma solução para a questão em torno do Ensino Religioso na escola pública brasileira. Contudo, seja por meio de uma proposta de emenda constitucional ou outras medidas pedagógicas e administrativas, o debate não pode prescindir de uma interação comunicativa no sentido habermasiano, que resulte em processos de aprendizagem coletiva, nos quais interesses universais estão acima de interesses particulares. Resta saber em que medida a sociedade brasileira está disposta a se mobilizar nessa direção.

REFERÊNCIAS

ABRELIVROS. **Contribuições da Abrelivros – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares à proposta preliminar de discussão da Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares, 2015.

Disponível em:

http://www.abrelivros.org.br/home/images/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_Abrelivros_%C3%A0_BNCC.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

AÇÃO EDUCATIVA. **Projeto Direito Humano à Educação, Ensino Religioso e Estado Laico**. Versão Preliminar. XIMENES, Salomão (coord.); RIZZI, Ester; PESTANA, Yasmin; GIMENES, Lívia. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://slidex.tips/download/projeto-direito-humano-a-educao-ensino-religioso-e-estado-laico>. Acesso em: 3 jan. 2019.

AÇÃO EDUCATIVA. **Contribuição pública da Ação Educativa ao processo de consulta nacional sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. São Paulo, 2015. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/03/posicionamento_AE_BNCC.pdf. Acesso em 1 jun. 2017.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. **Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ANGELOZZI, Gilberto Aparecido. **Igreja, Estado e Poder: as relações entre a Igreja e o Estado no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-87.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora. [Entrevista cedida a] Michael F. Shaughnessy; Kathy Peca; Janna Siegel. **Currículo sem Fronteiras**, Braga: Universidade do Minho, v.1, n.1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 7 jan.2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (França). **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Paris, 1789. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf. Acesso em: 9 fev. 2017.

ANPAE. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Goiânia: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

AZEVEDO, Fernando de. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 119-a, de 07 de janeiro de 1890**. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1931.

Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm. Acesso em: 14 nov. 2010.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.475, de 22 de julho 1997**. Dá nova redação ao artigo 33 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: Presidência da República. 1997. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

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/l13005.htm. Acesso em 13 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: [http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf)

[APRESENTACAO.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf). Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Tutorial para a contribuição das escolas. **Portal da BNCC**.

Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base>.

Acesso em: 4 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições no Portal da Base**. Brasília: MEC, 2015b.

Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua. Acesso em: 4 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 8 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 135/2009, de 02 de junho de 2009**. Dispõe sobre o acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://www.gper.com.br/ensino_religioso.php?secaold=6&categoriaId=29. Acesso em: 7 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório das contribuições que propõem a inclusão de novos objetivos de aprendizagem ao componente curricular**. Brasília: MEC, 2016d.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Manual de Gestão do Programa Bolsa Família**. 2. ed. Brasília: MDS, 2013.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI/4439**. Ação proposta pela Procuradoria Geral da República, em 30 de julho de 2010. Brasília: MPF, 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Acordo Brasil–Santa Sé**. Relatório do Senador Fernando Collor que 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 novembro de 2008. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243036/02652.pdf?sequence=1>. Acesso em 9 jan. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Ofício n. 323/2010 – PRESID/ADVOSF**. Resposta da Advocacia do Senado Federal à solicitação do Ministro do Supremo Tribunal Federal Ayres Britto, para instruir a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=3926392>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BUISSON, Ferdinand. La enseñanza laica. *In*: FERRY, Jules; BUISSON, Ferdinand; PECAUT, Félix; JAURÉS, Jean; LANSON, Gustave; LAVISSE, Ernest; DE LOS RIOS, Francisco Giner; SARMIENTO, Domingo Faustino. **La escuela laica**. Buenos Aires: Losada, 1945.

CARMINATTI, Luciane. Professores repudiam exclusão do ensino religioso da Base Nacional Curricular. **GPER – Newsletter**, Curitiba, ano 13, n. 552, 12 mar. 2017. Disponível em: http://www.gper.com.br/noticias.php?secao_id=15¬icia_id=3630. Acesso em: 30 maio 2017.

CÁSSIO, Fernando. 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-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 178-189, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503/1352>. Acesso em: 24 set. 2018.

CEDES. **Documento CEDES BNCC**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2015. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/noticias/518>. Acesso em: 1 jun. 2017.

