

Ensino religioso escolar nos votos do STF: a religião como crença

Paula Montero*

Resumo

Este artigo examina os argumentos dos 11 ministros do Supremo Tribunal Federal que, em 2017, decidiram pela constitucionalidade da oferta de ensino confessional na escola pública. Trata-se de analisar como valores éticos e jurídicos em disputa na longa duração se rearticulam nestes votos em torno da noção de crença, passados quase 40 anos da definição do Ensino Religioso como direito humano fundamental pela Constituição. Não se trata de voltar ao tema do secularismo, seja como processo social, seja como norma jurídica ou doutrina política. A análise das formulações discursivas dos votos dos ministros busca, ao contrário, desvendar as diferentes construções do religioso implicadas no uso dos termos *religião* e *direitos* e compreender como elas operam na projeção de uma ideia de cidadania e/ou da nação. Pretende-se tornar mais evidente, a partir desse exame sistemático dos votos, a configuração do senso comum jurídico quando se trata de emitir juízos de valor sobre o religioso e sua proteção. Para tanto, teremos como principal foco circunscrever o que, nessas narrativas jurídicas, conta como religião.

Palavras-chave: Ensino Religioso; crença; diversidade religiosa; pluralismo.

School Religious Education in the Votes of the Brazilian Supreme Court: Religion as a Belief

Abstract

This article examines the arguments of the 11 Justices of the Federal Supreme Court who, in 2017, decided on the constitutionality of offering confessional teaching in public schools. We will examine how the notion of belief is articulated in these votes around long-term disputed ethical and legal values. It is not a matter of returning to the subject of secularism, either as a social process, legal norm, or political doctrine. The analysis of the discursive formulations of the ministers' votes seeks, on the contrary, to unveil the different religious constructions implied in the use of the terms religion and rights and to understand how they operate in the projection of an idea of citizenship and the

* Doutora em Antropologia (USP), possui graduação em Psicologia (Université René Descartes Sorbonne) e em Ciências Sociais (Université de Paris VII – Vincennes). É professora titular senior da Universidade de São Paulo e pesquisadora do Cebrap.

nation. This systematic examination of the votes is intended to make the configuration of common legal sense more evident when issuing value judgments about religion and its protection. Therefore, our primary focus will be to circumscribe what counts as religion in these legal narratives.

Keywords: Religious Education; belief; religious diversity; pluralism.

La Educación Religiosa Escolar en los Votos del STF: La Religión como Creencia

Resumen

Este artículo analiza los argumentos de los 11 Ministros del Supremo Tribunal Federal que, en 2017, decidieron sobre la constitucionalidad de ofrecer enseñanza confesional en las escuelas públicas. Nos proponemos analizar cómo valores éticos y jurídicos disputados desde hace mucho tiempo se rearticulan en estos votos en torno a la noción de creencia. No se trata de volver al tema de la laicidad, ya sea como proceso social o como norma jurídica o doctrina política. El análisis de las formulaciones discursivas de los votos de los ministros busca, por el contrario, develar las distintas construcciones religiosas implicadas en el uso de los términos religión y derechos y comprender cómo operan en la proyección de una idea de ciudadanía y de nación. El análisis de los votos pretende hacer más evidente la configuración del sentido común jurídico a la hora de emitir juicios de valor sobre lo religioso y su protección. Por lo tanto, nuestro enfoque principal será circunscribir lo que, en estas narrativas legales, cuenta como religión.

Palabras clave: educación religiosa; creencia; diversidad religiosa; pluralismo.

Introdução

Pelo menos desde a obra *Educação Moral*, de Émile Durkheim, as ciências humanas e jurídicas evidenciaram a importância estratégica da educação moral na escola pública para a edificação dos projetos políticos dos regimes republicanos em formação. A educação moral propunha-se incutir nos jovens um conjunto de valores laicos norteadores das condutas cidadãs. Durante séculos a educação escolar permanecera sob a tutela da Igreja católica. Os regimes republicanos em ascensão buscaram, de diversas maneiras, edificar uma moral pensada como não religiosa ou separada da tutela da Igreja.

No Brasil não foi diferente. Ao longo de quase um século de republicanismo a escola pública permaneceu como o objeto central das disputas pela formação moral do cidadão. As legislações e normas que foram sendo criadas ao longo das últimas décadas resultaram das contendas entre o poder executivo, os movimentos sociais religiosos e não religiosos e também da academia em torno do estatuto do religioso. No processo, os termos tais como religião, cidadania, democracia, laicidade e liberdade foram sendo requalificados a partir de diferentes perspectivas.

Este artigo procura analisar como valores éticos e jurídicos em disputa na longa duração se rearticulam nos votos dos ministros da Suprema Corte brasileira de 2017, no caso em que examinaram a constitucionalidade do ensino confessional na escola pública. Passados quase 40 anos da instituição do Ensino Religioso como direito humano fundamental pela Constituição, a divisão dos votos indica que o tema da confessionalidade no ensino escolar permanece controverso e os sentidos dos termos “religião” e “liberdade religiosa” continuam em disputa. Para compreendermos os termos do debate procuraremos mapear, na primeira parte deste artigo, como as diferentes constituições republicanas trataram o tema. Em seguida, contextualizaremos a controvérsia jurídica e seus principais atores. Na sequência, analisaremos como décadas de debates constitucionais em torno do fundamento moral da nação, suscitados pelas controvérsias em torno do papel da religião na escola, ecoaram nos votos das cortes superiores. Não se trata aqui de voltar ao tema do secularismo, seja como processo social, seja como norma jurídica ou doutrina política. Isto porque como processo social fenômenos desse tipo des-privatizam o religioso e o recolocam na cena pública. No plano jurídico veremos que, ao invés de os argumentos procurarem excluir o religioso para sua esfera própria, os argumentos legais tomam para si o religioso e o reinterpretam, em seu esforço de justificação dos argumentos. Desse modo, entendemos que, no plano da doutrina política, o suposto da separação das esferas, ou da separação entre Estado e religião é insuficiente para dar conta da porosidade entre as fronteiras que se pode observar nos processos da vida social. Assim, nossa análise das formulações discursivas dos votos dos ministros busca, não tanto, criticar o déficit de secularização nos argumentos dos juízes que ainda estariam impregnados de ideologias religiosas, mas, ao contrário, desvendar as construções do religioso implicadas nos usos que fazem dos termos *religião* e *direitos* ao buscar uma solução jurídica para o paradoxo inscrito em nossa Constituição: a exigência de garantir a secularidade do Estado por um lado, e o direito ao ensino de religião na escola pública, de outro. Pretende-se tornar mais evidente, a partir do exame sistemático dos votos, a configuração do senso comum jurídico quando se trata de emitir juízos de valor sobre a liberdade religiosa. Veremos que, para tanto, será preciso circunscrever o que, nessas narrativas jurídicas, conta como religião.

