



RELIGIÃO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

BERNARDO SORJ E SERGIO FAUSTO (ORG)

CARLOS EDUARDO BRAGA

DANILO MARTUCCELLI

ED RENÉ KIVITZ

FELLIPE DOS ANJOS

JOANA ZYLBERSZTAJN

JÚLIA MAFRA

LEONARDO ROSA

SIMON SCHWARTZMAN

PLATAFORMA
DEMOCRÁTICA
FUNDAÇÃO FHC
CENTRO EDELSTEIN

PLATAFORMADEMOCRATICA.ORG



FUNDAÇÃO

FERNANDO
HENRIQUE
CARDOSO

RELIGIÃO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

BERNARDO SORJ E SERGIO FAUSTO (ORG)

CARLOS EDUARDO BRAGA

DANILO MARTUCELLI

ED RENÉ KIVITZ

FELLIPE DOS ANJOS

JOANA ZYLBERSZTAJN

JÚLIA MAFRA

LEONARDO ROSA

SIMON SCHWARTZMAN

PLATAFORMA
DEMOCRÁTICA
FUNDAÇÃO FHC
CENTRO EDELSTEIN

PLATAFORMADEMOCRATICA.ORG



FUNDAÇÃO

FERNANDO

HENRIQUE

CARDOSO

Plataforma Democrática (www.plataformademocratica.org) é uma iniciativa da Fundação Instituto Fernando Henrique Cardoso e do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, dedicada ao fortalecimento das instituições e da cultura democrática na América Latina, através do debate pluralista de ideias sobre as transformações na sociedade e na política da região e do mundo.

Revisão: Isabel Penz

Projeto gráfico: Lilemes Comunicação

Copyright do texto © 2022 by FFHC

São Paulo: Edições Plataforma Democrática, 2022

ISBN: 978-65-87503-14-1

Este trabalho pode ser reproduzido gratuitamente, sem fins comerciais, em sua totalidade ou em parte, sob a condição de que sejam devidamente indicados a publicação de origem e seu autor.



F U N D A Ç Ã O

F E R N A N D O
H E N R I Q U E
C A R D O S O

ÍNDICE

Introdução <i>Bernardo Sorj e Sergio Fausto</i>	05
Religião, democracia e escola na era das convicções pessoais <i>Danilo Martuccelli</i>	11
Religião, Igreja e Democracia no Brasil <i>Simon Schwartzman</i>	113
Laicidade e liberdade religiosa no Brasil contemporâneo <i>Joana Zylbersztajn</i>	137
Religião e espaço público: uma leitura democrática e uma aplicação prática <i>Leonardo Gomes Penteadó Rosa</i>	176
Religião, democracia e estado laico <i>Ed René Kivitz e Fellipe dos Anjos</i>	199
Reflexões sobre as implicações pedagógicas do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras <i>Carlos Eduardo Braga e Júlia Mafra</i>	214

INTRODUÇÃO

Bernardo Sorj e Sergio Fausto¹

Pode-se argumentar que em um país como o Brasil, com enormes carências no sistema educacional, o ensino religioso nas escolas, de matrícula facultativa de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é um tema secundário. Isso seria verdadeiro, se ele fosse um tema isolado. Ocorre que as relações entre educação e religião estão inseridas no contexto de um debate mais amplo no momento atual: o das relações entre democracia e religião.

A Constituição brasileira de 1988, no Capítulo 1, Artigo VI, prevê que “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.”

Já o artigo 19 determina que é vedado ao Estado “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.”

Esses artigos asseguram um dos pilares da democracia: a separação entre Estado e religião. Quando o Estado se identifica com uma religião,

1. Diretores da Plataforma Democrática.

ele perde sua neutralidade, colocando em risco tanto a liberdade individual, em geral, como a religiosa, em particular. Por quê?

- a) A escolha de uma religião pelo Estado invade o campo da liberdade de consciência. Além disso privilegiar um grupo religioso, minoritário ou majoritário, ameaça um princípio fundamental da democracia, de proteger e tratar todos os cidadãos de forma igual, tanto as minorias como a maioria;
- b) Identificado com uma religião, o Estado cria dois tipos de cidadãos: aqueles que se identificam com a religião oficial e os que não são parte dela, destruindo o princípio da igualdade entre todos os cidadãos;
- c) Identificada com o Estado, a religião deturpa-se, ao passar a servir interesses que a manipulam para fins políticos.

Ainda de acordo com a Constituição, no Artigo 22, inciso XXIV, compete à União “definir as diretrizes e bases da educação nacional”. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases, estabelece no artigo 33 que:

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

§ 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.”²

2. Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997

A orientação da lei é que a educação religiosa deve ser parte da formação cívica, promovendo o respeito à diversidade cultural, e não um instrumento para a conquista de fiéis. Essa perspectiva é retomada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ de 2017, que procura estabelecer os parâmetros gerais do ensino religioso no ensino fundamental (seção 4.5.1).⁴

A orientação normativa geral da BNCC para a disciplina, em favor da convivência e do respeito à diversidade religiosa, é um excelente ponto de partida, embora sejam discutíveis tanto a proposta de que o ensino religioso seja oferecido por nove anos como a qualidade da apresentação do conteúdo da matéria e das unidades temáticas.

Ocorre que, em 2017, o Supremo Tribunal Federal, em decisão tomada por 6 votos a 5, aceitou que o ensino religioso possa ser oferecido em termos confessionais, criando base legal para que seja introduzida na escola uma disciplina que professa uma religião específica. A tese vencedora sustentou que a decisão não violava o princípio constitucional da laicidade do Estado por ser o ensino religioso disciplina facultativa. A decisão deixou margem a interpretações. Por exemplo, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, desde 2002, por decreto do então governador Anthony Garotinho, o ensino religioso passara a ser obrigatoriamente oferecido, embora a matrícula dos alunos continuasse a ser facultativa.

Nesse contexto jurídico, ainda que na maioria dos estados e municípios a orientação confessional tenha prosperado pouco, o campo do ensino religioso permanece sem orientações claras e à mercê das preferências pessoais de professores, assim como de prefeitos e governadores, tolhendo iniciativas promissoras de produção de material pedagógico de

3. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

4. <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Ensino%20Religioso.pdf>

boa qualidade, calcado no princípio do respeito e valorização da pluralidade cultural e religiosa.

ENTRE O PASSADO E O FUTURO

A introdução da educação religiosa num estado que separa a religião e o Estado, isto é, um estado laico, em princípio pode parecer uma contradição. Não faltam argumentos nesse sentido. Ao mesmo tempo, não se pode desconhecer que a laicidade é um processo de construção histórica, cujos ritmos e características variam de sociedade para sociedade. Em vários países europeus ele tem avançado com a incorporação do ensino religioso à grade escolar, sem viés confessional.

A manutenção do nome de “Ensino Religioso” dá lugar a uma leitura ambígua do conteúdo da disciplina. Certamente a escola não é o espaço para transmitir crenças que pertencem à esfera da família e da sociedade civil (igrejas, templos, sinagogas, mesquitas...). Ao mesmo tempo, essa disciplina pode ser um importante vetor de valores democráticos, na medida em que os alunos tenham acesso a informação sobre outras crenças **que não as próprias**, quebrando preconceitos que se sustentam na ignorância.

Entendemos que manter uma disciplina com o nome de ensino religioso apresenta tanto riscos como oportunidades. O risco é que continue a se entender o ensino religioso como no passado, isto é, tendo como objetivo oferecer aos alunos uma “formação religiosa”, expondo-os ao proselitismo de uma ou mais religiões. Claramente não é este o espírito no qual foram elaboradas as orientações apresentadas pela BNCC, no sentido da promoção da tolerância e respeito pela diversidade cultural. Entendida nesse sentido, a disciplina oferece uma oportunidade: a de ampliar o horizonte da educação cívica, levando ao respeito

na convivência cotidiana pelo conhecimento das diversas formas de religiosidade e de crenças.

Se for orientada neste sentido, a disciplina deveria ser obrigatória, pois não se trata de ensino **de** religião e sim ensino **sobre** religião. De qualquer maneira, é descabido que a disciplina contemple nove anos de ensino.

Este livro representa uma primeira contribuição do projeto Plataforma Democrática ao tema da Educação Religiosa, e em geral à discussão das relações entre democracia e religião. Ele será seguido proximamente por um livro dedicado ao tema das relações entre democracia e religião no Brasil e na Europa, e posteriormente por um material para professores, que constituirá o segundo volume da coleção *Corações e Mentés*.⁵

Para este volume convidamos vários especialistas, com visões e ângulos diferentes sobre o tema. O primeiro artigo, do sociólogo franco-peruano Danilo Martuccelli, apresenta uma visão geral das transformações nas sociedades contemporâneas e suas implicações na vida das pessoas, e o novo panorama religioso da América Latina. No segundo artigo, Simon Schwartzman apresenta a história das relações entre igreja e o Estado no Brasil no âmbito da cultura e educação. No terceiro artigo, Joana Zylbersztajn analisa, sob uma perspectiva jurídica, o conceito de laicidade e sua relação com a democracia, e seus percalços e fragilidade no Brasil perante a contínua influência de grupos religiosos no sistema político. No quarto artigo, Leonardo Rosas defende a possibilidade de usar o espaço escolar pelo ensino confessional tomando como principal referência a decisão do STF de 2017. No quinto artigo, o pastor Ed René Kivitz e Felipe dos Anjos defendem o estado laico como melhor forma de proteger a religião de manipuladores políticos. Finalmente, Carlos Eduardo Lima Braga e Júlia Mafra se concentram

5. <https://coracoesementes.org.br/>

na prática do ensino religioso no Brasil, apresentado dados inéditos de uma pesquisa realizada com professores da disciplina.

RELIGIÃO, DEMOCRACIA E ESCOLA NA ERA DAS CONVICÇÕES PESSOAIS

Danilo Martuccelli,¹

PRIMEIRA PARTE: MUTAÇÕES ESTRUTURAIS: CRENÇAS E OPINIÕES

Este capítulo tentará analisar o novo cenário no qual ocorrem as relações entre religião, política e escola. Prosseguiremos em três partes e nosso objetivo será interpretar os desafios na região da América Latina a partir de uma *tendência comum*, apesar da grande e crescente diversidade de situações nacionais.

Em primeiro lugar, mostraremos algumas das transformações que ocorreram no nível das crenças religiosas e opiniões políticas. Em segundo lugar, e sobre a base anterior, argumentaremos que, se as mudanças ocorridas nessas áreas são independentes umas das outras (especialmente seus processos estruturais), ambas *convergem* em uma transformação geral e coincidente no que diz respeito à relação cada vez mais

1. Université de Paris – Universidad Diego Portales

individualizada e afetiva que os indivíduos têm com suas convicções. Em terceiro lugar, analisaremos as formas pelas quais, no âmbito desta nova era de convicções pessoais, as tensões surgem no ambiente escolar em continuidade e inflexão com os grandes debates do passado.

I. MODERNIDADE E RELIGIÃO: A ESPECIFICIDADE LATINO-AMERICANA

Em poucas esferas a tese da modernização como cópia e expansão planetária da história europeia se revelou tão distante dos fatos quanto na problemática religiosa. Desde a década de 1970, os questionamentos se tornaram evidentes nos Estados Unidos, mas também diante das evoluções do Islã no mundo árabe-muçulmano, e até mesmo para o caso da América Latina. A diversidade das evoluções acabou se tornando mais bem reconhecida. A forte tendência de secularização cada vez mais ativa na Europa contrasta, por exemplo, com a situação nos Estados Unidos: um país que, por muito tempo, apresentou-se como exceção frente à relação entre modernidade e secularização, e que agora mostra indícios de aumento crescente da secularização e de declínio na prática religiosa.

Na América Latina, progressivamente surgiram novas leituras dos processos de desencantamento, da secularização, da destradicionalização, da dessecularização, do auge pentecostal, da desinstitucionalização, da diferenciação e a desdiferenciação, da privatização e do recomunitarismo. O resultado é uma realidade à qual não se pode aplicar um raciocínio unilateral.²

2. Daniel Míguez, “Modernidad, posmodernidad y transformación de la religiosidad de los sectores medios y bajos en América Latina”, *Revista de Ciencias Sociales*, v. 10, 2000, pp. 56-68; Hugo José Suarez, *Creyentes urbanos*, México, UNAM, 2015.

As leituras que rapidamente aderiram à tese da modernização das crenças religiosas contrariam a realidade regional. No caso latino-americano, vários processos, como mostrou Jean-Pierre Bastien, questionam tais suposições. Primeiro, a ideia de autonomia da sociedade (no que diz respeito à religião). Em segundo lugar, a ideia de privatização: se os indivíduos reconstróem sua fé em um mercado competitivo, transitando às vezes de uma expressão religiosa para outra, o fazem “no âmbito da reconstrução de uma identidade coletiva na qual tentam se inserir aceitando a fusão regulatória de instâncias religiosas”.³ Terceiro, a pluralização: se o indivíduo é responsável por constituir um universo de sentido, nunca é alheio à oferta institucional, inserida nas relações sociais orgânicas (família, bairro, etnia). Por fim, entre muitos fieis, não houve um declínio na prática religiosa, mas uma intensificação da fé.

Diante dessa heterogeneidade para compreender as mutações nas crenças religiosas, é importante nos desvencilharmos das teses mais superficiais, como aquelas que analisam as mudanças como um mero efeito da globalização, do neoliberalismo ou de uma americanização (“estadonidização”) da América Latina. Se as influências americanas sobre os movimentos protestantes são muito reais, tal interpretação deixa de lado algo mais importante. Nenhuma confluência hegemônica entre as duas Américas, a protestante e a católica, é evidente. Além disso, a interpretação desse fenômeno exclusivamente a partir da crise social não proporciona qualquer esclarecimento sobre o caráter propriamente religioso da resposta buscada pelos religiosos.

Para entender as mudanças, os processos não devem ser considerados opostos (modernidade, tradição); é necessário compreender a complexidade da situação religiosa em curso em termos do que há de novo

3. Jean-Pierre Bastien, “La recomposición religiosa de América Latina en la modernidad tardía”. In: Jean-Pierre Bastien (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2001, p. 170 [pp. 155-174].

e o que é continuidade. É levando-se em conta a heterogeneidade dos processos que as mudanças devem ser interpretadas: enfraquecimento da hegemonia da Igreja Católica, alta competição religiosa, importância das conversões, novas manifestações públicas e políticas religiosas.

1. PERMANÊNCIA E RENOVAÇÃO DO SINCRETISMO RELIGIOSO

O sincretismo é a grande característica multissecular da religião popular na América Latina, remontando, pelo menos, à era colonial e aos diferentes processos de aculturação que ocorreram. A historiografia e as ciências sociais documentaram vastamente a diversidade de maneiras pelas quais diferentes mitos e tradições se articularam, mas também formas rituais e festas que encobriram a sobrevivência de crenças antigas. Os cultos à Virgem Maria, assim como os cultos nacionais de várias virgens, dos santos, mas também de diferentes almas ou espíritos, sempre testemunharam uma religiosidade irreduzível às suas formas oficiais.