CHIQUIM, Carlos Alberto. O Ensino Religioso no Estado do Paraná. **Informativo da ASSINTEC**, Curitiba, n. 32, p. 2, 2012. Disponível em: <https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2017/12/ASSINTEC-32.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

CIFUENTES, Rafael Llano. **Relações entre a Igreja e o Estado**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CONDORCET, Jean-Antonie. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: UNESP, 2008.

CNBB. **Nota da CNBB sobre a “Reforma do Ensino Médio” – MP 746/16**. Brasília: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/para-cnbb-e-inadequado-e-abusivo-que-reforma-do-ensino-medio-seja-feita-por-mp/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). **Deliberação n. 01/2006 e Parecer n. 01/2006, de 10 de fevereiro de 2006**. Estabelece normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2006a. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_01_06.pdf. Acesso em: 11 mar. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). **Parecer nº 120/2006, de 12 de maio de 2006**. Esclarecimentos sobre a Deliberação n. 01/06 – CEE/PR que fixa as normas do Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2006b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202006/pa_120_06.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013->

pdf/file. Acesso em: 5 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer 04/1998, de 29 de janeiro de 1998 e Resolução 02/1998, de 07 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução 04/2010, de 13 de julho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução 02/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. Novamente, a Revolução Francesa. **Projeto História**, São Paulo, n. 47, p. 281-322, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/17137/14208>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

DINIZ, Debora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino Religioso nas escolas públicas. *In*: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: UnB, 2010. p. 37-61.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Escola e laicidade: o modelo francês. **INTERAÇÕES - Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 153-170, 2008. Disponível em: http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/producoes/producao_4.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

DUPEYRIX, Alexandre. **Compreender Habermas**. São Paulo: Loyola, 2012.

FACHIN, Luiz Edson. Direito Fundamental e Expressão Religiosa: entre a liberdade, o preconceito e a sanção. **Justiça & Cidadania**. Rio de Janeiro, n. 214, p. 8-16, jun. 2018. Disponível em: <https://www.tjce.jus.br/periodicos/justica-cidadania-n-214/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus: Edusp, 1966.

FERRY, Jules. Carta dirigida a los maestros por el ministro de instrucción pública. *In*: FERRY, Jules; BUISSON, Ferdinand; PECAUT, Félix; JAURÉS, Jean; LANSON, Gustave; LAVISSE, Ernest; DE LOS RIOS, Francisco Giner; SARMIENTO, Domingo Faustino. **La escuela laica**. Buenos Aires: Losada, 1945.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Inclusão Educacional na Exclusão: Políticas de Renda Mínima**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FISCHMANN, Roseli. Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 11, maio/ago. 2012b. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle11/05-18Roseli.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

FISCHMANN, Roseli. Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão. **Notandum**, Universidade do Porto, 28 jan./abr. 2012a. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand28/05-16Roseli.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FISCHMANN, Roseli. ONU critica imposição de ensino religioso em escolas públicas. [Entrevista cedida a] Jamil Chade. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 maio 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,onu-critica-imposicao-de-ensino-religioso-em-escolas-publicas,724971,0.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014**: documento final. Brasília: FNE, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação. **Núcleo Piratininga de Comunicações**, Rio de Janeiro, 4 nov. 2013. Disponível em: <http://nucleopiratininga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do-conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/#comments>. Acesso em: 1 fev. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRISANCO, Fátima Aparecida. **Ensino Religioso na Escola Pública**: uma questão política. 2000. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

GAILLARD, Jean-Michel. L'invention de la laïcité (1598-1905). *In*: BRULEY, Yves (org.). **1905, la séparation des Eglises et de l'Etat: les textes fondateurs**. Paris: Éditions Perrin, 2004. p.19-36.

GARCIA, Rogerio. **A implantação do ensino religioso nas escolas públicas**: guerra de

posição e hegemonia do grupo católico. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIUMBELLI, Emerson. Paris, Praça Tiradentes: laicidade e símbolos religiosos no Brasil. *In*: ASSIS, Angelo Adriano Faria de; PEREIRA, Salgado Mabel (org.). **Religiões e Religiosidades: entre a tradição e a modernidade**. São Paulo: Edições Paulinas, 2010. p. 156-177.

GOBINEAU, Arthur de. [Carta enviada ao amigo] Destinatário: Alexis de Tocqueville. Paris, 8 set. 1843. 1 carta. *In*: TRANCHES, Daniela; GAHYVA, Helga. Correspondência de Alexis de Tocqueville e Arthur Gobineau. **Revista Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 107-112, 2011. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2011/05/2p107-116.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

GOMES, Jarbas Mauricio. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Jarbas.pdf>. Acesso em 7 jan. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Literatura. Folclore. Gramática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel – notas sobre o Estado e a política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere: Antologia**. Porto: Estaleiro, 2011.