A instrução religiosa e moral nas Constituições Brasileiras

Como se sabe, a Constituição republicana de 1891, sob a influência das correntes positivistas e maçônicas, instituiu a escola pública laica e transferiu a responsabilidade do ensino de religião exclusivamente aos estabelecimentos confessionais. Em seu lugar ensaiou-se, sem muito sucesso, a oferta de uma disciplina denominada “Moral” em alguns casos, ou “Moral e Cívica” em outros.¹ A Igreja católica reagiu vigorosamente contra a perda de seu monopólio sobre a educação pública. Em sua crítica ao ensino laico implantado pelo republicanismo, Padre Leonel Franca argumentava que, “apenas a religião e não a moral científica poderia ser regra normativa para a Educação” (Lima, 1978, p. 78).

Essa situação prevaleceu, com muitas idas e vindas e disputas políticas em vários estados da federação, até o retorno da instrução religiosa confessional e facultativa às escolas públicas por meio de um decreto do regime varguista de 1931 positivado na Constituição de 1934.² A partir de então, o Ensino Religioso foi constitucionalizado como um direito relativo à proteção da liberdade. O intelectual católico Alceu Amoroso Lima saudou o decreto varguista afirmando que:

[...] o Governo provisório acaba de dar o primeiro passo no caminho da única revolução que pode salvar a nacionalidade brasileira: a revolução espiritual [...] Só a aliança do Estado com a Igreja Católica e com a família podem dar a nossa instrução pública a base da realidade nacional, de universalidade cultural e de espiritualidade cristã que o laicismo desastroso lhe roubou. (Lima, 1978, p. 76).

Consolidou-se então, o entendimento que perdura até hoje, de que a educação religiosa seria um elemento essencial para a “formação espiritual, moral e ética do cidadão” (Oliveira 2014, p. 43). Essa formulação repetiu-se sem grandes modificações nas constituições subsequentes, as quais continuaram a outorgar um lugar especial para a religião na educação para a nacionalidade e cidadania.

Ao lado da manutenção do Ensino Religioso facultativo, a Constituição promulgada pela ditadura varguista de 1937 retirou a menção à confessionalidade dos alunos – menção que constava na Carta Magna

¹ O ensino de Moral e Cívica foi introduzido no ensino ginásial pelo decreto n. 16.782, de Arthur Bernardes, em 1925 e suprimido em 1931. Ver a esse respeito Cunha 2007.

² Para um panorama mais sistemático desse debate, ver Montero e Girardi 2019.

anterior - e estabeleceu, paralelamente, a obrigatoriedade da Educação Cívica e Moral (decreto 2072 de 1940) a ser ministrada, como formação complementar, por uma entidade criada *ad hoc*, a Juventude Brasileira de inspiração fascista. As escolas foram instadas a implantar centros cívicos especialmente destinados às atividades dessa disciplina. Ainda assim, enquanto o Ensino Religioso sobreviveu ao regime varguista, a Educação Cívica e Moral, ao contrário, foi suprimida do currículo com a redemocratização em 1945. Nas disputas da Assembleia Constituinte que levaram à Carta de 1946, além da descentralização do sistema educacional brasileiro, o Ensino Religioso versus ensino laico foi uma das questões mais discutidas. A defesa da família reaparece nos debates como o lugar legítimo da educação dos filhos e a escola é retratada como sua extensão subsidiária (Boaventura 1996). Apesar das dissensões, o Ensino Religioso é mantido na escola pública em caráter facultativo e de acordo com a confissão do aluno (Oliveira e Penin, 1986).

O modelo da Educação Moral e Cívica foi revivescido mais adiante, durante um novo período de autoritarismo político na década de sessenta. Esse arquétipo, que associava o catolicismo conservador aos valores da segurança nacional, ao culto da tradição, da pátria e da lei, foi recriada como disciplina obrigatória com a Lei de Diretrizes de Base de 1971 durante o regime militar (1964-1985). Durante o regime de exceção, essa matéria veio a ser mais importante do que o Ensino Religioso, constituindo-se como foco irradiador de uma ideologia cívica e como ferramenta de mobilização dos jovens escolares nas festividades patrióticas oficiais. Revogada em 1993, essa modalidade de ensino tem voltado ao debate parlamentar recente em propostas de implantação obrigatória de escolas militares nos Estados ou de reinclusão dessa disciplina nas escolas municipais. Esse retorno indica que, no atual contexto político, o Ensino Religioso escolar não tem sido considerado por muitas correntes políticas conservadoras como o modelo mais adequado e suficiente para o ensino dos valores da família e, em particular, do civismo pátrio.

Vemos, portanto, que, historicamente, de maneira alternada e cíclica, Ensino Religioso por um lado, e a Moral e Cívica por outro, foram os modos como dois projetos políticos de nação disputaram os corações e mentes dos jovens alunos. Ciência, religião, pátria e família compõem as diferentes paisagens dessa imaginação, cada uma delas enaltecendo uma coorte e arranjo distintivo, embora complementar, de valores.

A Constituição de 1988 introduziu uma grande novidade na constelação utópica da nação. Ela decidiu pela conveniência do Ensino Religioso na

escola pública como um direito humano fundamental associado ao conjunto de normas relativas à proteção da liberdade, omitindo, como nas Cartas dos regimes de exceção de 1937, 1967 e 1969, mas por razões diversas, a natureza confessional desse ensino. Essa formulação humanista aderiu a uma transição paradigmática no Pós-II Guerra Mundial que, de uma concepção institucional e comunitária de religião, passava-se para um modelo mais individualista e subjetivo de prática religiosa tal como evocado na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Nessa transição, que se expressou mais claramente nas posições reformadoras do pós-Concílio Vaticano II (1962-1965), a Igreja católica assimilou a linguagem dos direitos humanos e ressignificou a noção de liberdade religiosa, articulando-a ao princípio de dignidade da pessoa humana (Cifuentes, 1989; Montero, 2023). Segundo a Declaração *Dignitatis Humanae* (1965), documento do Concílio, o direito “à liberdade religiosa na ordem jurídica da sociedade deve ser de tal modo reconhecido que se torne um direito civil”. Nesse movimento, a proteção das crenças religiosas se apresenta como uma conquista política.