Essas práticas deram origem a várias controvérsias. Seriam as crenças e práticas de religiosidade popular o sinal de uma cultura pré-moderna e da sobrevivência de práticas “bárbaras” ou “primitivas”? Eram um resíduo de formas pré-iluministas condenadas à extinção diante do inevitável avanço do processo de secularização? A expressão irreduzível de uma piedade popular ativa, massiva e oculta por trás das práticas sacramentais emolduradas pelas instituições católicas? A marca de um substrato identitário latino-americano, associado ao barroco, à festa, ao ritual e à oralidade, a uma cultura popular – autêntica contracultura – oposta à cultura racionalizadora e iluminada das elites?⁴ O sincretismo religio-

4. Pedro Morandé, *Cultura y modernización en América Latina*. Santiago (Chile): Instituto de Sociología/Universidad Católica de Chile, 1984.

so foi um fator a serviço da ordem social conservadora ou um vetor de protesto popular? É uma característica exclusiva da religiosidade popular ou também inclui formas presentes nas elites latino-americanas, como o “tradicionalismo ideológico”, estudado por Gino Germani, no qual elites aderiram à cultura tecnológica moderna, mas rejeitaram seus conteúdos educacionais ou religiosos.⁵ Seria uma expressão da anomia e da crise de significado vivenciada pelos setores populares, rurais ou urbanos, dada a profundidade das mudanças induzidas pelo capitalismo, migração ou urbanização? Cada uma das respostas a essas perguntas resultou em diferentes atitudes no que diz respeito às relações entre religião, política e sociedade.

Apesar da grande diversidade de formas e práticas, no coração da religiosidade popular encontra-se, geralmente, o papel de mediador atribuído à Virgem, aos santos, às almas ou aos espíritos, à presença e ao recurso diário às imagens, mas também aos rituais ou às cerimônias de cura. Portanto, para além da oposição entre o espiritual e o mundano, o coletivo e o individual, o essencial se dá no nível das estruturas de filiação. Na América Latina, a tendência de individualização da fé não deve ser contraposta à sua inserção comunitária.

Essa é precisamente a marca do sincretismo religioso. Dentro de um bairro popular, por exemplo, acontecem diversas festividades de padroeiros, mas também relações com as almas ou os espíritos, muitos deles (mas não todos) altamente personalizados e independentes de qualquer mediação institucional, por meio dos quais se estabelecem relações com os poderes sobrenaturais (solicitando favores variados). Tamanho é o sincretismo que existem até mesmo santuários *sui generis* em que crenças religiosas são combinadas com valores da subcultura jovem marginal

5. Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós, 1962, pp. 112-116. [Ed. bras.: *Política e sociedade numa época de transição*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.]

ou criminosa,⁶ mas também com um trabalho particular de lembrança de certas vítimas.⁷ A convivência entre pequenas capelas individuais, amuletos, talismãs e microcomunidades, por um lado, e grandes mobilizações e movimentos religiosos, por outro, é uma constante na história religiosa latino-americana.

A religiosidade popular não é, nem foi homogênea. A celebração dos santos padroeiros afirma identidades locais, estabelece continuidades com o mundo rural de acordo com a origem dos migrantes e até mesmo entre seus descendentes, permite dar forma a manifestações comunitárias por meio de festas autônomas em relação a religiões institucionalizadas (e que, às vezes, subvertem ou questionam sub-repticiamente por meio do barroco, do afro-americano ou do pré-colombiano).

A religião popular sempre envolveu a festa, o corpóreo, o efusivo, o comércio com os poderes sobrenaturais, o bem-estar intramundano, sem nunca de fato negar ou questionar a transcendência. Em muitos estudos sobre religiosidade popular, tem-se insistido com razão na importância da sensibilidade: o sentir prima, mais do que se opõe, ao racional; a fé se define mais pelo *pathos* do que por uma visão intelectualista; o que dá forma a um vitalismo particular de forças e almas.

O importante é reconhecer e compreender o sincretismo como um conjunto díspar de práticas, rituais e crenças que mobilizam, em geral sequencialmente, diferentes agentes religiosos ou mediadores espirituais (sacerdotes, pastores, feiticeiros, xamãs, benzedeiros, curandeiros), cada

6. Cristián Parker, *Otra lógica en América Latina*. Santiago (Chile): FCE, 1993, p. 157. [Ed. bras.: *Religião popular e modernização capitalista: outra lógica na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1996.]

7. Natalia Bermúdez, "Entre mures, grutas y altares: Una etnografía sobre trayectorias de familiares de víctimas 'no inocentes' (Córdoba, Argentina)". In: María Victoria Pita, Sebastián Pereyra (Org.), *Movilización de víctimas y demandas de justicia en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Teseo Press, 2020, pp. 259-282.

qual participando, à sua maneira, em um processo de cura, devoção, purificação, luta contra a feitiçaria ou o “mal olhado”, uma maneira de solicitar a intermediação de um santo ou expulsar de um corpo uma alma ruim, demônio ou espírito maligno para poder curar. Se nos setores populares, especialmente urbanos, o uso nas últimas décadas do conhecimento científico institucionalizado tem sido cada vez mais frequente e até dominante (como a pandemia de Covid-19 mostrou em meio a importantes variantes nacionais), isso não elimina a possibilidade de que *também* recorram a outros procedimentos de cura (cura com as mãos, bênçãos). *Qualquer análise que oponha demasiadamente razão e fé corre o risco de fazer, de partida, um diagnóstico errado.*

2. REVISITAR A SECULARIZAÇÃO

É levando-se em conta a permanência e a renovação dessas práticas que as transformações atuais devem ser interpretadas. Já nos anos 1970-1980, a transformação das crenças religiosas e a pluralização do campo religioso eram uma realidade em constante avanço na América Latina. A dissidência religiosa ou a conversão em novas crenças também não é uma novidade recente – tendências nesse sentido já ocorriam de maneira significativa no passado entre os setores populares, como atestam os movimentos milenaristas e messiânicos no Brasil entre o final do século 19 e a década de 1930;⁸ nas primeiras décadas do século 20, o avanço dos evangélicos no Chile ou da umbanda e o candomblé no Brasil;⁹ a renovação dos ritos marianos em todos os lugares; as mudanças

8. Maria Isaura Pereira de Queiroz, *Réforme et révolution dans les sociétés traditionnelles*. Paris: Anthropos, 1968.

9. Christian Lalive d'Épinay, *El refugio de las masas*. Santiago (Chile): Del Pacífico, 1968 [ed. bras.: *O refúgio das massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.]; Renato Ortiz, *A morte*

no catolicismo desde a segunda metade do século 20. Tudo isso, mais que meros antecedentes das mudanças atuais, integram o mesmo conjunto de transformações culturais no início do século 21 do qual fazem parte a expansão da Igreja Evangélica e do pentecostalismo. Por isso também é importante nos distanciarmos de recortes presentistas que negam a longa e constante evolução e recriação das crenças religiosas na América Latina.

Ao contrário do que previu uma versão ideológica da modernidade, *as demandas espirituais e a questão do sentido da vida não desapareceram com a cultura iluminista ou com o capitalismo*. A religião pode ter efeitos paliativos diante do caos urbano ou operar como uma rede de sociabilidade e ajuda mútua, mas seu significado, tanto existencial quanto coletivo, não se limita a isso.

Nem a urbanização (pelo contrário) nem a escolarização têm sido insu-
mos unidimensionais para a secularização. Há muitas décadas, na periferia das grandes cidades, foram recriadas formas de religiosidade por meio de elementos mágicos, e novos movimentos, como o catolicismo social (desde a década de 1950) e, décadas depois, a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base e, mais recentemente, os movimentos pentecostais. *A tese clássica da secularização simplesmente não dá conta de explicar o que se observa na região*.

A América Latina tem sido marcada menos pela secularização contínua que por uma *constante transformação da consciência, do sentimento e das práticas religiosas*. Para além das discussões sobre os números (de fiéis em cada igreja ou movimento cristão, de descrentes ou ateus, da estimativa muito difícil dos que recorrem a práticas sincréticas), a constante tem sido a diversidade de crenças.

Resumindo: *na América Latina, a religião e a religiosidade sempre se articularam e continuam a fazê-lo nas práticas comunitárias e na busca individual*

branca do feiticeiro negro [1991]. São Paulo: Brasiliense, 2011.

de sentido. O enfoque mais ou menos unilateral em uma ou outra dimensão, ou a prevalência de uma sobre a outra, são, muitas vezes, indissociáveis de posições ideológicas com base na concordância ou discordância da tese da secularização, com a ideia de uma religião como dispositivo de resignação e dominação social. Toda conclusão definitiva é problemática, e é simplista afirmar que um universo religioso que há muito se caracteriza por suas manifestações institucionais ou suas grandes expressões coletivas (procissões, peregrinações, santuários, devoções populares, movimentos milenaristas) foi sucedido por um conjunto de dimensões mais individualizantes da fé.

Isso não quer dizer que não tenha havido mudanças em relação à articulação entre a fé individual e as práticas coletivas, mas as transformações recentes devem ser entendidas em um contexto de constante equilíbrio religioso na região entre o coletivo e o indivíduo. Muitas vezes, nas análises que enfatizam unilateralmente a individualização das crenças, trata-se apenas de um enfoque diferente dado pelos especialistas (que diz tanto ou mais sobre as evoluções do campo dos estudos religiosos do que sobre as práticas religiosas em si). As transformações não têm sido homogêneas, e a busca pela salvação continua a articular, por meio de novas ofertas de significado, considerações individuais e ritos coletivos. As mudanças e desafios atuais – que existem e são importantes – devem ser compreendidos tendo em mente os processos os antecederam.

3. INFLEXÕES NO CATOLICISMO

Começemos nesta seção do mais espetacular: a identidade religiosa dos latino-americanos passou por uma transformação incrível. Se a prática religiosa e o sincretismo permaneceram ativos, essa permanência está

relacionada a uma expansão significativa de não católicos no intervalo de apenas algumas décadas. O fenômeno, desigual entre os países da região, é mais presente no Brasil e na América Central (com uma presença muito significativa de protestantes) e menos presente no México.

Entre 1910 e 2014, os católicos na América Latina passaram de 94% para 69% da população. Esse declínio foi ainda mais acentuado no Brasil, onde 61% se consideravam católicos em 2014, e no Chile (64%), enquanto o percentual foi maior na Argentina (71%), Colômbia (79%) e Peru (76%).¹⁰ Acrescenta-se a esses números o fato de que, na região, 8% se dizem sem religião ou ateus (no Chile, 24% das pessoas declararam não pertencer a uma denominação religiosa em uma pesquisa do Centro de Estudos Públicos [CEP] de 2019). Se o universo religioso sempre foi plural e sincrético na América Latina, a oferta, a competição e a experiência religiosa mudaram substancialmente nas últimas décadas, com a consolidação dos movimentos católicos carismáticos, do *new age* e, acima de tudo, do pentecostalismo, além do fortalecimento de religiões como a umbanda. Se os evangélicos representavam cerca de 3% da população latino-americana em meados do século 20, a proporção de seguidores chegou a 20% nas primeiras décadas do século 21.

Por que o catolicismo está em declínio? Antes de esboçar uma interpretação, deve-se reconhecer que o catolicismo não era algo monolítico. Já em 1990, era possível identificar, além de um catolicismo tradicional, outros modelos religiosos mais comprometidos com a renovação pastoral e uma certa secularização das crenças, um catolicismo carismático,

10. Paul Semán, “¿Quiénes son? ¿Por qué crecen? ¿En qué creen? Pentecostalismo y política en América Latina”, *Nueva Sociedad*, n. 280, mar-abr. 2019, pp. 35-36 [pp. 26-46]. Note-se que alguns estudos, apoiados por certas pesquisas, acham até possível que, dado o declínio do catolicismo e o aumento dos evangélicos em 2022, até metade da população do Brasil poderia ser evangélica, ver Lamia Oualalou, “Los evangélicos y el hermano Bolsonaro”, *Nueva Sociedad*, n. 280, mar-abr. 2019, p. 70 [pp. 68-77].

um catolicismo mais militante e socialmente comprometido nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB),¹¹ mas também um catolicismo de raízes populares e sincréticas.

Sem negar essa diversidade, houve, no entanto, uma tendência nessas décadas que atraiu mais atenção do que outras e teve consequências importantes. A progressiva desarticulação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), em consonância com as decisões tomadas em Roma na década de 1980 contra a Teologia da Libertação, transformou a presença e o escopo do catolicismo entre as classes populares. Os CEBs associaram a comunidade à ação política e fizeram disso um componente importante da missão social católica. Os cenários nacionais eram bastante diferentes, mas a tentativa de construção de uma Igreja popular fracassou em todos os lugares. Se a importante proposta da Conferência Geral do Episcopado Latino-americano realizada em Medellín em 1968 e a tese da violência institucionalizada na América Latina tiveram um impacto inegável, essa perspectiva revelou-se cada vez mais desconectada das sensibilidades e expectativas de muitos religiosos.

Talvez o mais significativo em uma análise da transformação de crenças seja o que aconteceu nas relações entre a Igreja oficial e a religiosidade popular. Na América Latina, o catolicismo tinha uma grande ligação com a religiosidade popular tanto no campo como nas cidades. Mesmo sem nunca as ter aceitado plenamente enquanto dogmas, o catolicismo soube incluir um conjunto diversificado de crenças, entre as quais as dimensões mágicas e o sincretismo, que sempre tiveram um papel importante. Se a Igreja Católica era a legítima intérprete da palavra de Deus, isso não impedia a existência de uma pluralidade de cultos e, sobretudo, de relações altamente personalizadas, cotidianas e instrumentais com as santidades e espíritos.

11. Cristián Parker, *Otra lógica en América Latina*. Santiago (Chile): FCE, 1993, pp. 232-236.

As Comunidades Eclesiais de Base, a secularização da mensagem católica e a reafirmação de um conservadorismo institucional na Igreja desequilibraram essa velha equação. Se é exagero opor as CEBs enquanto “grupos de ação” aos carismáticos enquanto “grupos de oração”, a verdade é que muitos religiosos se afastaram progressivamente da primeira opção. Ainda mais porque a própria Renovação Carismática Católica conferiu um selo “pentecostal” ao catolicismo latino-americano, afastando-o das Comunidades Eclesiais de Base.

Nesse sentido, e de acordo com as estatísticas disponíveis, certos movimentos protestantes foram capazes de interpretar melhor as novas demandas de fé e os novos conteúdos carismáticos. Acima de tudo, souberam dar uma nova roupagem às velhas tradições da religiosidade popular encantada. A “dinâmica carismática” foi mais bem canalizada e compreendida pelos movimentos pentecostais do que por uma Igreja Católica que havia secularizado sua mensagem nas décadas anteriores.

No entanto, opor um pentecostalismo individualizado e “encantado” a um catolicismo mais homogêneo e secularizado é impreciso em vários aspectos. A diferença se dá em outras bases, mesmo que seja verdade que a dinâmica das conversões e a mudança dos pesos relativos entre ambas as religiões nas últimas décadas nos convidam a tentar compreender as possíveis razões para a expansão dos movimentos evangélicos e protestantes sobre o catolicismo.

4. MUDANÇAS NO PROTESTANTISMO

No que diz respeito à relação entre fé e sociedade, pelo menos *em um primeiro momento*, nos movimentos protestantes a situação foi exatamente oposta a do catolicismo, especialmente entre evangélicos e pente-

costais: o projeto de mudar a sociedade deu lugar a uma atitude centrada na resolução de problemas cotidianos e a uma reorientação da ação para a própria vida. Essa oferta religiosa teve um forte impacto especialmente entre as classes populares, que viram nela uma maneira de aliar a salvação pessoal ao sucesso econômico sem abandonar certas tradições e práticas de religiosidade popular.