GUALBERTO, Márcio Alexandre M. **Mapa da Intolerância Religiosa: violação ao Direito de Culto no Brasil**. [S./l.]: Editoração Eletrônica – Multiplike, 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/Mapa-da-intoler%C3%A2ncia-religiosa.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**. Porto Alegre, v. 58, n. 1, jan./abr. 2013, p. 151-173.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. A minha crítica à razão laicista. **Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, 30 mar. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/541342-a-minha-critica-a-razao-laicista-artigo-de-juergen-habermas>. Acesso em: 8 jan. 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Era das transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b. v. 2.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 9 fev. 2017.

IGLESIAS DO AMARAL, Tania Conceição. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. 2003. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

INEP. **Censo Escolar 2016**. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf. Acesso em: 16 fev. 2017.

INEP. **Notas Estatísticas**: Censo Escolar 2018. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 1 fev. 2019.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

LAVISSE, Ernest. Discursos a los niños: la escuela laica. *In*: FERRY, Jules; BUISSON, Ferdinand; PECAUT, Félix; JAURÉS, Jean; LANSON, Gustave; LAVISSE, Ernest; DE LOS RIOS, Francisco Giner; SARMIENTO, Domingo Faustino. **La escuela laica**. Buenos Aires: Losada, 1945.

LEAL, Edilene de Carvalho. Habermas, Ratzinger e Sloterdijk: Considerações sobre ética e técnica. **SOCITEC E-PRINTS**. São Cristóvão, v. 2, n. 2, p. 03-28, jul./dez. 2008. Disponível em: http://200.134.25.85/revistas/tecsoc/rev10/R10_A1_Habermas.pdf. Acesso em: 21 ago. 2012.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal de Educação. 1994. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LOCKE, John. Carta acerca da Tolerância. *In*: LOCKE, John. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 9-36. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/2010/1973.LockeJohn_Carta_acerca_da_tolerancia.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da Educação Pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

LUBENOW, Jorge Adriano. Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. **Kriterion: Revista de Filosofia**. Belo Horizonte, v. 51, n. 121, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v51n121/12.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

LUZURIAGA, Maria Luisa Navarro de. Nota. *In*: FERRY, Jules; BUISSON, Ferdinand; PECAUT, Félix; JAURÉS, Jean; LANSON, Gustave; LAVISSE, Ernest; DE LOS RIOS, Francisco Giner; SARMIENTO, Domingo Faustino. **La escuela laica**. Buenos Aires: Losada, 1945.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1889/1860>. Acesso em: 7 jan. 2019.

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. **Regulamentação do Ensino Religioso na escola pública: a experiência do Paraná entre 1990-2011**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Meiri.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a Liberdade**: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas: Alínea, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e fordismo. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARTELLI, Stefano. **A Religião na Sociedade Pós-Moderna**: entre secularização e dessecularização. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARTINS, José de Souza. **Do PT das lutas sociais ao Pt do poder**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MILANI, Daniela Jorge. **Relações entre Igreja e Estado**: Secularização, laicidade e o lugar da religião no espaço público. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/6520/1/Daniela%20Jorge%20Milani.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

MILL, John Stuart. A liberdade. *In*: MILL, John Stuart. **A liberdade, utilitarismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs). **Público e Privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

NÓVOA, António. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. **A Página da Educação**. Porto: Profedições, série II, n. 187, p. 14-19, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova Iorque, em 10 de dezembro de 1948. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, [1998]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno Pedagógico de Ensino Religioso – O Sagrado no Ensino Religioso**. Curitiba: SEED/PR, 2008b. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014238.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso**. Curitiba: SEED/PR, 2008a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf. Acesso em: 4 mar. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religiosa**. Curitiba: SEED/PR, 2013. Disponível em: http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/livro_er_19_3_2015.pdf. Acesso

em: 11 mar. 2017.

PASQUINI, Adriana Salvaterra. **A Ação Político-educativa da Igreja Católica n'O Jornal de Maringá**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2009_adriana_salvaterra_pasquini.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

PERLATTO, Fernando. Habermas, a esfera pública e o Brasil. **Revista Estudos Políticos**. Rio de Janeiro, n. 4, p. 78-94, 2012. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4p78-94.pdf>. Acesso em: 8 set. 2016.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. **Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos**. 2012. 310 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/54437>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RANQUETAT JUNIOR, Cesar Alberto. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais & Humanas**. Santa Maria, v. 21, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/download/773/532>. Acesso em: 8 jan. 2019.