O livre exercício da religião passou a ser reconhecido como um direito humano fundamental e, na Constituição brasileira de 1988, o Ensino Religioso foi interpretado como uma de suas expressões. Esse entendimento fica evidente nos debates constituintes quando, em audiência de maio de 1988, Irmão Israel José Néri, representante da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) na Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, defendeu o Ensino Religioso como um direito fundamental do educando e não como doutrinação ou concessão do Estado (2009, p. 556). Essa ressignificação do Ensino Religioso, que não mais o estipula como uma profissão de fé ou confessionalidade, mas sim como um direito civil inseparável da personalidade individual alterou substancialmente, nas décadas subsequentes, seu estatuto e importância na formação escolar. Como demonstramos em trabalho anterior (Montero 2023), de um espaço institucional marginal, concebido como uma extensão da paróquia, tutelado pela Igreja católica e voltado para o ensino de catequese foi-se tornando progressivamente um componente do currículo regular.

Ainda assim, os debates em torno do Ensino Religioso na Constituinte não exploraram as múltiplas implicações relativas ao seu conteúdo, forma e formação docente inerentes à sua implementação. Quase uma década depois, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, sancionada em 1996, foi um importante passo nessa direção ao padronizar a educação escolar em nível nacional. Com essa lei, e com sua revisão em 1997, seu art. 33º, reconhece que o Ensino

Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão”, vedada “qualquer forma de proselitismo”. Como novidade menciona a ideia de pluralismo religioso: enfatiza que este ensino deve assegurar “o respeito à diversidade religiosa do Brasil”. Em contrapartida, a lei aponta a igualdade, a liberdade e o apreço à tolerância como seus princípios norteadores. Nessa redação fica bem explicitada a contradição presente no coração da cidadania pluralista assim imaginada: o ensino de religião, tida como expressão da liberdade de crença – isto é, a autonomia para competir e criticar outras crenças – deve, ao mesmo tempo, tolerar as diversas crenças e tratá-las com igualdade.

Esse *conundrum*, que exige das práticas algo parecido ao que no jogo de xadrez recebe o nome de gambito – o sacrifício voluntário de uma qualidade a fim de obter uma vantagem estratégica –, deixou suas marcas naquilo que a redação do artigo 33 de 1997 suprimiu da versão de 1996. A redação de 1997 retira a menção ao caráter “confessional” desse ensino: sacrifica a ideia de religião como fé pessoal, convicção íntima ou “opção religiosa do aluno ou de seu responsável”, e delega a definição do conteúdo dessa disciplina para os sistemas de ensino locais.³

Mas a controvérsia sobre a confessionalidade do Ensino Religioso volta a acirrar-se com o Acordo firmado entre o Estado brasileiro e o governo do Vaticano em 2010 (decreto n. 7107). Seu artigo 11 foi interpretado como uma reinserção na escola do modelo católico de Ensino Religioso, enquanto confessional, modelo que havia sido suprimido na revisão da Lei de Diretrizes de Base de 1996. Em reação a esse Acordo, a Procuradoria-Geral da República impetrou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI n. 4439/ 2010), questionando a sua conformidade constitucional. Em 2015, o ministro relator da ação, Luís Roberto Barroso, por considerar o tema controverso e desejar conferir maior legitimidade à futura decisão do Superior Tribunal

³ 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. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

§ 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

Art 32. 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

Federal, convocou uma Audiência Pública. Em sua maioria, os representantes das organizações civis se posicionaram contra a confessionalidade desse ensino.⁴ Chama a nossa atenção, no entanto, que apenas dois anos depois, em 2017, sem levar em conta os argumentos levantados pela sociedade civil àquela Audiência Pública, o Supremo Tribunal Federal julgou essa ação improcedente, aceitando por uma apertada maioria (seis votos a cinco) a constitucionalidade do Ensino Religioso confessional na escola pública. Venceu a posição de que o ensino confessional, além de necessário para a formação dos alunos, não fere a laicidade estatal.

A controvérsia

Em sessão plenária do dia 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Ação Direta de Constitucionalidade proposta pela Procuradoria do Rio de Janeiro, que pedia a impugnação do artigo 11 do parágrafo 1 do tratado celebrado pelo Estado brasileiro e o Vaticano relativo ao Estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. O objeto em debate era o Ensino Religioso nas escolas públicas que, ao ver da Procuradoria só poderia ser de natureza não confessional. A Procuradoria pedia que a escola não fosse associada a uma religião específica e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava, ainda, que tal disciplina deveria estar voltada para a história e as doutrinas de várias religiões, única maneira de compatibilizar a oferta da disciplina prevista na Constituição com a laicidade e a neutralidade estatal.

Podemos observar nessa formulação da Procuradoria três demandas principais: a primeira diz respeito ao ator protagonista desse ensino – os procuradores pedem que não sejam as próprias lideranças religiosas; a segunda se refere ao seu conteúdo – os procuradores demandam que se adote um ponto de vista histórico sobre as doutrinas religiosas de modo a garantir a laicidade e a neutralidade estatal; a terceira visa garantir a presença da diversidade religiosa na escola. O que está em jogo nessa ação, segundo o ministro Luiz Roberto Barroso, é a “definição do papel do Estado na educação religiosa das crianças e adolescentes brasileiros” (p. 10).

No que diz respeito aos procedimentos, aos ministros competia nessa sessão decidir a procedência ou improcedência da ação de inconstitucionalidade do Acordo Brasil /Santa Sé. Na leitura de Gilmar Mendes, a questão

⁴ Para uma análise detalhada dessa Audiência, ver Montero e Girardi 2019 e Montero 2023.

constitucional em jogo era dirimir se a formulação do Parágrafo 1 do Acordo, que qualifica o Ensino religioso como “ensino religioso católico e de outras confissões religiosas”, fere a regulamentação da Lei de Diretrizes de Base de 1997 que, em seu artigo 33, menciona “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Nessa aparentemente pequena modulação, está contido todo o contencioso sobre o estatuto do religioso e sua diversidade. O debate foi formulado a partir da apresentação de três modelos antinômicos de ensino, definidos por Edson Fachin a partir do modo (pouco usual) como foram nomeadas na Lei de Diretrizes e Base, em sua versão de 1996: (i) confessional, que tem como objeto a promoção de uma ou mais confissões religiosas; (ii) interconfessional, que corresponde ao ensino de valores e práticas religiosas com base em elementos comuns entre os credos dominantes na sociedade; e (iii) não confessional, que é desvinculado de religiões específicas.