A hibridez misturou-se ao sincretismo. Não apenas os imaginários religiosos se combinaram, como houve uma justaposição de vários registros e empréstimos entre crenças, tradicionais e modernas, através de um uso eclético e pragmático.¹² Essa não foi a única característica que repercutiu entre os religiosos: assim como a tradição clientelista da sociabilidade pentecostal (o pastor é o “patrão” de uma clientela religiosa) e sua dupla tradução de louvor e dom, ou seja, um “nós” comunitário diante da submissão a um chefe carismático e um esforço econômico regular na direção da Igreja.¹³

Soma-se a isso a dinâmica carismática e sua insistência na experiência pessoal do encontro com o Espírito Santo e o apoio aos anseios pela mobilidade social: sem necessariamente diminuir as demandas da comunidade, acentuou-se uma mensagem individualizada de autoaperfeiçoamento. Além disso, a renovação carismática apoiou-se em líderes, não custa repetir, altamente carismáticos como figuras da instituição. O pentecostalismo propôs, assim, uma oferta religiosa mais adaptada às mudanças culturais: encheu seus templos, organizou procissões que aumentaram sua visibilidade pública, soube mobilizar a música, as canções e a comunicação popular, reconheceu e deu um importante espaço ao tran-

12. Jean-Pierre Bastian, “La recomposición religiosa de América Latina en la modernidad tardía”. In: Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2001, p. 163 [pp. 155-174].

13. André Corten, *Le pentecôtisme au Brésil*. Paris: Karthala, 1995.

se e ao exorcismo, associando-se crescentemente a partidos políticos. A pregação não foi descartada, mas foi praticada dentro de um conjunto de operações que permitiu a aclimação de mensagens religiosas na região. A *mundanidade* foi combinada com a *espiritualidade* e até mesmo com um certo *reencantamento*. A chamada Teologia da Prosperidade promoveu, assim, um forte envolvimento no mundo, como o evangelho social já havia feito, mas sem um desejo de transformação social – era, sim, um discurso de usufruto de bens terrenos.

Sem a necessidade de estabelecer vínculos diretos entre os processos, a concomitância dos fenômenos foi importante sobretudo no Brasil. Na década de 1980, havia 80 mil CEB, e estima-se que chegaram a reunir entre 3 e 5 milhões de pessoas.¹⁴ Também não se deve descartar que, em seu posicionamento político (à esquerda do espectro partidário), muitos CEBs constituíram uma importante base de apoio ao Partido dos Trabalhadores (PT) na década de 1980. Essa situação contrasta com o rápido aumento, desde 1990, do número de evangélicos.¹⁵

Além da questão dos vínculos entre o candomblé, a umbanda e o pentecostalismo, todas são formas religiosas que souberam se inserir e se recriar na sociedade brasileira tanto em relação aos seus processos de modernização cultural quanto em suas tradições culturais.¹⁶ A inflexão

14. Alain Rouquié, *Le Brésil au XXI siècle*. Paris: Fayard, 2006, p. 104.

15. Analisados de uma perspectiva temporal mais ampla, entre 1940 e 2000, os católicos passaram de 95% da população para 74%; enquanto os evangélicos passaram de 2% para 15% no mesmo período. Ver Antônio Flávio Pierucci, “Religiões no Brasil”. In: André Botelho, Lília Moritz Schwarcz (Org.), *Agenda brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 475 [pp. 470-479].

16. Carlos Rodrigues Brandão, “Fronteira da fé. Alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje”. *Estudos Avançados*, 2004, n. 52, p. 283 [pp. 261-288]; Renato Ortiz, *A morte branca do feiticeiro negro* [1991]. São Paulo: Brasiliense, 2011, p. 30. Alguns analistas, em outro estudo, associaram as conversões pentecostais ou os cultos afro-bra-

religiosa que teve início entre 1980-1990 significou, nesse sentido, uma importante aclimatação e reorientação do evangelismo de raízes americanas. Nos movimentos pentecostais, os fiéis pedem favores ao Espírito Santo, encontram uma expressão emocional para sua fé, adotam o relato do renascido ou do indivíduo escolhido, vivem em meio a uma solidariedade comunitária (ao mesmo tempo, como resposta de sentido e prática aos conflitos sociais), encontram nos templos um refúgio do mundo exterior. Sem nunca se desprender das dimensões coletivas, as experiências individuais são sempre muito afirmadas: visões, êxtase, encontros sobrenaturais, obtenção de graças espirituais.¹⁷ Estabelece-se, assim, uma espécie de *continuum* entre a crença no poder curativo do Espírito Santo, sua oposição ao diabo e os cultos que são praticados através de comoção e transes, cerimônias em que alguns sentem que recebem o dom das línguas.

Em relação a um protestantismo que, em décadas anteriores, havia se revelado distante das formas rituais e simbólicas da religiosidade popular, a mudança tem sido perceptível: congregações pentecostais renovaram práticas rituais e deram um significado particular às ameaças da vida urbana e do pecado. É nesse sentido que falar de um pentecostalismo meramente individualizador é insuficiente; a individualização da fé religiosa deve ser entendida em continuidade com suas filiações coletivas. A luta contra o diabo às vezes é mais relevante do que a luta contra as desigualdades sociais, mas qualquer afirmação unilateral a esse respeito não faz justiça à hibridização dos processos e percepções.

Embora a história da Igreja Evangélica seja antiga e variada na América Latina, com ciclos de expansão bastante distintos, têm se notabilizado

sileiros a estratégias de minorias étnicas para se tornar visíveis no espaço público, ver Rita Segato, *La Nación y los otros*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

17. Marion Aubrée, "Sectas y transformación religiosa en Brasil". In: Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2001, p. 192 [pp. 189-199].

em particular algumas razões para sua expansão nas últimas décadas.¹⁸ Entre os pentecostais, destacam-se um encontro pessoal com Jesus e a realidade dos dons do Espírito Santo (as expressões cotidianas dos milagres são valorizadas, assim como manifestações que expressam a presença divina nos indivíduos). Ou seja, é uma proposta de reencantamento (parcial) do mundo que ganha forma por meio de rituais religiosos altamente emocionais. Mas também foi implantada uma Teologia da Prosperidade que afirma que Deus pode não apenas salvar a alma, mas também garantir a prosperidade, o que supõe uma fé muito ativa em termos de oração e do dízimo.

Este último, à sua maneira, conseguiu inserir-se ou fazer-se ressoar com a velha tradição religiosa entre os camponeses que consiste em fazer sacrifícios de animais ou oferendas aos deuses em troca de prosperidade. Assim, voltamos a um tema que já apontamos: o mundo espiritual do pentecostalismo apresenta muitas características próximas à religiosidade popular latino-americana, na qual o recurso à ajuda espiritual faz parte do conjunto de mediações ordinárias para enfrentar problemas sociais e pessoais.

Além disso, embora não possua a mesma força ética de outras variantes do protestantismo, o pentecostalismo também é um agente de importantes mudanças na vida doméstica e na transformação das relações de gênero, ao melhorar as condições materiais familiares. A família se torna o centro da preocupação masculina, levando a que o machismo diminua

18. Aqui nos baseamos em Paul Seman, “¿Quiénes son? ¿Por qué crecen? ¿En qué creen? Pentecostalismo y política en América Latina”, *Nueva Sociedad*, n. 280, mar.-abr. 2019, pp. 26-46; Ari Pedro Oro, Marcelo Tadvald, “Consideraciones sobre el campo evangélico brasileño”, *Nueva Sociedad*, n. 280, mar.-abr. 2019, pp. 55-67; Andrea Dip, *Em nome de quem?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018; Jean-Pierre Bastian, “Pluralización religiosa, laicidad del Estado y proceso democrático en América Latina”. In: Ana María Stuvan (Org.), *La religión en la esfera pública chilena: ¿laicidad o secularización?* Santiago (Chile): Ediciones Universidad Diego Portales, 2014, pp. 129-148.

mas sem questionar a autoridade dos homens.¹⁹ A ética do pentecostalismo possui, portanto, especificidades inegáveis. Em relação ao que é comum no protestantismo, a fé é acompanhada pela aceitação de uma série de prescrições de vida altamente individualizadas (não beba, não fume, economize) que *indicam* precisamente o impacto da conversão no nível da existência pessoal.

Sobre esse acordo, é possível traçar uma distinção entre atitudes. Por um lado, na ética pentecostal é possível notar traços de origem “católica” que convergem com a visão de mundo conservadora própria do pentecostalismo: uma ajuda e uma mensagem para aceitar as carências vividas, concedendo virtudes ao sofrimento (induzindo um certo fatalismo e promovendo formas emocionais ou ultramundanas de escapismo). Por outro lado, sempre dentro da ética pentecostal, afirma-se um discurso de marca majoritariamente “protestante” que, pelo contrário, enfatiza a responsabilidade individual e valoriza o sucesso econômico. No caso de certas comunidades mapuches no Chile, o pentecostalismo tem atuado na promoção da privatização de terras ou na busca de novas técnicas mais produtivas, percebidas como um desenvolvimento pessoal de acordo com um dom concedido por Deus.²⁰

Essas dimensões são particularmente ativas na já mencionada Teologia da Prosperidade, na qual é importante testemunhar publicamente a força da internalização da palavra de Deus, aspecto no qual a libertação econômica da pobreza tem um papel importante. Como na

19. Alejandro Frigerio (Org.), *El pentecostalismo en Argentina*. Buenos Aires: CEAL, 1994.

20. Ana Guevara, “Entre el pastor evangélico y el dirigente indígena: discursos religiosos y políticos en dos ‘comunidades’ Mapuche del sur de Chile», *Revista Cultura y Religión*, v. 3, n. 2, 2009, pp. 165-187. Toda uma literatura acadêmica também tem destacado como, por meio dessas conversões, o crente tende a diluir sua identidade étnica em nome de uma identidade religiosa individualizada. Ver Juan Pablo Pérez Sáinz, *La rebelión de los que nadie quiere ver*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019, pp. 156-158.

interpretação clássica de Max Weber, o protestantismo valoriza a capacidade de enriquecer graças ao ascetismo e esforço; em consonância com a tradição bíblica de mordomia, o importante é aumentar os dons que são recebidos; aqueles que não alcançam a prosperidade econômica são, portanto, avaliados negativamente – inclusive valoriza-se mais o empreendedorismo individual do que o trabalho assalariado. Também foi apontado o papel ideológico-funcional que o pentecostalismo tem tido como princípio ético da vida, entre os empreendedores populares no Brasil, aumentando sua reflexividade moral no nível de sua vida familiar e profissional²¹ ou acentuando sua autonomia.²² Uma perspectiva que também permite valorizar o consumo como um sinal externo da prosperidade alcançada (em claro contraste neste ponto com a tese weberiana).²³

Há também uma “teologia da guerra espiritual”, visão muito realista do diabo como uma força do mal, uma entidade invisível que age no mundo humano; forças malignas que se apoderam dos fiéis e que requerem atos de exorcismo e cultos de libertação. O que, por sua vez, exacerba a centralidade do emotivismo e do corpo na experiência religiosa (algo comum entre carismáticos, pentecostais e religiões sincréticas). Em muitos desses casos, as formas tradicionais e as preocupações individualistas são articuladas pelo ato de ressignificação e pela hibridação, como no uso da taumaturgia ou exorcismo nos processos de cura ou luta contra o demônio (processos

21. Jessé Souza, *Os batalhadores brasileiros*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 344.

22. A associação do discurso dos empreendedores e dos evangélicos nos setores populares estimulou “a autonomia do indivíduo na sociedade brasileira, causando diversos deslocamentos subjetivos na população, relacionados à sua forma de se ver na sociedade e nos valores”. Ver Breno M. Bringel, José Maurício Domingues, *Brasil. Cambio de era: crisis, protestas y ciclos políticos*. Madri: Los Libros de la Catarata-IUDC, 2018, p. 127.

23. Para uma apresentação sinóptica dessas interpretações, ver Juan Pablo Pérez Sáinz, *La rebelión de los que nadie quiere ver*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019, pp. 172-174.

associados, no caso brasileiro, a ataques a religiões de origem africana).²⁴

Em suma, através de uma forte reafirmação comunitária, a natureza híbrida das crenças é a regra. Com uma advertência: na Teologia da Prosperidade, a responsabilidade humana fortemente acentuada no protestantismo dá lugar a relações mais horizontais e contratuais entre o crente e seu Deus, em que se espera que a divindade cumpra os desejos dos fiéis, uma vez que estes participam da manutenção do movimento e seus representantes.²⁵ O sagrado deve ser materializado e reiterado no profano: os “milagres” estão subordinados à obtenção de favores bastante materiais.²⁶

A força do pentecostalismo na região deve-se à sua capacidade de recriar antigas tradições religiosas e criar novas formas de solidariedade que recomunitarizavam a experiência da fé. Portanto, a expansão do neopentecostalismo não se explica direta ou simplesmente pela consolidação de uma fé mais individualizada, mas por fazê-lo articulando-se com a religiosidade popular e suas dimensões comunitárias. A renovação da fé não era apenas uma questão pessoal; para muitos crentes, o envolvimento público e político também era importante.

Tudo isso foi acompanhado de uma presença muito ativa nas áreas periféricas e populares, concedendo apoios, redes, suportes, mas também presença em grupos escolares, esportivos ou de serviços sociais. O pentecostalismo tem sido uma ferramenta importante na luta contra o

24. Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2004; Cristian Parker Gumucio (Org.), *Religión, política y cultura en América Latina*. Santiago (Chile): USA-CH, 2012.

25. O que, aqui também, faz parte de uma longa tradição de relações “pessoais” entre deuses e indivíduos em cultos afro-brasileiros. Ver Roberto Da Matta, *Explorações* [1986]. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, pp. 140-141.

26. Marion Aubrée, “Sectas y transformación religiosa en Brasil”. In: Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2001, p. 198 [pp. 189-199].

sofrimento social e pessoal, constituindo uma estratégia real de sobrevivência para muitos membros das classes populares.²⁷ Embora não esteja reduzido a eles, o reavivamento religioso tem sido particularmente ativo nesse grupo social.²⁸ Se qualquer reducionismo da fé às meras considerações materiais deve ser descartado, isso não nos impede de reconhecer que a expansão do pentecostalismo está associada aos limites do papel assistencial do Estado ou ao enfraquecimento da presença da Igreja Católica.

No entanto, por trás das conversões, devemos reconhecer o caráter propriamente *religioso* das demandas espirituais. É importante levar a religião a sério. Entre os crentes, a identidade pessoal assume uma dimensão explicitamente religiosa. Não se trata de uma demanda por identidade: é sempre uma questão de identidade religiosa, e nada ilustra isso melhor do que a conversão de uma religião para outra. São fenômenos abertamente religiosos que operam dentro do campo religioso. A responsabilidade no nível da fé e a busca por convertidos para um novo universo de significado (e tudo o que isso supõe, pelo menos inicialmente, em termos de distância individualizada de uma instituição) se prolonga em uma forte (re)filiação a uma nova organização. Não se trata de meras recomunitarizações: a história da decisão individual continua sendo uma das grandes chaves para a nova experiência de fé.

5. PRIMEIRO BALANÇO

A partir disso, algumas grandes tendências podem ser extraídas esquematicamente:

27. Cecilia Loreto Mariz, *Coping with Poverty*. Filadélfia: Temple University Press, 1994.

28. Daniel Míguez, “Modernidad, posmodernidad y transformación de la religiosidad de los sectores medios y bajos en América Latina”. *Revista de Ciencias Sociales*, n. 10, 2000, pp. 56-68.

- Em primeiro lugar, a caracterização impossível de mudanças nas crenças religiosas a partir de uma única tese – os processos são simultâneos, contraditórios, e o pluralismo religioso se acentua enquanto se transforma.
- Em segundo lugar, há uma profunda continuidade no que diz respeito ao sincretismo da religiosidade popular e nas formas como participa, tanto hoje como ontem, na competição entre cultos religiosos na América Latina.
- Terceiro, e além das mudanças observadas tanto no catolicismo quanto no protestantismo, os processos indicam *uma nova relação de envolvimento dos indivíduos com suas crenças*.