RATZINGER, Joseph. *O cisma do século XXI*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr. 2005, *Caderno Mais*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/inde24042005.htm>. Acesso em: 07 fev. 2017.

REZENDE, Simone Fusinato. **A Concepção de Sagrado no contexto do Ensino Religioso**. 2004. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei n. 3459, de 14 de setembro de 2000**. Dispõe sobre Ensino Religioso Confessional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>. Acesso em 11 mar. 2017.

RUEDELL, Pedro. **Trajetória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; MALACARNE, Vilmar. Formação do professor de Ensino Religioso: estudo das grades curriculares nos cursos de pedagogia presencial da cidade de Cascavel-PR. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 61, p. 281-302, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/historia/article/viewFile/39019/23831>. Acesso em: 1 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**. Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O público e o privado na história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Tânia Mara T. da Silva (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. p. 167-176.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SHAHEED, Farida. ONU critica imposição de ensino religioso em escolas públicas. [Entrevista cedida a] Jamil Chade. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 maio 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,onu-critica-imposicao-de-ensino-reli-gioso-em-escolas-publicas,724971,0.htm>. Acesso em: 1 jun. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 426-446, jul/dez. 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1942/1942.pdf>. Acesso em 20 ago. 2016.

TOCQUEVILLE, Alexis de. [Carta enviada ao amigo] Destinatário: Arthur de Gobineau. Paris, 2 out. 1843. 1 carta. *In*: TRANCHES, Daniela; GAHYVA, Helga. Correspondência de Alexis de Tocqueville e Arthur Gobineau. **Revista Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 113-116, 2011. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2011/05/2p107-116.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **O Antigo Regime e a Revolução**. 4.ed. Brasília: UnB, 1997.

TRANCHES, Daniela; GAHYVA, Helga. Correspondência de Alexis de Tocqueville e Arthur Gobineau. **Revista Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 107-116, 2011. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2011/05/2p107-116.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª Reunião, realizada em Paris, em 16 de novembro de 1995. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, [1997]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2017.

VALLE, José Misael Ferreira do. A escola pública e o processo humano de emancipação. *In*: VALLE, José Misael Ferreira do; MAGNONI JUNIOR, Lourenço; MAGNONI, Maria da Graça Mello; LUCCI, Elian Alabi (orgs.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Saraiva: Atual, 2002.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

VATTIMO, Gianni. **Depois da cristandade**: por um cristianismo não religioso. Rio de Janeiro: Record, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Goiânia, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 27 ago. 2016.

VILHENA, Maria Angela. **Ritos**: expressões e propriedades. São Paulo: Edições Paulinas, 2005.

XIMENES, Salomão Barros. O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras: do Direito à Liberdade de Crença e Culto à Prestação Estatal Positiva. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco (coord.); RIGHETTI, Sabine (org.). **Direito à Educação**: aspectos Constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 89-109.

XIMENES, Salomão Barros. 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: 19 nov. 2018.

SOBRE A AUTORA

A autora é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, com mestrado e doutorado defendidos na mesma instituição. A experiência em administração escolar e a docência nos anos iniciais do ensino fundamental impulsionaram o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional, especialmente nos seguintes temas: História da Educação Brasileira; Legislação e Políticas Educacionais; Ordenamento Curricular; Laicidade do Ensino Público. Atualmente, exerce a função de Pedagoga na Secretaria da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF/PR).

O objetivo deste livro é analisar a tensão entre a laicidade do Estado brasileiro e a permanência do Ensino Religioso na escola pública. As análises buscam compreender a dinâmica dos condicionantes históricos e o movimento da contradição produzida na própria história, apontando elementos para o debate em torno das esferas pública e privada no Brasil, com destaque para as relações entre o Estado brasileiro, a Igreja e a sociedade civil. O Ensino Religioso foi inserido Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017. Ao conclamar a sociedade para a construção da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) difundiu a ideia de uma ampla participação social, disseminada pelos meios de comunicação como expressão de participação democrática. As análises sugerem que a participação democrática promovida pelo MEC não passou de uma mera formalidade, evidenciando a influência dos grupos de pressão (empresariais e religiosos) no campo educacional.