Se as formas de nomear conferem materialidade às coisas, neste caso, ao religioso, voltemo-nos, então, para as narrativas incorporadas nos votos para analisar como esses termos fazem emergir o senso comum jurídico sobre o que conta como religião.

Religião como crença ou confissão

Ainda que os ministros tenham divergido sobre o modo como divisam o papel do Estado na educação religiosa, percebe-se uma consonância subjacente aos votos quanto ao modo como entendem o que é o religioso. Esse consenso foi bem explicitado por Luiz Roberto Barroso, quando se propõe a resumir o tema para contextualizar sua posição. Barroso associa o religioso a sentimentos humanos universais, “como medo e esperança”, ao “cultivo de valores morais e espirituais” e à “relação com o sobrenatural e o transcendente” na busca de “respostas para questões existenciais básicas, como o sentido da vida e a inevitabilidade da morte” (2017, p. 6-7). Não se pode deixar de notar o quanto esse arquétipo de religião está centrado em sua construção moderna e ocidental, tal como evidenciado por autores como Talal Asad (2003). Essa matriz eurocêntrica, que toma as “religiões de salvação”, na expressão weberiana, como referência maior da designação do religioso, também é reiterada no esboço que retrata “a trajetória milenar da religião”. Barroso pontua essa história com os marcos convencionais das narrativas sobre a formação da modernidade européia, tais como as perseguições e guerras religiosas, a Inquisição, o Estado moderno, as Revoluções Protestante

e a Científica, o Iluminismo. Ele também define o lugar do “sentimento do religioso” na modernidade secular: o espaço da vida privada.

A partir desses referentes que designam o religioso, o magistrado Barroso também enumera, por contraste, suas diversificações mais recentes. O que ele chama de “novas matrizes religiosas” dão lugar, segundo ele, a “manifestações genéricas de fé, que não se traduzem necessariamente na filiação a uma religião específica” ou à propagação das “ditas *religiões sem Deus*, que propõem a desvinculação entre o conceito de religião e a crença em uma divindade transcendental” (2017, p. 27). Note-se que, embora mencione a possibilidade de desvinculação entre a noção de religião e a de crença, a “diversificação” religiosa e não religiosa mencionada por ele apenas reitera a normatividade do modelo que associa religião à fé, mesmo quando falsifica as “religiões sem Deus”, ao usar o aposto “ditas”. Barroso também assinala, “paralelamente” a essas “diversificações de matrizes”, a emergência de um “humanismo espiritualizado”, fruto “tanto da filosofia moral como de valores éticos colhidos em diferentes tradições religiosas” (2017, p. 8). Ao lançar mão em sua narrativa do advérbio de modo – paralelamente –, Barroso equipara esse humanismo ao religioso, ainda que deslocando-o do campo da crença em entidades espirituais para o da crença em valores éticos religiosamente radicados: filho das religiões, o humanismo se beneficiaria dos “valores éticos colhidos em diferentes tradições religiosas”, tais como “compaixão, solidariedade, empatia [...]” (2017, p. 8). Nesta assertiva, as religiões permanecem o substrato basilar dos valores éticos.

Assim, se a religião remete às convicções íntimas e escolhas morais existenciais, como assegurar a liberdade religiosa promovendo, ao mesmo tempo, a sua expressão no espaço público escolar e impedindo a associação do Estado com uma confissão? O debate ora analisado se desenvolve em torno dessa contradição: embora os dois campos considerem central a proteção da experiência da crença, eles divergem quanto à juricidade do espaço escolar como lugar válido de sua expressão.

a) Liberdade para professar a fé no espaço escolar

Seis ministros⁵ se pronunciaram pela improcedência da Ação considerando, nas palavras de Dias Toffoli, que “o ensino religioso, previsto

⁵ Dias Toffoli, Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Ricardo Lewandowski, Carmem Lúcia e Gilmar Mendes, que se autodeclararam católicos, votaram pela confessionalidade do Ensino Religioso. Luiz Barroso e Luis Fux, que se reconhecem judeus, Rosa Weber e Celso de Melo, que não se declararam, e Marco Aurélio, que se reconhece como católico, votaram pela não confessionalidade desse Ensino.

na Constituição, resguarda a individualidade da pessoa e sua liberdade de crença, respeitando tanto os que querem se aprofundar em uma religião, quanto os que não querem se sujeitar a determinados dogmas”. Nesta formulação fica bem claro que a proteção legal dada ao Ensino Religioso é compreendida como uma defesa da liberdade religiosa, imaginada aqui como liberdade de crença. Tendo em vista que a ideia de liberdade religiosa, como mostramos em trabalho anterior (Montero, 2022), além de ser um conceito de matriz cristã pode revestir-se de diferentes sentidos,⁶ procuraremos mapear nesta sessão as imagens do que é dito como religioso quando os ministros defendem um ensino confessional.

A defesa do ensino confessional baseou-se, no voto de Lewandowski, em duas premissas: a) essa matéria se diferencia da filosofia e da história e, por sua distinção ou importância, foi a única explicitamente nomeada na constituição; b) a sua opcionalidade constitui “salvaguarda bastante para o respeito ao pluralismo democrático e à liberdade de crença dos alunos e de seus pais quanto ao ensino público religioso” (Lewandowski, 2017, p. 16).

Nesta proposição, o Ensino Religioso aparece como veículo das crenças e a defesa do pluralismo fica salvaguardada pela garantia das escolhas subjetivas individuais a respeito do crer. Trata-se, pois, da mobilização de um modo específico de conceber o religioso modelado pelas religiões de salvação, em particular o cristianismo (Pouillon, 1993). Como a literatura sobre o tema já tem demonstrado, o “crer” não é uma categoria universal, nem na ordem da língua, uma vez que muitos idiomas sequer trazem esse termo, nem na ordem de sua alocação na subjetividade (Hamayon, 2014, p. 35). Mas na visão dos ministros que votaram pela constitucionalidade do ensino confessional, como o relator Alexandre de Moraes, a religião consiste “em dogmas e crenças” que dão forma a uma ideiação irrefletida de como as coisas são. Elas podem variar, como sustenta Moraes ao trazer à tona as imagens da Utopia de Thomas Morus, “não unicamente de uma província para outra, mas ainda dentro dos muros de cada cidade, estes adoram o Sol, aqueles divinizam a Lua ou outro qualquer planeta [...]” (2017, p. 7).