É esse último ponto que estamos interessados em enfatizar. Qualquer associação *exclusiva* do pentecostalismo com o individualismo falha na análise. O importante é entender a mudança *transversal* que ocorre no nível das crenças religiosas em todos os grupos sociais e identidades religiosas. As diferenças são de grau, e não de natureza. Com resultados institucionais diferentes no nível da exploração da fé e da espiritualidade, fenômenos semelhantes ocorrem, com intensidades distintas, nas comunidades católicas, em romarias, procissões ou peregrinações, em tantas festividades religiosas-populares de padroeiros, em cultos afro-americanos, no evangelismo ou pentecostalismo. Por meio de uma diversidade de processos, o importante é a geração de novas articulações entre o coletivo e o individual, entre o pertencimento à comunidade e os relatos e expectativas individuais, entre a pluralização religiosa da sociedade e a homogeneidade religiosa intrafamiliar. Tudo isso contribui para a produção de uma grande variedade de “montagens espirituais”, mas dentro dessa diversidade é possível supor uma experiência comum no nível das crenças religiosas.

O diferencial: *uma nova modalidade de envolvimento pessoal na fé*. Se na esfera privada a relação com as crenças mudou, isso se traduz em no-

vas (re)filiações de identidade religiosa em várias comunidades e muitas vezes se estende a uma (re)afirmação da presença de atores religiosos na esfera pública. Há *potencialmente* uma estreita ligação entre a renovação da espiritualidade pessoal, as refiliações comunitárias e novos movimentos político-religiosos.²⁹

A religião não pode ser abordada a partir da tese da secularização, tampouco pode ser abordada como prioridade ou apenas como uma comunidade de crentes. A religião, ao personalizar o engajamento, amplia o espectro de *suas manifestações e significados: espiritualidade, emotivismo, conversões, salvação, sucesso, redes, novas éticas, grupos de poder. O que é específico e subjacente a essa diversidade de fenômenos é um novo envolvimento individual com as crenças*. Os envoltimentos religiosos buscam novos equilíbrios entre mundanidade e espiritualização, individualização e comunitarismo.

A força desse envolvimento pessoal na fé religiosa vai além do campo religioso apenas. Ao ponto de talvez ser necessário interpretar as mutações das crenças religiosas como um subcampo de uma transformação mais ampla. No século 20, a espiritualidade (e a busca de sentido) é estudada através de orientações muito diversas, irreduzíveis apenas à religião. As instituições tentam ocultar ou diferenciar os processos, mas há um *continuum* entre sincretismos, conversões, ateísmo, práticas individualizadas, exercícios espirituais, desenvolvimento pessoal, comunidades. A busca pela espiritualidade além das instituições religiosas é, em geral, menos organizada e mais ativa entre os membros das classes ricas ou com maior capital cultural, mas está inserida dentro do mesmo processo que apresentamos no nível de envolvimento pessoal na fé religio-

29. Touraine observou bem essa tensão ao analisar essas práticas religiosas como “uma individualização do culto, bem como a reintegração das crenças comunitárias”. Ver Alain Touraine, “¿Individualismo o comunitarismo?”. In: Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2001, p. 268 [pp. 258-268].

sa. A relação pessoal e a inquietude com a espiritualidade se expandem e se tornam irreduzíveis apenas à experiência religiosa. Menos presente enquanto fenômeno na América Latina do que em outras sociedades, a tendência é, apesar disso, também visível na região. Ainda mais que essa *outra* modalidade de inquietação espiritual se renova com diferentes e antigas modalidades de exploração de experiências espirituais sem intermediações institucionais.

Em suma, e de forma simples: *o universo das crenças religiosas e espirituais é marcado por uma nova modalidade de envolvimento pessoal.*

II. A DEMOCRACIA, AS IDEOLOGIAS E A OPINIÃO PÚBLICA: RUMO A UM NOVO CENÁRIO

O que analisamos, a nível das crenças religiosas, ocorre a partir de outras coordenadas na vida política. O que tentaremos mostrar nesta seção são as mudanças estruturais ocorridas na esfera pública e a forma como as TIC (tecnologias da informação e comunicação) suscitam o advento de atores que moldam uma nova arena de conflito entre opiniões e influências.

Para sermos precisos, recordaremos inicialmente o que é próprio do universo político-ideológico do século 20. Em segundo lugar, apresentaremos um primeiro esboço das mudanças que ocorreram na esfera pública no nível das opiniões.³⁰

30. Danilo Martuccelli, “Esfera pública, movimentos sociais e juventude”. In: Bernardo Sorj, Sérgio Fausto (Org.), *Internet e mobilizações sociais: transformações do espaço público e da sociedade civil*. São Paulo: Plataforma Democrática, 2015, pp. 61-100; Danilo Martuccelli, “Las sociedades y la polarización: de la era de las ideologías a la era de las convicciones”. *RELASP – Revista eurolatinoamericana de análisis social y político*, v. 1, n. 1, 2020, pp. 105-120.

1. AS IDEOLOGIAS E SEUS CONFLITOS

Poucas coisas são tão características da modernidade em sua dimensão propriamente política do que o advento da era das ideologias. O termo causou má impressão desde seu nascimento e não deixou de ser objeto de controvérsias desde então, mas designou, em seu núcleo duro, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de visões diferentes e antagônicas dentro de uma sociedade. Seja esse reconhecimento interpretado como consequência da mudança da visão de mundo cristã para a visão de mundo moderna (sob a marca científica), como um efeito da consolidação progressiva do espaço público ou como resultado de um crescente antagonismo de classe, a verdade é que o mundo deixou de ser pensado a partir de uma única representação. Tornou-se evidente uma era de conflito de opinião e interesse.

A sociedade foi representada como inevitavelmente dividida e a democracia foi pensada, com mais ou menos fortuna, como o regime que deveria dar expressão política a essa diversidade e resolvê-la institucionalmente.

Simplificando as coisas, esse foi o alicerce do universo de representação dos últimos dois séculos no Ocidente, e também na América Latina desde a independência colonial. Para gerir essa divisão, os processos de seleção eleitoral das elites, partidos ou grupos políticos que disputavam eleições mais ou menos regulares para exercer o poder foram progressivamente impostos; representações proporcionais nos parlamentos; uma imprensa que dava expressão e publicidade à diversidade de opiniões; uma sociedade civil e um conjunto de sindicatos que estruturaram a oposição de interesses.³¹

Nesse universo prevaleceu a dupla evidência de divisão social e luta ideológica. Para alguns, os defensores da filosofia do conflito, a expressão

31. Bernard Manin, *Principes du gouvernement représentatif*. Paris: Flammarion, 2012.

dessa divisão era em si um ideal. Para outros, defensores de uma certa concepção valorativa de integração, era um mal que, mesmo resiliente, tinha que ser absorvido pelo estabelecimento de consenso. Na verdade, a história era frequentemente jogada de uma posição intermediária: um conjunto de tréguas ou acordos, mais ou menos duráveis e institucionalizados, em torno dos quais, mesmo sem necessariamente resolver o cerne dos problemas, o *modus vivendi* era alcançado entre diferentes grupos sociais. Esses acordos raramente eram equidistantes dos vários interesses, mas dadas as relações de força em jogo, eles tendiam a ser aceitos por ambos.

Tudo isso não impediu a expressão de versões que tentavam superar a divisão social em nome da unidade nacional ou de uma sociedade sem classes, mas, como era de se esperar, esses chamados eram em si só objetos de lutas ideológicas. Assim, as lutas político-ideológicas e conflitos sociais foram vigorosos durante o século 19 entre conservadores, liberais e socialistas e mais tarde, já no século 20 e na esteira da crise do liberalismo clássico do século 19, ocorreram em torno de oposições ideológicas ainda mais agudas: nacionalismo, fascismo, comunismo. Ainda seria necessário acrescentar, após a Segunda Guerra Mundial, e apesar de certos antecedentes, a consolidação, no quadro da Guerra Fria, de uma oposição enérgica entre dois modelos altamente ideológicos de industrialização, capitalismo e comunismo, e o desenvolvimento, durante a segunda metade do século 20 em várias regiões do mundo, de conflitos armados de baixa intensidade, mas de alto antagonismo ideológico.

É nesse quadro que devemos ler o breve interregno de alguns lustros que ocorreu no final do século 20. Retrospectivamente, pode-se dizer que o período que grosseiramente se estende entre 1990 e 2010, foi marcado em vários países por importantes consensos hegemônicos. Na esfera econômica, o neoliberalismo, às vezes, e o capitalismo, quase sempre, se tornaram o regime “intransponível” da época. No âmbito sociocultural, não sem resistência, o liberalismo cultural prevaleceu em muitas socieda-

des levando a um reconhecimento melhor e progressivo dos direitos das minorias, mas também à obtenção de direitos que muitos atores julgavam como inequivocamente progressistas. Mesmo enfrentando resistência, o neoliberalismo econômico e o liberalismo cultural marcaram a hegemonia dominante do período. O conflito ideológico em suas grandes manifestações dominantes parecia diminuir em decibéis.

Esse cenário durou muito pouco e a tese do “fim da história” ressoa hoje de uma forma muito particular. Em cada sociedade nacional a retomada das hostilidades ideológicas foi inscrita a partir de um processo particular, mas em todas as partes dois fenômenos se materializaram. Primeiro, o “retorno” de um forte conflito após um breve hiato. Em segundo lugar, e o que mais nos interessa enfatizar, a consolidação progressiva de um novo universo de disputas ao nível de crenças, irreduzível a meros campos ideológicos.

É levando em conta esses dois processos que algumas interpretações recentes devem ser lidas. Para vários analistas, o novo conflito ideológico seria estruturado principalmente entre a democracia e os chamados movimentos populistas ou nativistas autoritários que, mesmo participando das eleições, questionam os pressupostos mínimos da convivência democrática: negação da diversidade cultural; teses conspiratórias sobre grupos sociais malignos e perversos; uma concepção de política que exclui negociação com inimigos; uma cultura antiparlamentarista e unanimista, apesar de sua presença nos parlamentos, etc.

Se essa interpretação designa uma realidade inegável, a análise em termos de conflito ideológico pode, no entanto, ser discutida. No caso da América Latina, desde o início do século 21 tem havido forte oposição entre regimes da chamada “onda rosa” e outros neoliberais ou conservadores.³² Se estes últimos tiveram um conflito ideológico menos intenso

32. Dentro do conjunto heterogêneo de governos da “onda rosa” dos primeiros 15-20 anos do século 21, costuma-se geralmente diferenciar governos refundadores (Bolívia, Equador e especialmente Venezuela) e governos renovadores. Os primeiros foram mais

por algumas décadas, nos primeiros a tensão entre partidários e opositores dos governos da época (na Venezuela, Bolívia, Equador, Argentina, e desde meados da década de 2010, no Brasil) foi muito acentuada. No entanto, esse conflito não pode ser avaliado, a partir de um registro propriamente ideológico, como sendo mais crítico do que no passado. Curiosamente, há muitas semelhanças de fundo entre os antagonistas. A novidade se dá em outro nível.

2. A RENOVAÇÃO DAS CLIVAGENS

Sem ser uma novidade radical e embora aparentemente seja uma questão limitada, em muitos países o conflito tomou a forma de uma acentuação das tensões partidárias dentro dos congressos nacionais. Lembremos que, como argumentamos, enquanto mecanismo institucional as eleições não só representavam a divisão social, mas também participavam da formação de consensos. Curiosamente, e em retrospectiva, a força dos recortes ideológicos durante grande parte do século 20 obstruíram, em vários casos, menos a produção de consenso do que o observado em um período mais recente.

O obstrucionismo parlamentar em relação às decisões do executivo – que, vamos repetir, não é de forma alguma uma novidade – toma expressões vigorosas e frequentes. Na verdade, sobre esse ponto, as experiências nacionais são muito diferentes e a generalização apenas do caso americano (o que uma certa ciência política dominante tende a fazer) é

disruptivos; os segundos, mais gradualistas (especialmente Chile, Brasil e Uruguai, que respeitavam os princípios macroeconômicos das décadas anteriores). O caso da Argentina pode ser analisado como meio caminho entre ambas as vertentes. Ver Fabricio Pereira da Silva, *América Latina em seu Labirinto*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2019, pp. 17-40. Às vezes acrescenta-se a esse grupo o governo nacionalista de Ollanta Humala (2011-2016) no Peru.

discutível. Mas, no caso desse país, os acontecimentos vão, de fato, nessa direção: a prática tradicional de acordos entre representantes dos dois principais partidos no Congresso deu origem, desde o início do século 21 (inclusive já sob o governo Clinton), a uma polarização obstrucionista muito forte. Nessa evolução, o principal responsável, pelo menos em seu início, foi o Partido Republicano. No entanto, esse obstrucionismo parlamentar deve ser matizado e colocado em relação a outras experiências nacionais, como o caso alemão e as grandes coalizões partidárias que esse país conheceu nas últimas décadas.³³ No caso da América Latina, as situações nacionais eram muito diferentes, mas tradicionalmente o antagonismo era frequente entre os diferentes partidos representados nos Congressos.

Portanto, a novidade do obstrucionismo parlamentar na região é que ocorre em meio a situações nas quais as identificações partidárias e a adesão a campos ideológicos tendem a *diminuir* entre muitos eleitores. Embora aparentemente paradoxal, se bem analisadas, há uma relação entre esses processos — a crescente fraqueza das identidades partidárias e ideológicas é a responsável, em parte, pelo obstrucionismo. Como a sociologia do conflito tem demonstrado, a oposição a um grupo externo permite congregar com um grupo, eliminando a realidade de suas divisões internas e produzindo/reforçando sua identidade. Em termos simples: a obstrução política contemporânea nem sempre é produzida pelo conflito ideológico, mas em várias ocasiões é a fraqueza das identidades e das ideologias políticas que leva à obstrução partidária. De qualquer forma, a literatura acadêmica nem sempre é conclusiva sobre esse ponto e as razões para o conflito entre partidos e grupos sociais repousam sobre uma

33. O processo foi mais complexo e contínuo ao longo do tempo. A colaboração no Congresso começou a diminuir significativamente a partir de 1970, mas o conflito tem se acentuado de maneira forte e contínua desde 1980. Ver Robert D. Putnam, Shaylyn Romney Garrett, *The Upswing*, Nova York: Simon & Schuster, 2020, p. 70.

diversidade de fatores.³⁴ Por trás do retorno do “tribalismo” e da adesão a posições ideológicas (além apenas das identidades partidárias) é possível formular a hipótese da existência de um fenômeno singular e mais estrutural.

Em suma, seja ao se recorrer à tese de uma recrudescência do conflito ideológico nas últimas décadas (algo que está longe de ser óbvio) ou a uma exacerbação do obstructionismo partidário, esses tipos de interpretações, às quais várias outras poderiam ser acrescentadas, estabelecem a origem da clivagem social no nível do mesmo sistema político.

3. MUDANÇAS NA NATUREZA DAS OPINIÕES POLÍTICAS

Leituras desse tipo, por mais justas que sejam, só podem ser parciais. Se o aumento em vários países de uma oferta política partidária com uma clara vocação para acentuar clivagens é uma tendência real, esse nível de interpretação é insuficiente. A exacerbação do conflito ideológico ocorre no contexto das sociedades nas quais muitos indivíduos expressam um profundo descontentamento com o sistema político. Sem negar a parte verdadeira dessas interpretações, é legítimo perguntar sobre outras razões e processos.

O que há de novo, em primeiro nível de análise, está na crise dos grandes campos ideológicos e na consolidação posterior de um tipo *específico* e distinto de polarização ao nível das opiniões políticas. O que muda é a *natureza do engajamento pessoal dos indivíduos com suas opiniões políticas*.