⁶ Além da liberdade de crença, a proteção à liberdade religiosa compreende a liberdade de culto, de organização religiosa, de fazer proselitismo, de alterar as preferências confessionais e de não aderir a religião alguma. Em se tratando de ensino religioso que ocorre no espaço escolar, não se trata de defender a liberdade de organização, ou de culto. Além disso, a legislação veda a liberdade de fazer proselitismo. Assim, os termos do debate se circunscrevem às preferências confessionais e à descrença.

Nesta imagem, Moraes retoma a concepção clássica de religião de E. Tylor (1832-1917), que se incorporou às Ciências Humanas nas décadas posteriores, na qual ela consistiria, basicamente, na crença dos homens em seres espirituais. Partindo desse ponto de vista, Moraes vê quase como uma aberração a proposta de uma disciplina que pretendesse oferecer “uma somatória de diversos preceitos religiosos e exclusão de outros, gerando uma verdadeira miscelânea religiosa estatal, que estaria ignorando os diferentes e, não poucas vezes contraditórios, dogmas e postulados das diversas religiões” (2017, p. 22). Para ele, essa iniciativa representaria uma tentativa do Poder Público “de criar fictícia e artificialmente sua própria ‘religião’”. Interessantemente, em seu voto ele sinaliza a inautenticidade dessa religião, lançando mão de aspas ao mencioná-la. Esse gesto nos leva a indagar, no sentido inverso, por que um conjunto de dogmas e postulados produzidos pelo Estado não podem ser considerados segundo esse ponto de vista uma “verdadeira” religião? Para responder a essa interrogação temos que voltar aos pressupostos implícitos em muitos usos correntes da noção de crença e confissão religiosa.

Permanecem até hoje nas mais diversas abordagens acadêmicas e do senso comum sobre o fenômeno religioso, os ecos das teorias clássicas da ciência da religião, em particular na vertente fenomenológica da teoria do sagrado de M. Eliade (1907-1986) ou mesmo no sentido do pragmatismo de autores como William James (1842-1910), ressonâncias nas quais a crença é tratada consistentemente como um estado mental de ordem subjetiva e individual. Sua verdade se assenta na autenticidade da experiência interior. Nesse sentido, a experiência religiosa e a doutrina religiosa deveriam ser tratadas como domínios distintos. Enquanto a primeira se refere ao campo das emoções, a segunda remeteria à teologia como campo de conhecimento. A partir dessa distinção, um bom teólogo poderia, ele mesmo, desconhecer a fé cristã ou a crença e um crente desconhecer a doutrina. Para Hamayon (2014, p. 35), o paradoxo inerente ao uso da noção de crer é a associação entre o objeto da crença, isto é, ideias religiosas, e a atitude de crença, isto é, estado psíquico individual. Essa associação está presente na asserção de Alexandre de Moraes quando afirma:

[...] sendo a religião o complexo de princípios que dirigem os pensamentos, ações e adoração do homem para com Deus, deuses ou entidade, acaba por compreender a crença, o dogma, a moral, a liturgia e o culto, bem como o direito de duvidar, não acreditar ou professar nenhuma fé, consagrando, inclusive o dever do Estado de absoluto respeito aos agnósticos e ateus (2017, p. 7).

Esta formulação teológica da religião, além de presumir a divisão (cristã) entre este mundo e o outro, ainda elenca, de maneira bem específica, como os pensamentos e ações estão implicados nessa demarcação. Para Moraes o objeto primordial do Ensino Religioso são “os dogmas da fé”, isto é, “a transmissão e aceitação de informações que dependem de um assentimento de vontade pertencente ao domínio exclusivo da fé” e não o da Filosofia, da História ou mesmo da Ciência das Religiões (2017, p. 18). Assim, em seu uso da noção de crença ele subsume a atitude “ter fé” (o crer) ao “conhecer a doutrina” (o dogma) sem levar em conta que essas duas dimensões podem aparecer, frequentemente, separadas no mundo da vida e que, a “experiência religiosa” não cabe no espaço escolar. Além disso, a questão da não crença e do ateísmo é tratada como “falta de crença” ou “não acreditar ou professar nenhuma fé”, enquanto a liberdade religiosa plena significaria respeitar a “diversidade de dogmas e crenças” (2017, p. 7), formulação esta que silencia as formas de proteção da não crença.

Em sua imaginação do que desejam os alunos desse ensino, Moraes afirma que eles “querem aprender e absorver esse tópico – o mistério da Santíssima Trindade – da ‘Teologia revelada’ por uma questão de fé, não lhes bastando a mera exposição descritiva de maneira neutra [...] (que) anula totalmente e ideia de ensino religioso”. Além de desconhecer o fato de que nem mesmo as organizações civis inter-religiosas, tais como a Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC) ou o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) expressam esse entendimento, como demonstramos em trabalho anterior (Montero 2023), o voto de Moraes não leva em consideração os efeitos materiais da exigência normativa de introduzir a diversidade religiosa confessional no ensino escolar em termos das dificuldades da oferta e da disponibilidade de professores qualificados.

Quanto ao que imagina como conteúdo ideal dessa matéria, ele propõe a seguinte fórmula na conclusão de seu voto:

[...]o ensino religioso cristão, obrigatoriamente precisará ter acesso à Bíblia [...]; caso seja espírita também precisará extrair ensinamentos do Livro dos Espíritos de Allan Kardec. Por outro lado, esses textos serão substituídos pelo estudo judaico do Torá; ou pela análise do Corão no islamismo. Se for adepto de uma das religiões de matriz africana, precisará estudar o culto dos orixás, o “jogo de búzios” ou “ifá” caso adote o Candomblé; ou o estudo dos rituais dos espíritos de Caboclos, Pretos-Velhos, Baianos Exus, Pombos (sic) Gira, caso adote a Umbanda. (2017, p. 21).

Nessa enunciação, o juiz cria um efeito de analogia entre universos qualitativamente diversos ao tomar a Bíblia como o objeto material que refere (e contém) o que, universalmente, deve ser designado como religioso. Nessa metáfora, a Bíblia estaria para o cristianismo, assim como o Livro dos Espíritos estaria para o espiritismo e o Torá e Corão para o judaísmo e islamismo, respectivamente. A analogia funciona mal para o Candomblé e Umbanda, práticas para as quais o juiz não encontrou ensinamentos escritos, apenas ritos. A metáfora não leva em conta o fato de que, definidas pelo segredo, pela oralidade e pela temporalidade lenta, as práticas divinatórias e propiciatórias são muito menos afeitas às formas escolarizadas de transmissão de conhecimento. De qualquer modo, ao lançar mão do recurso da enumeração sucessiva de elementos no qual o primeiro par sintetiza o sentido de todos os outros, o enunciado produz imaginariamente o apagamento das disparidades contidas na série e estabiliza a religião como uma dimensão do humano que preexiste às singularidades sociais.

Em consonância com essa ontologização do religioso, o voto de Moraes também estabelece, por contraposição, àquilo que, para ele, o ensino de religião “não é”, apresentando esse “outro” do Ensino Religioso em oposição a duas fronteiras: em contraste com o saber científico, por um lado, e em confronto com o saber do Estado, por outro.

No primeiro caso, Moraes considera que:

[...] o ensino religioso não se confunde com nenhuma outra matéria, pois tem seus próprios dogmas estruturantes, postulados, métodos e conclusões que o diferenciam dos demais ramos do saber científico. Não há dúvidas sobre a possibilidade de diversas crenças e religiões poderem ser estudadas de maneira meramente descritiva ou sob o ponto de vista neutro, histórico, filosófico, sociológico, antropológico, político, sociocultural e, mesmo, do ponto de vista jurídico; assim como esses diversos ramos da ciência humana estudam outros importantes temas; mas jamais se confundirão com o conteúdo específico e singular do “*estudo religioso*” [...] O ensino de “Filosofia”, “História das Religiões” ou mesmo o de “Ciências das Religiões jamais atingiria o núcleo básico do ensino religioso, que consiste nos dogmas da fé, inexplicável pela argumentação racional filosófica ou pelo estudo dos acontecimentos relevantes ocorridos no passado histórico da humanidade. (2017, p. 16 e 18).

Se o Ensino Religioso deve circunscrever-se, para Moraes, à transmissão dos “dogmas de uma fé”, ele deve ser diferenciado, “em seus postulados, métodos e conclusões”, do ensino acadêmico que toma a religião como um

objeto “neutro” e “descritivo” de estudo. Esse modo de delinear a fronteira entre o *estudo religioso* e os demais ramos do *saber científico* sobre o religioso, silencia o fato determinante de que esse ensino deve necessariamente realizar-se em ambiente escolar. Ora, se esse núcleo básico do Ensino Religioso, ou sua essência, deva consistir nos dogmas da fé que são, conforme seus próprios termos, “inexplicáveis”, o Ensino Religioso na escola estaria assentado em uma contradição irremovível que opõe o *ethos* reflexivo da explicação das coisas do mundo ao *ethos* não reflexivo, tácito, da revelação, fundamento de toda crença.

No segundo caso, Moraes censura o Ensino Religioso interconfessional ou mesmo não confessional acusando-os de instaurar o “dirigismo estatal”:

[...] no sentido de elaborar um conteúdo único e oficial para a disciplina ensino religioso, resumindo nessa disciplina alguns aspectos descritivos, históricos, filosóficos e culturais que entendesse principais de várias religiões e assumindo a responsabilidade de ministrá-la, configuraria um duplo desrespeito à consagração da liberdade religiosa, pois, simultaneamente estaria mutilando diversos dogmas, conceitos e preceitos de crenças escolhidas e ignorando de maneira absoluta o conteúdo das demais [...] (2017, p. 22).

A expressão forte do “dirigismo estatal” ideada por Moraes remete a uma visão de Estado autoritário, associado ao aniquilamento da liberdade por meio da imposição de um pensamento único e oficial. Essa imagem é tanto mais perturbadora quando se sabe que os modos de ensino interconfessionais e não confessionais foram propostos por ativistas e especialistas do campo, portanto, pela sociedade civil e não pelos órgãos estatais, com o propósito de desestabilizar os conteúdos oficiais tradicionalmente católicos dessa matéria e expor os alunos na escola à experiência da diversidade religiosa. O espectro do “dirigismo estatal” foi mobilizado como uma imagem de opressão de modo a tornar persuasiva a ideia de que o Estado deva “facultar às diversas igrejas, em condições de igualdade, a possibilidade de estas ministrarem ensino da religião nas escolas” (2017, p. 25). Atendo-se à literalidade da letra da lei, a proteção da liberdade religiosa imaginada por Moraes, relator do processo, e acompanhada por mais quatro ministros,⁷ poderia materializar-se via o estabelecimento

⁷ Edson Fachin sugere que, “a religião é, para quem segue seus preceitos, mais do que uma simples visão de mundo, mas a condição da verdadeira existência” (p. 7); propondo uma oposição entre ensino de religião versus sobre religião. Gilmar Mendes destaca que na proposta de ensino não confessional “o ensino religioso passa a ser filosofia ou sociologia das religiões e deixa de representar o ensino religioso tal como está no texto constitucional” (p. 2).

de “parcerias voluntárias” entre escolas públicas e confissões religiosas, a exemplo do que acontece na área da saúde e das penitenciárias (2017, p. 25). Assimilando o espaço escolar às instituições totais no sentido goffmaniano do termo,⁸ Moraes aproxima o Ensino Religioso à prestação de assistência religiosa oferecida pelas igrejas nas entidades civis e militares de internação coletiva (2017, p. 25). Nesta proposição, torna-se evidente que Moraes entende o religioso como uma modalidade de conforto psicológico e subjetivo.

b) Liberdade de expressar a divergência religiosa no espaço escolar

Ainda que a religião também seja narrada como fé pessoal e privada pelos ministros que se posicionaram pela procedência da ação, “um plano que pertence exclusivamente ao foro íntimo”, nas palavras de Celso de Melo (2017, p. 16), ou “convicções pessoais privadas”, na expressão utilizada por Luiz Roberto Barroso (2017, p. 9), estes apresentaram uma narrativa sutilmente diferente sobre a natureza da liberdade religiosa. Ao associá-la à expressão de convicções discordantes e minoritárias Celso de Melo assevera que:

[...] nada se revela mais nocivo e mais perigoso do que a pretensão do Estado de reprimir ou de cercear a liberdade de expressão, inclusive em matéria confessional mesmo que se objetive [...] expor ideias, oferecer propostas doutrinárias ou apresentar formulações teológicas que a maioria da coletividade repudie [...] (2017, p. 9).