34. Para o conflito entre os *anywhere* e os *somewhere*, ver Christophe Guilluy, *La France périphérique*. Paris: Flammarion, 2014; David Goodhart, *Les deux clans*. Paris: Les Arènes, 2019; sobre a polarização de maneira mais geral, ver Steven Levitsky, Daniel Ziblatt, *Cómo mueren las democracias*. Barcelona, Ariel, 2018 [ed. bras.: *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018].

Aqui está a principal modificação. Se isso é, sem dúvida, provocado pelas mudanças que ocorreram na esfera pública, especialmente através do uso da internet, a mudança é mais estrutural e generalizada.

Certamente, testemunha-se o surgimento de uma multiplicação de atores que emitem interpretações ou opiniões alternativas, bem como sites na internet que reúnem indivíduos que têm representações diferentes e às vezes opostas às que são mobilizadas e legitimadas pelas *principais* instituições convencionais. Mas a principal transformação ocorre na natureza do envolvimento que *todos* os indivíduos, tanto os “legitimistas” (aqueles que aderem às representações tradicionais) quanto os “alternativistas”, têm em relação às *suas* opiniões.

Ou seja, a novidade não está na existência de um importante grupo de atores reticentes em relação às mensagens tradicionais – historiadores têm mostrado, de forma convincente, os limites da imposição no passado, especialmente nas camadas populares, da ideologia dominante.³⁵ O novo é em parte dado pela organização mais frequente e mais fácil dessas contravisiões, graças às TIC. Mas o que é realmente novo são as modalidades de envolvimento subjetivo que os indivíduos desenvolvem com “suas” opiniões. É isso que explica um novo conflito crítico no nível das opiniões que ultrapassa o traçado dos grandes campos ideológicos e é alimentado por muitas outras e diversas fontes.

Embora vários resultados empíricos sejam mais prudentes, é legítimo pensar que a frequência de certos sites e a leitura de mensagens personalizadas enviadas com fins instrumentais claros tendem, pelo menos potencialmente, a comportar certas pessoas dentro de universos de representação mais ou menos estanques. Mas, salvo alguns casos, esses universos mutuamente impermeáveis não são estruturados por campos

35. Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, *La tesis de la ideología dominante* [1980]. Madri: Siglo XXI, 1987.

ideológicos sólidos e coerentes. Pelo contrário, universos altamente subjetivos de representação e percepção se multiplicam.

Se as expressões contemporâneas de teorias conspiratórias, assim como no passado, têm bases ideológicas, sua realidade atual vai além e é mais diversificada. Estão presentes vieses informacionais de um novo tipo: os conspiracionistas muitas vezes sabem muito mais coisas sobre um evento específico do que a maioria dos cidadãos, mas o que eles sabem é tendencioso ou incompleto.³⁶ Também dão forma a um jogo de influências que é muito mais *simétrico* do que no passado. Para entender esse aspecto específico, vale lembrar, ainda que brevemente, a teoria dos *dois degraus* (teoria do fluxo comunicacional em duas etapas). De acordo com essa perspectiva, uma afirmação era aceita porque era feita por uma pessoa de confiança (geralmente por uma combinação de razões sociais, morais ou políticas). Ou seja, quando um parente, um líder, um chefe, um sindicalista, um jornalista renomado apresentava como “sua” uma opinião, exercia influência sobre aqueles que reconheciam sua autoridade. A influência passava, assim, por alguém que era reconhecido como tendo autoridade por uma combinação de razões. Entre os conspiracionistas (e ainda mais entre os “alternativistas”), esse processo segue sendo ativo (o que eles sabem, sabem porque confiam em certos websites), mas também porque, e isso vai além da teoria dos dois degraus, eles buscam de maneira ativa e em meio a grande desconfiança de websites institucionais para formar *sua* própria opinião. Mais uma vez, nisso reside a novidade: uma modalidade particular de envolvimento pessoal com as opiniões.

O resultado é um universo político atravessado simultaneamente por dois grandes cenários conflitantes.

Num primeiro nível, no campo político, há uma generalização de uma concepção abertamente gramsciana, por assim dizer, da luta en-

36. Guillaume Cazeaux, *Odyssee 2.0*. Paris: Armand Colin, 2014.

tre a hegemonia e contra-hegemonias. Aqui também a inflexão está inscrita na continuidade do passado, com especificidades inegáveis: se a era das ideologias é típica da modernidade (uma era indissociável de um espaço público conflituoso), e se o combate hegemônico foi um aspecto importante das sociedades civis ao longo do século 20, a situação atual agrava ambas as realidades. A impossível imposição uniforme de *uma* ideologia dominante dá lugar a uma concepção muito mais agonizante. A produção explícita de visões contra-hegemônicas do mundo é típica de vários partidos, movimentos sociais ou certos atores da crítica social.

Mas, em um segundo nível, por vezes ligado às próprias lutas hegemônicas, às vezes *independentemente* delas, um conflito diferente se consolida na esfera pública, menos estruturado por grandes debates e mais focado no nível da informação. Diversos atores sociais vivem, assim, em um universo de competição e disputa de opiniões, que amplia o sentimento cotidiano de que para *todos* os assuntos há opiniões diferentes e inconciliáveis.

Esses dois níveis às vezes se articulam entre si, mas apenas às vezes, e apenas parcialmente. A generalização da exposição às *notícias* (canais de notícias 24 horas, portais de informação, alertas em celulares, etc.) e a experiência constante da contraposição de perspectivas às vezes alimenta indecisões compartilhadas e, muitas outras vezes, dá forma a diversas linhas de polarização que, em sua diversidade, vão muito além da lacuna entre os antigos universos ideológicos (a tal ponto que se multiplicam as estruturas de conflito).

Os impressionantes embates da esfera pública atual, diariamente travados em torno de uma ampla variedade de temas, sinalizam o advento de uma nova era no nível das representações sociais. Basta ler, por exemplo, em um único artigo de imprensa, as dezenas de reações dos leitores às quais se tem acesso para entendê-la. Reações mais viscerais e

emotivas e menos inseridas em campos ideológicos claros e firmes.

O que estamos testemunhando é a consolidação de uma nova modalidade de polarização de opiniões políticas, muito mais fragmentada e visceral do que no passado, e menos ideologicamente enquadrada. Um novo tipo de polarização que perturba o modo de se fazer política por consensos e acordos aos quais outrora se buscou (no âmbito dos regimes liberais e social-democratas) e, não sem paradoxos, a luta ideológica. Antes, sem ignorar as diferenças estruturais entre interesses, o objetivo explícito da política era aparar arestas, formar coalizões e alianças entre grupos, em suma, obter consensos mais ou menos temporários para além das diferenças ideológicas. Hoje, pelo contrário, o que é estimulado muitas vezes é uma política de confronto, de polarização entre clivagens, a constante representação de uma vida social dividida entre diversos campos irreconciliáveis e irredutíveis aos grandes campos ideológicos.

4. SEGUNDO BALANÇO

Em suma, e de maneira simples, do que foi desenvolvido até aqui podem ser extraídas três grandes tendências:

- Em primeiro lugar, a principal novidade, de *maneira análoga* ao que analisamos no nível das crenças religiosas, se dá em torno de um novo envolvimento pessoal dos indivíduos com suas opiniões políticas;
- Em segundo lugar, o caráter menos consistente dos universos ideológicos aguça um tipo de polarização mais fragmentado, diverso e subjetivo no nível das opiniões;
- Em terceiro lugar, ao contrário do que analisamos no nível das crenças religiosas, âmbito no qual as práticas institucionalizadas,

incluindo as sincréticas, permanecem dominantes, no domínio propriamente político isso é menos decisivo: as filiações partidárias são superadas pela diversidade de polarizações no nível das opiniões individualizadas.

SEGUNDA PARTE: A NOVA ERA DAS CONVICÇÕES

Os processos de mutação que passamos a analisar no nível das representações sociais têm sido muito diferentes dependendo de se tratar de crenças religiosas ou de opiniões políticas. No entanto, se as mudanças ocorreram por razões específicas e diferenciadas em cada caso, o resultado tem sido convergente no que diz respeito à relação dos indivíduos com suas representações – crenças e opiniões.

Onde está a novidade? No movimento comum que ocorre tanto no nível das crenças quanto no das opiniões, que, apesar do aspecto ideológico ou institucional, são dotadas de novos sentidos *subjetivos*. Gradualmente caminha-se em direção a *uma nova era de convicções pessoais*. Isso é o fundamental.

I. A AFETIVIDADE IMPLICATIVA: UMA NOVA EXPERIÊNCIA DA VIDA SOCIAL

A mutação no nível de crenças e opiniões gera uma polarização particular. Para entendê-la, é preciso inverter o eixo da análise: *é a experiência da vida social que comanda as expressões de polarização na sociedade*.

As polarizações sociais e culturais, independentemente da política, certamente existiam no passado e continuam a existir hoje, por exemplo, em relação às identidades esportivas ou barras bravas³⁷. Mas essas continuidades não devem levar à ignorância do novo: por razões estruturais, os indivíduos se sentem *preocupados* de forma sem precedentes com o que acontece na sociedade, na “sua” sociedade. Esse sentimento tinha antecedentes e já era ativamente incentivado pelo nacionalismo, mas sua expressão atual é distinta, menos institucionalizada e mais experiencial. Os indivíduos têm plena consciência de fazer parte, na verdade, de serem “prisioneiros” em um grupo. Quer queiram ou não, sabem que serão afetados pelo que acontece nele.

Estamos testemunhando uma nova experiência estrutural da vida social em torno de uma *afetividade implicativa*.³⁸ A partir de suas vidas pessoais, os indivíduos se tornam radicalmente conscientes das maneiras pelas quais a sociedade os afeta. As sociedades modernas são sociedades de forte mobilização generalizada em todas as esferas da vida social, incluindo as esferas mais íntimas da existência. Tudo isso acentua uma relação muito forte e sem precedentes entre o “eu” e a sociedade que explica a nova função das emoções. Portanto, a consolidação da afetividade implicativa nos convida a repensar a vida em sociedade a partir do *pathos*, do sofrimento, do sentimento. As pessoas se sentem “carnalmente” afetadas, voluntariamente ou involuntariamente, pelas questões sociais.

Afetividade carnal: a fórmula busca descrever uma experiência particular de interpretação entre o indivíduo e a sociedade. O indivíduo, sem necessariamente ser um ator no sentido estrito do termo, sente-se exposto e

37. Espécie de torcida organizada, comum em alguns países da América Latina. (N. T.)

38. Para uma análise detalhada dessa experiência, ver Danilo Martuccelli, *La condition sociale moderne*. Paris: Gallimard, 2017, cap. 2.

preocupado com a vida social.³⁹ A afetividade implicativa gera uma relação altamente personalizada, vivida em primeira pessoa, com as questões sociais. *Todos* os problemas sociais (da globalização ao Estado, do emprego às questões internacionais, da economia às identidades, da família à nação ou o meio ambiente) são vividos através de uma relação *pessoal* entre experiências subjetivas e estruturas sociais. Os eventos sociais são vividos no sentido mais estrito do termo com uma forte carga emocional.

Acentua-se uma forma altamente pessoal de participação afetiva na vida social que não é de natureza nem de participação nem de comprometimento, embora possa, às vezes, tomar essas formas. Independentemente de toda ação, as pessoas se sentem envolvidas porque percebem e se reconhecem como afetadas pela vida social; sentem-se “tocadas” pela sociedade. Notemos que essa experiência de envolvimento afetivo é ainda mais intensa e inquietante pelo fato de que, muitas vezes, muitos indivíduos não se sentem parte de nenhum projeto coletivo.

De fato, em um certo nível existencial e antropológico, os atores não podem ser afetados por outros e pelo mundo. No entanto, e aqui está a mudança, esse aspecto adquiriu uma dimensão histórica particular na sociedade atual porque os indivíduos, no curso *comum* de suas vidas, se comovem e se preocupam com transformações que estão fora de seu controle, mas os afetam profundamente. A intensidade da *sociação* dos indivíduos tem sido uma das grandes mudanças do século 20, que se aprofundou e radicalizou no século 21. Progressivamente, em *todas* as áreas da vida social, a experiência de viver em sociedade tornou-se explícita. O que no passado era uma experiência mais ou menos excepcional de mobilização ou controle (guerras, totalitarismo, sociedade de massa) tornou-se uma experiência generalizada e ordinária na vida em sociedade. A visibilidade da presença da “sociedade” na vida

39. Pedro A. Cruz Sanchez. *Pasión y objeto político*. Barcelona: Bellaterra, 2013, pp. 60-61.

pessoal não para de se acentuar: no âmbito sexual, reprodutivo, da alimentação, do consumo, etc.

Essa é uma dimensão fortemente acentuada pelas TIC. A conexão mudou nossa experiência coletiva: o importante de agora em diante é ser efetivamente e constantemente afetado pelo mundo. Graças às TIC e, particularmente, ao celular conectado à internet, cada indivíduo tem, de maneira inédita, a experiência de estar sempre conectado com os outros e, de forma mais geral, com a própria sociedade. Essa experiência é tão intensa que algumas pessoas desenvolveram um novo medo da desconexão: sem acesso a uma rede digital, sentem que estão fora da sociedade, que os eventos do mundo não as afetam mais.⁴⁰ Essas atitudes, menos anedóticas do que parecem, refletem uma grande mudança em nossa experiência de vida social sob a consolidação de uma expectativa de constante conexão. Nesse sentido, a conexão, sem abolir a questão da exclusão (insegurança salarial, pobreza, direitos), transforma profundamente a questão da inclusão. A afetividade implicativa é a tonalidade geral de uma experiência social histórica particular.

1. O SOCIAL É PESSOAL

Com essa base interpretativa, voltemos ao tema da polarização de crenças ou opiniões. Notemos, em primeiro lugar, que, no nível político, isso ocorre, como mostram as pesquisas em diversos países, em sociedades marcadas por um forte descontentamento dos cidadãos com o sistema político. No entanto, apesar disso, e em contraste, os indivíduos se

40. Francis Jauréguiberry, «La déconnexion aux technologies de la communication». *Réseaux*, v. 4, n. 186, 2014, pp. 15-49; Shoshana Zuboff, *La era del capitalismo de la vigilancia* [2019]. Bogotá: Paidós, 2021, pp. 612-617. [Ed. bras.: *A era do capitalismo de vigilância*. São Paulo: Intrínseca, 2021.]

sentem fortemente preocupados com a vida social e são altamente sensíveis à defesa do que julgam ser “suas” convicções.

Nesse contexto, é necessário expandir um dos mais famosos padrões de emancipação do século 20: não apenas o pessoal é político, como, cada vez mais, *o social é pessoal*. A afetividade implicativa não só questiona o limite entre o público e o privado, entre o pessoal e o íntimo, mas aponta o fato de que *as questões sociais são percebidas como questões pessoais*.

As observações sobre a privatização dos indivíduos ou as críticas ao narcisismo contemporâneo são particularmente incapazes de identificar a grande mudança em curso. Ao contrário desses diagnósticos, o que chama a atenção é a forma pela qual *cada vez mais diferentes problemas sociais são percebidos como questões pessoais* – seja o meio ambiente, o desemprego, a globalização, a nação, as identidades, a corrupção, as questões de gênero, a igualdade de matrimônio, o aborto, a imigração, a eutanásia, etc.

O novo: as questões sociais são percebidas como questões pessoais sem que isso necessariamente resulte em uma participação em ações coletivas ou em grupos políticos.