Tornando equivalentes a liberdade de expressão e liberdade de declaração de fé, Melo enfatiza nesta proposição menos a necessária inviolabilidade das convicções íntimas do que a garantia da sua livre expressão e circulação, ainda que dissonantes, na esfera pública. Mais do que proteger o direito de crer, trata-se de garantir o direito de dissentir. Seu voto não se detém na especificação do Ensino Religioso e suas distinções com relação a outras disciplinas como nos votos descritos anteriormente. Citando Espinosa, Melo enfatiza apenas a necessária delimitação entre assuntos teológicos, que concernem ao espírito, e questões de Estado, domínio do secular. Nesse

⁸ Erving Goffman (1961) descreve as instituições totais como espaços autocontidos onde os indivíduos permanecem internados em tempo integral. Nesse ambiente ele é despojado de sua subjetividade e autonomia via uma lógica disciplinar que privilegia a obediência a regras e horários padronizados. Os internos são submetidos a vários rituais de mortificação do eu ao serem despossuídos de seus objetos pessoais e impedidos de realizar rotinas alternativas.

sentido, pode-se afirmar que se trata aqui menos de proteger a crença do que salvaguardar o Estado da interferência da religião. A separação entre a Igreja Católica e o Estado visa

[...] (tanto) impedir que o poder do Estado venha a interferir no direito ao livre exercício dos cultos religiosos [...] (quanto) obstar que grupos religiosos, inclusive facções fundamentalistas, intervindo no desempenho das funções governamentais, venham a apropriar-se do aparelho estatal, submetendo-o aos desígnios de uma dada confissão religiosa (2017, p. 20).

A defesa rigorosa da neutralidade estatal permite que seu voto introduza um tema silenciado nas formulações dos defensores do ensino de doutrinas religiosas na escola: o da igualdade de tratamento entre ideias religiosas e não religiosas. Sem mencionar a escola ele idealiza a construção de

espaços de liberdade [...] (nos quais) as ideias possam florescer, sem indevidas restrições, em um ambiente de plena tolerância, que, longe de sufocar opiniões divergentes, legitime a instauração do dissenso e viabilize pelo conteúdo argumentativo do discurso fundado em convicções antagônicas, a concretização de valores essenciais à configuração do Estado democrático de direito: o respeito ao pluralismo político e à tolerância (2017, p. 11).

Fica claro neste trecho que Melo está se referindo, mais a um modelo geral de esfera pública - argumentativa, aberta a opiniões e tolerante - do que ao espaço escolar que não opera a partir desses atributos. Para ele, a escola pública é parte e extensão do Estado e, enquanto tal, “não pode ter preferências de ordem confessional” (Melo, 2017, p. 31). Já Barroso afirma explicitamente que, “no espaço da escola pública, o Estado jamais pode pretender estimular ou desestimular, prescrever ou proibir a adoção de qualquer crença”. Assim, ainda que o Ensino Religioso na escola tenha sido colocado na Constituição sob a proteção da liberdade religiosa, ela não pode limitar o princípio da laicidade (2017, p. 14). E a laicidade,

impõe ao Estado a tarefa de proporcionar um ambiente institucional, social e jurídico adequado para a garantia da plena liberdade de consciência e crença dos indivíduos, para o funcionamento e a difusão das distintas religiões (e posições não religiosas) [...]. Nessa dimensão objetiva e positiva da liberdade religiosa, o Estado torna-se responsável por promover a tolerância e o respeito mútuo entre os adeptos de diferentes concepções religiosas e não religiosas, de modo a prevenir a discriminação e assegurar o pluralismo religioso (Barroso, 2017, p. 17).

A importância conferida à proteção das crenças das minorias religiosas e não religiosas é o principal argumento de Barroso, ao sustentar seu voto de que o Ensino Religioso “deve ostentar necessariamente natureza não confessional” (2017, p. 18). A “não confessionalidade” é apresentada por ele como um ensino no qual “as crenças e cosmovisões [não são] transmitidas como verdadeiras ou falsas, boas ou más, certas ou erradas, melhores ou piores” (2017, p. 17). Essa proposição, que afasta a crença de qualquer juízo de verdade, esvazia a ideia de religião como fundamento moral da vida coletiva, mantendo sua condição de reservatório ético.

Esses exemplos mostram que, enquanto os defensores da confessionalidade do ensino visam proteger a religião e consideram o espaço escolar como necessário à reprodução das crenças, seus antagonistas visam proteger o Estado da religião, neutralizando o valor de verdade das crenças como fundamento da vida política por entender que “o Direito não se submete à religião” (Melo, 2017, p. 29).

Considerações Finais

Para além do poder das organizações religiosas, particularmente cristãs, de pautarem a agenda política, as proposições aqui examinadas nos indicam a estabilidade do crédito conferido à noção de religião como elemento constituinte da vida coletiva. Não à toa, todas as Constituições desde 1930 mantiveram o Ensino Religioso na escola, ainda que facultativo. O ensino de moral e cívica estruturou-se como um imaginário alternativo, mas de maneira descontínua e menos duradoura. Essas duas configurações cujos repertórios se mantiveram de modo relativamente paralelo a partir do período pós-Vargas - doutrinas religiosas de um lado, símbolos pátrios de outro -, parecem estar se conjugando no momento político atual. O modo como isso vem acontecendo merece um estudo mais aprofundado. Contudo, chama nossa atenção como enunciados conotados como religiosos, do tipo “em nome de Jesus”, conferem atributos dignificadores ao imaginário de nação e da autoridade política que, sem eles, parecem perder em capacidade de engajamento.

Ao conferirem ao domínio do religioso o privilégio do “cultivo de valores morais e espirituais” e o monopólio ético da formulação dos “sentimentos humanos universais”, os integrantes da mais alta corte do país naturalizam as crenças, religiosas ou éticas, como necessárias à vida coletiva e à construção da cidadania. Esse consenso revela a enorme complexidade de conceber um imaginário de vida coletiva que não passe pelo que se reconhece

como religioso. Ao garantir a proteção jurídica a toda forma de pluralidade, inclusive a religiosa, a Constituição de 1988 esvazia o estatuto de verdade das expressões religiosas, que não podem mais, como no passado, apresentar-se na esfera pública como “religião verdadeira”. Esse deslocamento tornou ainda mais complexa a controvérsia de longa duração sobre o Ensino Religioso e a esfera estatal. Não se trata mais de debater sua presença na grade curricular, mas sim, seu modo de apresentação, nomeadamente nos três formatos propostos na lei de 2016: confessional, interconfessional e não confessional.