Chegamos ao cerne da tensão específica da afetividade implicativa contemporânea e suas consequências no nível da polarização das convicções. Por um lado, cada vez mais o indivíduo *sente* os grupos dos quais faz parte como uma extensão de si mesmo, mas, por outro lado, ele só participa (quando o faz) em um número muito pequeno de ações coletivas. Ou seja, em princípio, se há sempre a possibilidade de passar dessa experiência de envolvimento afetivo para uma participação política explícita, essa é apenas uma possibilidade entre muitas, e está longe de ser a mais frequente. *Na maioria dos casos, os indivíduos se limitam a uma experiência afetiva altamente pessoal, sem passar pela ação coletiva*. Se a afetividade implicativa produz sentimentos de indignação, humilhação, pressão ou

sufocamento, raramente ou apenas ocasionalmente (e, quase exclusivamente, em certos indivíduos) gera comprometimento político.

Nem a ação coletiva nem a participação política são, portanto, os termômetros corretos da afetividade implicativa. Mesmo quando nada se “move” na superfície, uma torrente de sentimentos surge de maneira discreta e flui silenciosamente. A procissão vai para o outro lado. Não é preciso se comprometer para se sentir fortemente afetado ou envolvido na vida social. A afetividade não apenas precede o comprometimento e a participação, mas também pode em grande parte dispensá-los. O grau e a intensidade da afetividade podem até ser inversamente proporcionais à participação. Quanto menos participa, mais um indivíduo pode se sentir afetado, mesmo contra sua vontade, por um grupo.

Não se trata, portanto, de uma oposição entre afetividade e comprometimento. A afetividade também pode se traduzir em comprometimento. Mas, em muitos casos, e para muitas pessoas, isso não ocorre. As duas noções descrevem realidades diferentes. No caso do comprometimento e da participação, a questão é entender como e por que alguém passa da defesa de seus interesses pessoais para o interesse coletivo, o que requer uma linguagem, repertórios de ação e arenas institucionalizadas específicas. No caso da afetividade, pelo contrário, a questão central é compreender a forte experiência de envolvimento pessoal na vida social que se esconde por trás de uma relação passiva com a política e com a ação coletiva.

2. O EU, A SOCIEDADE E OS OUTROS

O resultado do que foi discutido até aqui: uma nova dinâmica entre o “eu” e o “nós”. A partir de agora, trata-se de testemunhar em primeira pes-

soa as razões do envolvimento na vida social.⁴¹ No qual, ontem, o trabalho militante exigia separar-se das emoções e das experiências pessoais para propor uma visão em nome do interesse coletivo (algo indispensável para dessingularizar problemas pessoais e construí-los como problemas coletivos),⁴² atualmente *torna-se cada vez mais necessário enquadrar em termos pessoais nossos compromissos públicos*. O essencial não está na inclusão do “eu” no “nós”, mas em uma experiência de vida coletiva que é enunciada em primeira pessoa. De alguma forma, em algum nível, o tipo de comprometimento que era próprio das crenças religiosas prevaleceu sobre as variedades de comprometimento que se tinha com as opiniões políticas.

Mas esta primeira descrição é muito geral e imprecisa para apreender a mudança em curso. Não se trata apenas de se comover com o que acontece com outras pessoas, mas sobre sentir pessoalmente as vicissitudes do “seu” grupo. Para além das queixas explícitas, os indivíduos dizem estar preocupados porque se percebem diretamente e pessoalmente afetados pela vida social.

Aqui está o epicentro das polarizações contemporâneas. Entramos em uma era de experiências altamente afetivas da sociedade, na qual tudo tende a ser sentido e julgado em primeira pessoa. *Essa transformação endurece a defesa de crenças religiosas e opiniões políticas, que são convertidas e vividas como profundas convicções pessoais*. Por trás das continuidades de fachada, a transição entre a era da ideologia e a era das convicções é radical. Resumindo: passamos do império das opiniões ideologicamente estruturadas para as convicções subjetivamente sentidas.

41. Dominique Cardon, Fabien Granjon, «Médias alternatifs et radicalisation de la critique». In: Annie Collovald, Brigitte Gaiti (Org.), *La démocratie aux extrêmes*. Paris: La Dispute, 2006.

42. Luc Boltanski, Yann Darré, Marie-Ange Schiltz, “La dénonciation». *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 51, mar. 1984, pp. 3-40.

É a partir de convicções íntimas, ou seja, a partir do que é apresentado como pertencente à própria sensibilidade, que as opiniões são cada vez mais expressas. Em muitas sociedades europeias isso é visível nos debates sobre o véu islâmico ou a barba sem bigode como manifestação, por exemplo, para alguns, de uma convicção religiosa, para outros, de um costume, e, para terceiros, de um ato de hostilidade. Em todos os casos, trata-se de algo que é praticado ou rejeitado em termos altamente pessoais. Não é um exemplo isolado. Muitos temas e práticas sociais estão impregnados de afetividade: as roupas, os bonés, a minissaia, as calças jeans, a cor do cabelo, a alimentação, o tabagismo. Em cada caso, é uma questão de como cada um é, de expressar uma relação pessoal com uma crença, de expressar no espaço público o que se sente como expressão de uma convicção profunda e íntima.

As fronteiras entre a vida social e a vida pessoal não são eliminadas, mas se interligam de maneira inédita devido à modalidade de envolvimento pessoal dos indivíduos com “suas” sociedades. É impossível não destacar neste momento as paixões crescentes despertadas nas sociedades atuais, por exemplo, por discussões sobre alimentos em nome da saúde, beleza, dieta, alergias, religião ou meio ambiente. São debates bastante apaixonados, impulsionados por diversas considerações morais ou éticas, mas sempre em torno de convicções que são percebidas como altamente pessoais – crenças religiosas, alimentos bio, vegetarianos, veganos, defensores dos direitos dos animais, flexitarianos, gourmets, prazer, saúde, meio ambiente. A polarização ordinária e habitual que isso desperta estrutura uma sociedade na qual as clivagens, para além da polarização ideológica estrita, significam uma experiência de vida social marcada por uma crescente personalização de fenômenos sociais.

Em muitos desses debates, os indivíduos ficam “furiosos” porque se sentem profundamente “feridos” em suas convicções pessoais. Progressivamente, uma nova expressão entra no espaço público: ser ferido. Os

seios nus das militantes da Femen ou simplesmente a nudez na publicidade; risos e sarcasmo (que alguns religiosos interpretam como blasfêmias); a suposta entrada de questões de gênero nos livros escolares; o Orgulho Gay e a dissidência de gênero; na Europa, o véu islâmico e a burca cobrindo todo o corpo; o consumo de carne e o maltrato de animais; a condescendência das elites com as pessoas comuns; a intensidade das controvérsias sobre direitos sobre a vida ou a morte (aborto, eutanásia, barriga de aluguel, etc.), tudo é carregado de paixões pessoais. O que um grupo decide ou um indivíduo faz é entendido como uma agressão pessoal às próprias convicções.

Notemos a profundidade da mudança. A era das convicções pessoais desafia o regime progressista tradicional: a ideia de uma transição necessária, em nome do progresso da liberdade, para novos direitos individuais é questionada por outros grupos, muitas vezes conservadores, em nome de suas próprias convicções íntimas.

Não é de se surpreender que, à medida que os fenômenos sociais são cada vez mais percebidos como questões pessoais, incômodos pessoais tornam-se mais difundidos. A arte contemporânea vislumbrou essa dimensão muito melhor do que as ciências sociais, seja no romance francês atual ou no cinema latino-americano (impossível não evocar o filme argentino *Relatos Salvajes*). O que estamos testemunhando é uma desregulamentação e uma multiplicação de confrontos silenciosos entre pessoas baseados em antipatias mais ou menos imediatas ou em rivalidades emocionais sem propósito estratégico. Nesse universo, às vezes, a polarização ideológica é apenas a ponta do iceberg e não compreende, necessariamente, o que é mais significativo nesse conjunto de experiências pessoais de polarização. Se os conflitos sociais, como entendia Marx, exigem a mudança de uma oposição entre pessoas para um antagonismo contra a lógica de um sistema, na era das convicções e dos conflitos de afetividade implicativa, os conflitos têm maior dificuldade em se desper-

sonalizar. Pelo contrário, eles estão impregnados de uma poderosa camada de afetos pessoais.

II. CRENÇAS, OPINIÕES, CONVICÇÕES

Se a afetividade implicativa amplia o espectro de polarizações na direção das convicções, isso traz consequências importantes para as polarizações que ocorrem no nível das opiniões políticas e das crenças religiosas propriamente ditas.

1. DAS OPINIÕES ÀS CONVICÇÕES

Progressivamente, na era das convicções pessoais, sem receber a atenção que merece, o voto, por exemplo, deixa de ser a expressão política institucionalizada de uma opinião e se transforma em algo mais, de fato outra coisa: uma questão *íntima* para muitos cidadãos. À primeira vista, é tentador pensar que isso não é uma novidade em si, afinal, o voto sempre teve uma clara dimensão identitária. No entanto, não se trata mais apenas de uma mera identificação com um programa ou com um líder, mas a sensação de que o voto expressa a personalidade de um indivíduo, suas convicções autênticas e, por meio delas, sua intimidade. Sejam adolescentes⁴³ ou adultos,⁴⁴ todos dão uma importância e uma aura de intimidade às suas convicções e às suas expressões eleitorais. No momento da votação e de decidir seu voto (ou de decidir não votar), os indivíduos dão cada vez mais atenção

43. François Dubet, Danilo Martuccelli, *En la Escuela* [1996]. Buenos Aires: Losada, 1998.

44. Anne Muxel (Org.), *La vie privée des convictions*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2014.

às suas intuições, às suas experiências, ao que sabem por tê-lo vivido. Trata-se de um processo de valorização altamente pessoal das opiniões *próprias*.

O voto permitiu, e ainda permite, expressar um interesse, uma adesão ou uma opinião, mas também uma frustração, uma exasperação, uma amargura, uma decepção. Ou seja, a votação sempre desempenhou um papel expressivo e identitário, além de seu papel funcional mais tradicional de seleção das equipes de governo. É no âmbito dessa inegável continuidade que deve ser compreendida a tendência de viver a votação, e seu resultado, em primeira pessoa.

A percepção das opiniões políticas como convicções íntimas e pessoais dificulta a formação de consensos e enfatiza a desobediência. Não é nada anedótico. Em princípio, a participação eleitoral implica a obrigação de que o cidadão votante reconheça como “sua” as decisões do grupo em que participa. Certamente, nas democracias sempre houve o direito de contestar uma decisão. No entanto, quando um grupo (através de seus representantes) votava uma lei, os cidadãos eram forçados a submeter-se a essa decisão, sob o risco de serem designados como maus perdedores.⁴⁵

Isso é precisamente o que tende a se expandir atualmente: as atitudes de um mau perdedor. A tentação de realizar novas eleições ou de desobedecer ao resultado das eleições é acentuada. A expansão dos fenômenos da desobediência civil também é uma boa ilustração disso.⁴⁶ As ações de rejeição aumentam em face de regras ou leis promulgadas por um poder *legítimo* na medida em que as decisões são *pessoalmente* consideradas injustas ou iníquas por certos indivíduos com base em suas convicções íntimas, em nome das quais se permitem desobedecê-las.

45. Niklas Luhmann, *La légitimation par la procédure*. Québec-Paris: Presses de l'Université Laval; Cerf, 2001, p. 114.

46. Albert Ogien, Sandra Laugier, *Pourquoi désobéir en démocratie?* [2010]. Paris: La Découverte, 2011.

Na era das convicções, os indivíduos se sentem cada vez mais *pessoalmente* autorizados a desobedecer ou rejeitar decisões coletivas *legítimas*. Se a legitimidade nunca se reduziu à legalidade, o conflito entre os dois tende a se acentuar. Certamente, isso nos remete novamente à figura clássica do desvio de comportamento, da revolta e, claro, da dissidência. Mas o que por muito tempo foi uma atitude militante mais ou menos rara ou exemplar (típica de certas minorias ativas⁴⁷ e limitada à luta contra regimes ilegítimos), tende progressivamente a se generalizar, multiplicando as figuras comuns de objeção de consciência.

É possível até mesmo pensar que estamos diante de uma nova etapa do “protestantismo” moderno: o livre exame da consciência não se limita apenas aos dogmas propostos pelas Igrejas, mas também tende a ser aplicado cada vez mais às leis e aos Estados. Um número crescente de cidadãos se sente livre para se desvincular das regras dos grupos, sob certas condições que *eles mesmos definem* de acordo com suas convicções e exame de consciência. Na medida em que consideram que as organizações vão contra suas convicções mais íntimas, permitem comportamentos que consideram legítimos, mesmo que contrários à legalidade em curso (algo visível em questões ambientais ou em liberdades do corpo). É por se sentirem feridos em suas convicções mais íntimas que os indivíduos se permitem liberdades em relação aos grupos.

Em todos os casos, a defesa da própria sensibilidade torna-se central. O politicamente correto é talvez a expressão mais extrema e, ao mesmo tempo, banal, desse processo. A ilustração aqui também é menos anedótica do que parece. Pelas margens, passa de uma sociedade moldada por questões de conveniência social, cortesia, etiqueta,⁴⁸ para uma sociedade

47. Serge Moscovici, *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, 1979.

48. Richard Sennett, *Les tyrannies de l'intimité*. Paris: Seuil, 1979 [ed. bras.: O declínio do homem público. Rio de Janeiro: Record, 2014]; Philippe Raynaud, *La politesse des lumières*. Paris: Gallimard, 2013.

marcada pela questão do respeito à própria sensibilidade. A polícia de palavras assume o lugar da velha polícia de formas. A sensibilidade do outro, o que pode chateá-lo ou feri-lo, torna-se a nova fronteira das interações sociais, o que produz um novo tipo de repúdio a palavras ofensivas, gestos ou caricaturas. No universo da afetividade implicativa, a sensibilidade alheia tende a se tornar o termômetro de uma nova exigência de sociabilidade e uma nova fonte de polarizações cotidianas.

2. DAS CRENÇAS ÀS CONVICÇÕES

Progressivamente, e com o apoio da expansão da própria sensibilidade à era das convicções pessoais, a defesa de uma determinada ordem torna-se o eixo central de um conjunto diversificado de atores religiosos e associativos. O importante é apreender a novidade: na América Latina, a Igreja Católica sempre foi um ator importante na vida social e, em alguns países, isso assumiu a forma de uma inspiração mais ou menos direta em torno de certos partidos políticos. Mas essa continuidade não deve nos levar a ignorar o novo.

Vários grupos religiosos têm a sensação de que a esfera cultural e as normas morais, especialmente no que diz respeito à família e à escola, não deixaram de sofrer diferentes questionamentos (desde o final da década de 1960 na Europa e em parte nos Estados Unidos, algumas décadas depois na América Latina). Por muito tempo, esses domínios estiveram sob o comando ou influência de instituições religiosas. Timidamente no início, e então de forma cada vez mais explícita, esses grupos organizam uma verdadeira cruzada *em reação* a essa perda de influência, o que os leva progressivamente a uma atitude *em conflito* com os grandes princípios do pluralismo liberal democrático.

Em dado momento, são movimentos reacionários intempestivos: como analisaremos em detalhes mais adiante para o caso escolar, com quase um século de defasagem eles reagem, em outro momento histórico, sobre as fronteiras e os acordos firmados em torno da secularização durante o século 20 na América Latina.

Essa retomada das hostilidades entre o secular e o religioso pode ser entendida a partir das mudanças que ocorreram no nível das crenças religiosas na era das convicções pessoais. Não há reencantamento religioso na América Latina: como já apontamos na primeira parte, a relação com as forças invisíveis sempre foi ativa, e não há um projeto de intervenção, em nome dessas forças (almas, espíritos), na esfera pública. Também não se trata de restaurar o poder dogmático das Igrejas (como é o caso em outras regiões): na América Latina não são, no momento, os líderes religiosos que dirigem o trabalho de “reconversão” da sociedade. Embora as diferenças nacionais sejam importantes na América do Sul, o papel central não é desempenhado pelas várias igrejas cristãs, como é o caso da chamada *maioria moral* nos Estados Unidos (que desempenhou um papel importante no movimento *Tea Party*), nem, é claro, como é o caso em vários países árabes muçulmanos. Nesse sentido, a situação no Brasil, dado o nível de ativismo militante dos evangélicos e sua ligação com grupos políticos, difere da de vários outros países sul-americanos.⁴⁹ No entanto, apesar das diferenças nacionais, é possível considerar que o *centro de gravidade* dessa nebulosa heterogênea é hoje *compartilhado* entre igrejas, líderes carismáticos e/ou demagógicos, movimentos populistas, variantes de nativismos autoritários.⁵⁰ Ou seja, essa nebulosa político-moral, com um claro viés conservador, não se limita a uma vin-

49. Lamia Oualalou, “Los evangélicos y el hermano Bolsonaro”, *Nueva Sociedad*, n. 280, mar.-abr. 2019, pp. 68-77.

50. Dominique Reynié, *Les nouveaux populismes*. Paris: Pluriel, 2013; Pierre-André Taguieff, *La revanche du nationalisme*. Paris: PUF, 2015.

gança de Deus.⁵¹ Seu alcance é mais amplo e sua finalidade é de uma natureza diferente.

Crescentemente, o que testemunhamos, sem que as linhas estejam completamente claras, é uma nova articulação de orientações dentro de uma nebulosa contestatória à tonalidade moral, política, religiosa. Se, desde 1973, com o golpe de Estado no Chile, então com as chamadas revoluções conservadoras de Thatcher e Reagan, foi feita uma tentativa de implementar coalizões políticas neoliberais no meio econômico e conservador na cultura, de fato, os dois projetos tendiam a divergir cada vez mais política e culturalmente. O neoliberalismo econômico, mesmo com pouco afínco, acabou se aliando por décadas ao liberalismo cultural. Esta foi a equação dominante dos governos em muitos países do mundo: o neoliberalismo econômico (mesmo diminuído ou corrigido) e o liberalismo cultural (mesmo tímido e contido); uma articulação que a noção de globalização, apesar de sua ambiguidade, refletia perfeitamente. Dentro desta equação, as variantes eram apenas de grau e nunca de natureza. Foi a grande *Pax* de um período específico da globalização.

É essa equação que, nos últimos cinco anos, progressivamente tende, se não a quebrar, pelo menos a ser questionada. Tanto à direita quanto à esquerda do espectro político, mas, desde os anos 2010, com maior força à direita, uma nova possível aliança se insinua, mas, desta vez, entre três orientações. Em primeiro lugar, o apego irrestrito de um certo direito político ao neoliberalismo como modalidade específica de regulação do capitalismo se abre (reabre) a outras modalidades possíveis (que vão desde variantes keynesianas, neoinstitucionalistas, mudanças na política fiscal, questões ambientais etc.). Em segundo lugar, o liberalismo cultural é novamente rejeitado (ou é simplesmente rejeita-

51. Gilles Kepel, *La revanche de Dieu*. Paris: Seuil, 1991 [ed. bras.: *A revanche de Deus*. São Paulo: Siciliano, 1991]; Gilles Kepel, *Jihad*. Paris: Gallimard, 2000 [ed. bras.: *Jihad*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2003].

do de fato pela primeira vez) por um espectro de eleitores e partidos de direita em favor de posições morais e culturais conservadoras. Por fim, em terceiro lugar, o pluralismo político liberal propriamente dito (Estado de direito, separação de poderes, eleições e alternâncias de poder) é questionado, de maneira inédita, por partidos políticos que eram atores tradicionais da democracia, geralmente sob a liderança de líderes demagógicos e antidemocráticos.

Nessa nova fase da defesa do capitalismo (com um certo pragmatismo no que diz respeito à sua regulação econômica), vários atores parecem estar dispostos a sacrificar os valores do liberalismo cultural pelos valores conservadores. Por convicção, por indiferença ou por mero oportunismo, uma “nova” equação política tende a ser constituída.

O que mudou a ponto de tornar essas novas intenções novamente possíveis? Uma hipótese: a consciência cada vez mais explícita por parte dos conservadores culturais de que a aliança com os neoliberais econômicos só é possível por meio do autoritarismo político. Um autoritarismo que não deve se limitar e entender apenas a partir de uma vocação meramente repressiva, mas deve ser concebido e organizado como uma peça importante no trabalho de restauração das hierarquias e da ordem cultural conservadora e iliberal. Isso remonta a um caminho paralelo à centralidade das convicções pessoais. Os acordos feitos ontem são denunciados hoje como traições.

Ou seja, interpretada a partir dessas coordenadas, quando se trata da incursão do pentecostalismo e dos evangélicos na vida política, o importante é entender a *especificidade* desse processo no âmbito da era das convicções pessoais.

Em um primeiro nível de análise, essa incursão do religioso na política faz parte da longa tradição na América Latina de tensões entre Igreja e Estado. Ainda mais que, no nível de suas orientações políticas,

essas incursões reproduzem a ambivalência tradicional dos movimentos religiosos na região e sua oscilação entre usos muito conservadores pelas Igrejas (e as elites) e sua mobilização por movimentos populares de protesto. E, nesse mesmo sentido, a diversidade de alianças políticas dos evangélicos na região (que atravessa amplamente a clivagem esquerda-direita) não permite concluir sua associação exclusiva com forças conservadoras, e alguns estudos questionam até mesmo a existência de um voto confessional que articule de maneira estreita a identidade religiosa e a identidade política.

A novidade está em outro lugar. Às vezes, em aliança com outros grupos cristãos (especialmente a Igreja Católica), os evangélicos promovem uma agenda cultural e moral própria. Uma posição política claramente assumida, por exemplo, no chamado “reconstrucionismo”: uma tendência dentro do movimento evangélico latino-americano que tenta, através de uma estratégia de tomar ou influenciar o poder político, inserir sua agenda religiosa na vida social.⁵² Uma inflexão sustentada pela expansão de convicções pessoais.

Como é frequentemente o caso, o novo convive com o velho. Mas a diferença atualmente é que os movimentos evangélicos e pentecostais e, em sua esteira, movimentos católicos, *questionam, após várias décadas de relativa concordância, a fronteira do secularismo e até mesmo da primazia do Estado no que diz respeito a certas questões sociais*. Trata-se de uma inegável inflexão em relação ao que se deu durante o século 20, onde, por exemplo, as incursões do catolicismo na esfera política (grupos re-

52. Trata-se às vezes de uma constelação política que articula liberalismo e conservadorismo, empreendedorismo e individualismo, com uma religião reavaliada a partir de bases mais pessoais do que nacionais dentro de novos grupos geralmente filiados à direita política. Ver José Luis Pérez Guadalupe, “Las nuevas formas políticas de representación religiosa”. In: Felipe Portocarrero, Alberto Vergara (Org.), *Aproximaciones al Perú de Hoy desde las Ciencias Sociales*. Lima: Fondo Editorial Universidad del Pacífico, 2019, pp. 219-240.

volucionários, movimentos trabalhistas católicos ou as CEB) se deram no sentido da secularização.

No entanto, essa nova e diversificada incursão do religioso na política é menos monolítica do que às vezes se presume. Apesar da inegável influência de certos pastores ou igrejas, não há uma reabilitação ou retorno às formas tradicionais de autoridade. O quadro é mais variado e menos inequívoco. Se tendências fundamentalistas, com fortes radicalizações político-ideológicas, são observadas na América Latina, no que diz respeito à autoridade institucional das Igrejas, vários crentes continuam a desenvolver vínculos sincréticos, subjetivos e menos dogmáticos com autoridades religiosas.

Por isso, para além dos próprios grupos fundamentalistas ou do peso das Igrejas, *a novidade está na forma como os crentes inserem sua subjetividade e defendem suas convicções pessoais no mundo de hoje.*

3. NOVAS POLARIZAÇÕES

Nos dois casos que apresentamos, testemunhamos o aumento de uma nova família de polarizações, tanto na religião quanto na política, em torno das convicções pessoais. A experiência da vida social é cada vez mais marcada por uma transformação de afetos que gera uma profusão de fenômenos de polarização que assumem diferentes formas (vergonha, antipatia, irritação, desconforto, rejeição, injúria ou desrespeito por convicções íntimas), de forma autônoma e às vezes independente dos grandes universos ideológicos.

Ao contrário dos antigos campos ideológicos, opiniões políticas ou crenças religiosas, as polarizações baseadas em convicções íntimas e pessoais nem sempre formam um sistema entre si. A sociedade é cada vez

mais marcada por polarizações que ocorrem entre indivíduos que não necessariamente se identificam com ideologias ou que, mesmo quando aderem a certos universos ideológicos (ou crenças religiosas), podem ter muito pouco conhecimento deles. Mas esse interesse ou essas deficiências ideológicas são amplamente compensados por convicções íntimas em nome das quais expressam sua rejeição ou oposição.

Com a expansão e o aprofundamento estrutural da afetividade implicativa nas sociedades contemporâneas, a polarização se desloca de divisões religiosas institucionalizadas ou do sistema político para vida social e seus ressentimentos, *sem abolir as primeiras*. O conflito ideológico, embora aquecido em vários países como Argentina ou Brasil, é apenas uma das manifestações, entre outros, da polarização na vida social.

No novo universo da afetividade implicativa e das convicções íntimas, as rejeições são viscerais; tréguas, traições, desobediência, uma possibilidade inextirpável. A crescente personalização das questões sociais alimenta paixões e tende a polarizar e dividir as sociedades contemporâneas em novas bases.

Os desafios e a possível contribuição democrática da escola devem ser pensados a partir desse quadro geral. A era das convicções pessoais representa um desafio sem precedentes para a dimensão devidamente instruída da escola.

TERCEIRA PARTE:

A ESCOLA E SEUS DEBATES

No que diz respeito às relações entre religião, política e escola, podemos diferenciar três grandes momentos. Em primeiro lugar, um século 19 marcado pelo caráter decisivo dos conflitos entre o Estado, o secularismo

e a Igreja. Em um segundo momento, já no século 20, por um acordo entre essas instituições e a consolidação de novos temas e objetivos. Por fim, desde o início do século 21, houve um reavivamento, sobre novas bases, das tensões em torno das escolas.

A compreensão do terceiro momento, o período atual, deve ser feita à luz das duas grandes fases anteriores. Como tentaremos mostrar, para entender as hostilidades e as tensões atuais, é importante reavaliar tanto os conflitos do século 19 em torno da escola quanto os temas de discussão que ocorreram em relação à educação durante o século 20. Em ambos os casos, e apesar de um esquematismo inevitável, o momento atual brilha por sua especificidade; uma singularidade que é ainda mais bem percebida pelo contraste com o passado. No século 19, a escola foi o palco privilegiado da luta entre Igreja e Estado; no século 20, foi palco de uma série de consensos coletivos sobre educação. É útil analisar os desafios atuais, no âmbito do novo cenário de convicções pessoais, levando em conta as velhas disputas.

Para construir o argumento, prosseguiremos em quatro etapas principais. Em um primeiro momento, recordaremos rapidamente a centralidade política e institucional das relações entre Igreja e Estado no século 19. Em um segundo e terceiro momentos, apresentaremos, esquematicamente, alguns dos grandes debates escolares típicos do século 19 e 20: se os dois principais debates do século 19 opuseram o Estado à Igreja, os dois grandes debates escolares do século 20 tiveram outros objetivos e se deram a partir de outro registro de consenso. A quarta e última seção será dedicada ao desenvolvimento da natureza específica dos desafios contemporâneos gerados na escola pela era das convicções pessoais.

I. O CONFLITO FUNDADOR DO SÉCULO 19 ENTRE O ESTADO E A IGREJA

O ponto de partida das relações entre Igreja e Estado foi comum a vários países da região. Em todos os lugares, a Igreja Católica, seja como corporação seja no nível das crenças, manteve privilégios em relação a outras religiões. A questão espinhosa das prerrogativas da Igreja estava ancorada no passado colonial. A enunciação aberta da liberdade e igualdade de todos os cidadãos coincidiu, por exemplo, já na Constituição de Cádiz de 1812, com a afirmação da religião católica como a única verdadeira. Se muitos liberais fizeram da separação entre Estado e Igreja um de seus pilares ideológicos, isso não impediu a presença entre eles de perspectivas muito distintas.

Durante o século 19, em nenhum país sul-americano houve medidas tão fortes contra as propriedades, os foros eclesiásticos (jurisdições especiais) e privilégios da Igreja como no México: as Leis da Reforma de 1859 nacionalizaram a propriedade eclesiástica, instituíram a separação entre Igreja e Estado, impuseram o reconhecimento do casamento civil como o único vínculo válido, o Estado tornou-se responsável por nascimentos e mortes, administração de cemitérios e liberdade de culto religioso. Em contraste, se também foi intenso o conflito na América do Sul no século 19, estava longe de ter essa virulência.

No entanto, em quase todos os lugares havia uma clara consciência de que a Igreja era a instituição mais poderosa quando se tratava de manter a concepção corporativa da sociedade. Uma característica que lhe foi atribuída muito acima do Exército, cujos foros eram pouco questionados. A escolha sobre a manutenção ou não de certos foros eclesiásticos coloniais foi uma das mais sólidas fronteiras da luta entre liberais e conservadores no século 19. A questão era tão significativa à época que, no início do século 20, González Prada, no Peru, conseguiu

fazer da relação com os assuntos religiosos a verdadeira fronteira entre o espírito conservador e o liberal.⁵³

Voltaremos a isso, mas, na análise do contexto atual, por mais importantes que sejam os desafios produzidos na era das convicções, não devemos confundir a situação atual com a *centralidade política e ideológica* que a discussão sobre religião teve na América Latina no século 19. Por caminhos particulares, sem dúvida por meio de múltiplos acordos, durante o século 19, a secularização das sociedades sul-americanas tomou forma. Ainda que a aura da Igreja não tenha necessariamente sido depositada no Estado, este terminou o século 19 reafirmando, em quase todos os países, a primazia de seu poder institucional sobre a Igreja.

Os conflitos próprios do século 19 eram mais uma questão de poder do que crenças. Além disso, não devemos esquecer o fato de que, durante o século 19, tanto a Igreja quanto o Estado se consolidaram e se expandiram territorialmente (em países de grande extensão, com população muito pouco concentrada e com lógicas administrativas que tinham pouca penetração). É nesse contexto que a Igreja teve que aceitar inserir-se em uma sociedade na qual o Estado *crescentemente* afirmava a primazia de seu poder. Ou seja, a cristianização da América Latina se *aprofunda* no século 19 durante o processo de secularização e em meio ao conflito entre Estado e religião.⁵⁴ Em reação precoce a essas mudanças e afirmação do Estado, na década de 1840 se consolidou com relativo sucesso na América Latina o ultramontanismo, um movimento da Igreja que defendia sua independência do Estado, ao mesmo tempo em que afirmava sua dependência em relação ao Papa e a Roma.