Os dois blocos, divergentes nos votos, convergem ao aceitarem como autoevidente a concepção da religião enquanto forma de crença subjetiva e individual. No primeiro caso, destacando a afirmação da fé individual na escola; no segundo, enfatizando a diversidade das fés e descrenças. Sua dissensão se deu no que diz respeito aos modos jurídicos de garantir sua expressão na escola. A vertente vencedora, alinhada às proposições da relatoria, privilegia o princípio da proteção da liberdade individual de crença: considera que a fé, configurada no ensino de doutrinas, pode ser lecionada nas escolas (se as famílias assim o desejarem) sem ferir o princípio da laicidade. Para essa corrente, se não for no modo confessional, isto é, como ensinamento de uma fé, não será ensino de religião, mas uma imposição estatal que fere a liberdade individual. Já a vertente liderada por Barroso e Melo enfatizou a proteção do princípio da diversidade de crenças. Ao fazê-lo, deslocou sua concepção do Ensino Religioso do campo da moralidade (instrução nas doutrinas que sustentam as crenças individuais no certo e errado), para o campo da eticidade, (formação nos valores que sustentam a relação harmoniosa entre pessoas, tal como compaixão, solidariedade, tolerância).

É certo que se o Ensino Religioso está alocado na constitucionalidade brasileira atual sob o manto da proteção da liberdade religiosa em suas diversas formas de expressão – liberdade que se expressa no casamento, na morte, na colaboração com instituições governamentais e na autonomia de organização religiosa –, a natureza do espaço escolar e sua regulamentação limita o leque de possibilidades de sua exteriorização em sala de aula. Como mencionamos anteriormente, sendo pensado como um espaço estatal de formação de crianças, não cabe proteger naquele ambiente nem o exercício de culto, nem sua organização religiosa. O proselitismo ou propósito de conversão dos alunos também foi formalmente vedado.

Assim sendo, restou apenas aos magistrados lidarem com o problema do respeito às crenças (ou descrenças) individuais dos alunos. Sem levar em

conta a intensa mobilização de entidades inter-religiosas, como o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que naquele mesmo ano de 2017 reivindicava junto ao Conselho Nacional de Educação a inclusão do Ensino Religioso na Base Curricular Nacional como área de conhecimento, os magistrados limitaram-se a posicionar o tema no âmbito da proteção da liberdade das crenças. O problema a ser equacionado, segundo os ministros, seria o de compatibilizar o princípio da liberdade individual de crença ao princípio do respeito à liberdade de expressão da diversidade das crenças. No entanto, as soluções aportadas por cada um dos lados a essa questão apenas deixam mais manifesta a contradição inerente ao princípio de proteção do Ensino Religioso, quando colocado no cerne da liberdade de crença. Para os que defenderam o modelo confessional de ensino, bastaria, para tanto, garantir a opcionalidade da presença do aluno. Neste caso, o espaço coletivo estatal passa a ser tutelado de maneira privada pelas igrejas. Para os que consideraram que apenas o modelo não confessional protege a laicidade estatal, a noção de crença (e descrença) se desloca para o campo da eticidade, que conjuga valores que independem das crenças religiosas.

Esse oxímoro nos obriga a pensar nos processos que constituem os imaginários políticos no Brasil. Na Constituição de 1988, a nação é concebida como secular e pluralista. Mas, entre todas as crenças e ideologias políticas, a religiosa foi a única que ganhou proteção específica. Recebeu tratamento especial no campo da educação, no campo tributário, mediático e até criminal. Se participamos de uma era na qual há muito as crenças de natureza religiosa deixaram de se constituir como fundamento da ordem política moderna, por que insistimos em protegê-las enquanto valores norteadores das condutas cidadãs? O Estado liberal, sendo um regime que se ocupa dos procedimentos, depende de instituições intermediárias para moldar o pensamento moral da nação. A escola é pensada como ocupando um lugar privilegiado nesse processo e o Ensino Religioso como uma ferramenta essencial na formação para a cidadania. No entanto, “a religião” do Ensino Religioso pode ser concebida de diferentes maneiras. Nossa análise permitiu demonstrar que, enquanto o judiciário se preocupa em regular o papel do Estado na educação religiosa para proteger a liberdade religiosa, as associações civis inter-religiosas se empenham em salientar a centralidade do papel da educação religiosa na formação política dos jovens alunos. Assim, a religião como crença e fundamento de valores éticos permanece, no senso comum jurídico, um elemento central da proteção das liberdades. Mas, na prática

escolar, o processo de pluralização das crenças, como as associações civis já o perceberam e demonstraram, torna insustentável o ensino de religião na chave da liberdade de crenças.

Bibliografia

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

BOAVENTURA, E. M. **A educação nos 50 anos da Constituição de 1946**. Brasília, n. 33, p. 29-35, 1996.

CIFUENTES, Rafael Llano. **Relações entre Igreja e Estado**. São Paulo: José Olympio, 1989.

CUNHA, L. A. **Sintonia Oscilante: Religião, Moral e Civismo no Brasil – 1931/1997**. Cadernos de Pesquisa, vol. 37, n. 131, p. 285-302, 2007.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, [1899] 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HAMAYON, Roberte. L'engagement: contrastes et dynamiques. IN: AUBIN-BOLTANSKI, Emma, LAMINE, Anne Sophie, LUCA Nathalie (Org.). **Croire em Actes**. Distance, intensité ou excès? Paris: L' Harmattan, 2014.

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

MONTERO, P. e GIRARDI, A. Religião e laicidade no STF: as figurações do secular no debate brasileiro sobre o ensino religioso público. **REVER. Revista de Estudos da Religião**, vol. 19, n.3, p. 349-366, 2019.

MONTERO, Paula. Liberdade Religiosa e democracia no Brasil contemporâneo. In: SORJ, Bernardo (Org.). **Religião e democracia na Europa e no Brasil**. São Paulo: FFHC, 2022.

MONTERO, Paula. Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no Ensino Religioso Escolar no Paraná. **Horizontes Antropológicos**, n.65, 2023 (no prelo).

OLIVEIRA, G. G. Educação, Laicidade e Pluralismo: elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. **Revistas Teias**, vol. 14, n. 36, p. 43-60, 2014.

OLIVEIRA, R. L.P. e PENIN, S.T.S. A educação na Constituinte de 1946. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, vol. 12, n. 1-2. p. 261-288, 1986.

POUILLON, Jean. **Le Cru et le Su**. Paris: Le Seuil. 1993.

Fontes Primárias

Audiências Públicas na Assembleia Nacional Constituinte. A sociedade na Tribuna. Câmara dos Deputados. Edições Câmara: Brasília 2009.

Submetido em: 28-10-2022

Aceito em: 20-02-2023