53. Manuel González Prada, "Nuestros liberales". In: *Horas de Lucha* [1908]. Lima: El Mercurio, 1995, pp. 38-50.

54. Sol Serrano, *¿Qué hacer con Dios en la República?* [2008]. Santiago (Chile): FCE, 2017, pp. 23-24 e 58.

As situações nacionais eram diferentes – no Brasil, por exemplo, a separação entre Estado e Igreja foi sancionada apenas em 1891. Na Argentina, a constituição de 1853 garantiu a liberdade religiosa, mas não a igualdade institucional entre os cultos, continuando a favorecer o catolicismo. Na verdade, a situação estava longe de ser clara. Se a Igreja era considerada uma das grandes instituições herdadas da colônia, cujo corporativismo (foros, terras, influência de Roma) era o alvo favorito do trabalho de bastidores crítico dos liberais, foi pela sua dimensão pastoral que a Igreja Católica foi capaz de se acomodar e de fato trabalhou ativamente no marco das sociedades que deixavam de se organizar em torno das corporações e que o fizeram em torno do individualismo.

No Chile, houve um liberalismo radical que promoveu a tolerância religiosa total e a separação entre Estado e igreja, e uma posição liberal conservadora que defendia a catolicidade do Estado e a tolerância religiosa (a Constituição de 1833 proibiu o culto público de qualquer religião que não a católica).⁵⁵ Por meio desse conflito de perspectivas, o Estado acabou se tornando laico no sentido de que nenhuma jurisdição estava acima do seu poder, como atestavam a questão do sacristão em meados do século⁵⁶ e o poder que o Estado adquiriu na regulação dos atos da vida social (casamento, enterros). Mas foi só em 1880 que foram aprovadas várias leis de claro conteúdo secular, medidas que abriram o país para uma maior tolerância a outros cultos, a ponto de “sintomaticamente, no último terço do século 19, o problema já não era mais com dissidentes, mas com agnósticos e ateus”.⁵⁷

55. Sol Serrano, *¿Qué hacer con Dios en la República?* [2008]. Santiago (Chile): FCE, 2017, p. 190-191.

56. Durante esse conflito, após a expulsão de um sacristão e sua substituição por um tribunal civil, era uma questão de jurisdição civil ou religiosa na resolução de disputas relativas aos clérigos no âmbito da separação entre Igreja e Estado. Este evento teve importantes consequências com a divisão do Partido Conservador.

57. Iván Jaksic, Sol Serrano, “El gobierno y las libertades. La ruta del liberalismo chileno

De qualquer forma, durante a segunda metade do século 19, para as várias partes do liberalismo, o objetivo era *mudar* a sociedade por meio da laicização, “o que se reflete de maneira muito particular nas chamadas leis laicas sobre cemitérios, registro civil e liberdade de educação e na sua aceitação de uma maior modernidade do sistema político”.⁵⁸

No que diz respeito às relações entre o Estado e a Igreja, a Colômbia passou por dois períodos muito contrastantes: entre 1853 e 1885, os liberais desenvolveram um forte processo de laicização do Estado, limitando drasticamente o poder do clero católico, separando a Igreja do Estado (a partir de 1853). Tratou-se de um conjunto de medidas destinadas a tornar a religião algo privado e individual. A situação mudou radicalmente na era conservadora e o triunfo do “cristianismo republicano” entre 1886 e 1930: a constituição de 1886 citou Deus como a fonte de toda a autoridade, decretou a religião católica como a religião da nação, determinou que a educação fosse organizada de acordo com os dogmas e a moral religiosa.⁵⁹ Sob a égide conservadora, a religião católica tornou-se a grande base ideológica da nação.

O fundamental: além de seus privilégios corporativos herdados, se a Igreja concentrou tantas disputas, era porque, aos olhos de vários liberais (mas nem todos), ela era o principal inimigo da autoridade racional e iluminada. As posições foram muitas vezes menos agonizantes do que a fra-

en el siglo XIX”. In: Iván Jaksic, Eduardo Posada Carbó (Org.), *Liberalismo y poder*. Santiago (Chile): FCE, 2011, p. 194 [pp. 177-206]. Os autores citam uma intervenção no Senado do então ministro do Interior (e futuro presidente do Chile), José Manuel Balmaceda, em 1883, onde destaca precisamente a impossibilidade de construir uma sociedade plural a partir de um Estado católico (ibid., p. 194).

58. Eduardo Cavieres, “Obverso e inverso do liberalismo no Chile, 1840-1930”. *História*, v. 34, 2001, p. 58 [pp. 39-66].

59. Rodolfo de Roux, “Las etapas de la laicización en Colombia”. In: Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*, México: FCE, 2001, pp. 61-73.

se anterior sugere. A maioria dos conservadores e liberais *concordaram* com a importância da religião como um dos grandes fatores da identidade nacional e da ordem social; mas, ao mesmo tempo, vários liberais e republicanos estavam cientes do conflito de poder entre Igreja e Estado. Por causa disso, era possível afirmar com razão que os liberais do século 19 “tinham como objetivo subjugar a Igreja, e não secularizar a sociedade” ou “secularizar instituições públicas”.⁶⁰

Em suma, foi na relação com a Igreja que foi travada, com bastante clareza ideológica, uma das grandes tensões políticas do século 19. E é na esteira da afirmação de fato da primazia do Estado, ou pelo menos consensuado o lugar da religião na sociedade, que a luta mudou (da questão da liberdade de culto e liberdade de consciência religiosa) para o campo cultural e social em torno da família e, especialmente, da educação.⁶¹

II. OS DEBATES ESCOLARES: SÉCULO 19

Ou seja, em vários países da América do Sul, o “primeiro” grande debate sobre a escola só ocorreu quando a primazia de fato do Estado sobre a Igreja tinha sido mais ou menos imposta à sociedade. Nesse contexto, a partir da segunda metade do século 19, a escola foi o teatro de dois grandes debates.

60. Roberto Blancarte, “Dilemas del pasado y retos del presente para la laicidad en América Latina”. In: Ana María Stiven (Org.), *La religión en la esfera pública chilena: ¿laicidad o secularización?* Santiago (Chile): Ediciones Universidad Diego Portales, 2014, p. 101 [pp. 93-127].

61. Ana María Stiven, “Desafíos a la confesionalidad del Estado chileno: religión y política, 1840-1883”. In: Ana María Stiven (Org.), *La religión en la esfera pública chilena: ¿laicidad o secularización?* Santiago (Chile): Ediciones Universidad Diego Portales, 2014, p. 196 e 208 [pp. 187-213].

1. A EDUCAÇÃO: PESSOAS OU CIDADÃOS

No caso da escola, o primeiro debate girava em torno de saber quem é o responsável pelo exercício da educação. Sobre esse ponto, o debate latino-americano foi semelhante ao ocorrido na Europa. Por um lado, a partir de um secularismo combativo, defendia-se a ideia de uma educação como instrução, cujo controle de conteúdo e financiamento cabia ao Estado. Por outro lado, a partir de uma posição conservadora (às vezes até ultramontana), exigia-se, no que diz respeito à educação, a submissão do Estado à Igreja.

Se o objetivo da educação era a formação do *cidadão* (como enunciado pela Terceira República Francesa), isso legitimava um ensino público e secular. Pelo contrário, se o propósito da educação era a formação de *peessoas* morais, isso dava legitimidade ao ensino sob a tutela da Igreja.⁶² No primeiro caso, é o livre arbítrio do indivíduo e sua futura consciência cidadã que prevalece; no segundo, o objetivo central é a transmissão de regras morais e a formação integral da pessoa. O primeiro defendia as prerrogativas do Estado sobre as exceções da Igreja, enquanto o segundo considerava a catolicidade como a indispensável raiz espiritual da sociedade.

Opunham-se duas concepções não só de sociedade, mas também do indivíduo. Para alguns liberais, os indivíduos eram seres racionais, e a origem da sociedade era fruto de um acordo contratual entre eles. A educação do cidadão e a participação política em um espaço secular eram as formas para se estabelecer as bases da República. Aspectos que se acentuaram no século 19 à medida que a ideia era imposta com maior força, sob a expansão do espírito científico e positivista, da necessidade de superar o universo da teologia.

62. Para o conflito entre a evangelização das almas na Igreja Católica e a vontade do Estado de dotar com uma institucionalidade que permita a vida em sociedade no Chile, ver Ana María Stiven, *La República en sus Laberintos*. Santiago (Chile): Legatum, 2017, cap. 2.

No entanto, a paixão e a animosidade dessas polêmicas não devem nos fazer esquecer que os valores que eram transmitidos nas escolas, seculares ou religiosos, nunca divergiram em muitos aspectos fundamentais: *um autêntico acordo moral foi dado entre os catecismos católicos e republicanos*. Se pensadores liberais e instituições escolares republicanas tentaram se apropriar da legitimidade da educação propondo uma moralidade secular republicana, na prática resgatavam a essência dos preceitos do cristianismo, embora se apresentassem como ideologicamente distintos da Igreja. Nesse aspecto, o liberalismo do século 19 era anticlerical, mas não ateu. Nas sociedades latino-americanas do século 19, o apego à religião católica era compartilhado entre muitos membros da elite, classes populares urbanas ou rurais, indígenas e afrodescendentes.

No entanto, o consenso sobre o conteúdo moral não impediu uma verdadeira disputa de poder entre instituições e correntes políticas. O acordo subjacente era muitas vezes encoberto pela paixão das posições. Se, para alguns conservadores-liberais, era indispensável ensinar moralidade e “conhecimento adequado do dogma e dos anais da fé cristã” como pilar do projeto republicano;⁶³ para alguns liberais, mesmo quando evocava Deus, era necessária uma clara separação entre o Estado e a Igreja e a expansão de uma educação secular e, posteriormente, a necessidade de ampliação de uma cultura iluminista e racionalista que tenha “como base do sistema público de ensino a ciência pura”.⁶⁴

Os acordos de fundo coexistiram com as tensões ideológicas. No século 19, foi firmado um consenso na Colômbia sobre a necessidade de um

63. Andrés Bello, “Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile” [1843]. In: *Escritos republicanos*. Santiago (Chile): LOM, 2011, p. 86 [pp. 89-102].

64. Valentín Letelier, “La instrucción pública” [1880]. In: *Escritos republicanos*. Santiago (Chile): LOM, 2011, p. 299 [pp. 296-300].

currículo comum para todos os alunos, a fim de garantir certas habilidades indispensáveis (leitura e escrita, matemática). Mas esse acordo curricular não aplacou a profunda divisão entre liberais e conservadores, e levou inclusive à guerras civis (como a de 1876), na qual os conservadores se opuseram ao Estado laico e à intervenção estatal na educação. A Constituição conservadora de 1886 significou uma nova etapa nesse conflito: enquanto a maioria dos países da região abraçou o positivismo nesse período, as elites colombianas, sob a égide conservadora, deram uma função central à Igreja na área da educação. Após a derrota na Guerra dos Mil Dias (1899-1902), os liberais moderaram sua posição e o tom anticlerical diminuiu em seu programa, um sinal de uma evolução produzida por sua derrota militar, mas também pela consciência progressista por parte da elite liberal da crescente importância da “questão social” sobre as “reformas teológicas”.⁶⁵ Voltaremos a isso em outro momento.

Em suma, a virulência da luta ideológica entre a formação de pessoas ou cidadãos se deu tendo como o pano de fundo um profundo acordo quanto aos grandes fins morais da escola. O objetivo de toda a educação era transmitir disciplina e senso de obediência às crianças e jovens, para os quais a consideração social do professor foi fundamental. Nas escolas argentinas, em 1875, um *Manual do beneficiário argentino e do inspetor de escolas*, insistiu na educação moral como uma forma de ensinar as crianças a superar suas paixões, praticar a obediência, a submissão, o respeito aos superiores, a ser humilde, a evitar a insubordinação e a não invejar os ricos ou comparar-se com eles.⁶⁶

65. Ricardo Arias Trujillo, “Conservatismo y catolicismo en Colombia, 1880-1930”. In: Fabio Kolar, Ulrich Mücke (Org.), *El pensamiento conservador y derechista en América Latina, España y Portugal, siglos XIX y XX*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2019, pp. 218-219 [pp. 207-229].

66. Citado em Ezequiel Adamovsky, *Historia de la Clase Media Argentina*. Buenos Aires: Planeta, 2015, p. 89.

Dada a efetiva expansão das matrículas durante o século 19, a educação básica foi considerada pelos liberais como um fator decisivo da civilização e uma ferramenta indispensável para formar cidadãos iluminados (em 1869, 78% da população argentina era analfabeta). O presidente argentino Sarmiento é explícito: “Precisamos de escolas, porque elas são a base de todos os governos republicanos. [...] Uma escola onde todos aprendam, onde todos se iluminem e, assim, constituam um núcleo sólido que possa sustentar a verdadeira democracia que faz a felicidade das repúblicas”.⁶⁷ A abertura parece tênue, mas mostrou-se decisiva. A questão da formação prioritária de pessoas ou cidadãos foi progressivamente se articulando com a crescente importância dada ao problema da alfabetização da população.

A transição entre os temas foi mais ou menos furtiva, mas o resultado foi avassalador já no século 20. À medida que o Estado impôs sua primazia sobre a Igreja, a “guerra” educacional entre liberais e conservadores foi perdendo importância. A oposição entre uma escola orientada à formação de cidadãos ou de pessoas deu lugar à preocupação comum entre as elites de uma escola que deveria formar trabalhadores obedientes em uma América Latina cada vez mais afetada pela questão social.

2. A LIBERDADE DE ENSINO

Tendo como pano de fundo essas desavenças, outro grande debate, diferente do anterior, ocorreu em torno da questão da liberdade de ensi-

67. Citado em Hilda Sabato, *Historia de la Argentina, 1852-1890*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2012, p. 191. Note-se que, apesar do esforço feito sob a presidência de Sarmiento (1868-1874), que permitiu passar de 30 mil para 100 mil alunos, o número permaneceu baixo para um país que tinha, naquele período, 470 mil pessoas em idade escolar entre 6 e 15 anos (ibid., p. 192).

no: o pluralismo defendido pelos conservadores católicos se opôs ao monopólio da educação pública pelo Estado. Nesse debate, curiosamente, muitos liberais defenderam posições jacobinas e antipluralistas, enquanto os conservadores defendiam posições pluralistas.

Os liberais latino-americanos também concordavam com muitos liberais europeus sobre isso. Como observou Natalio Botana, a posição específica e alinhada à liberdade dos modernos, ou seja, o reconhecimento de um pluralismo educacional legítimo como forma de atenuar possíveis intolerâncias culturais sob o arbítrio dos Estados, teve pouca aceitação entre os países católicos europeus. Algo que ocorreu de maneira oposta nos Estados Unidos, onde a educação se diversificou em uma pluralidade de faculdades e universidades pertencentes a estados, municípios e associações voluntárias, seculares ou religiosas, gerando um autêntico “consenso pluralista”.⁶⁸

De maneira paradoxal, foi por meio de uma articulação entre um pluralismo necessário e diante do medo do despotismo estatal que os conservadores católicos latino-americanos defenderam a educação sob a égide religiosa como uma necessidade imperativa para o bem comum.⁶⁹ Em sua diatribe contra o Estado docente em 1884, o conservador colombiano Miguel Antonio Caro condenou, por exemplo, um Estado que “se declara ao mesmo tempo diretor de compreensão e de consciência, e, assim, invade com escândalo e violência os direitos da religião e da ciên-

68. Natalio R. Botana, *La Tradición Republicana* [1983]. Buenos Aires: Edhasa, 2013, pp. 124-125 e 128-129.

69. Pablo Toro Blanco, “Ideas políticas educacionales en Chile, C.1810-C.1980”. In: Iván Jaksic, Susana Gazmuri (Org.), *Historia política de Chile, 1810-2010*, T-IV. *Intelectuales y pensamiento político*. Santiago (Chile): Universidad Adolfo Ibáñez-FCE, 2018, pp. 103-131. Para uma análise da defesa da liberdade de ensino independente do Estado, feita pelos conservadores e pela Igreja, ver Ana María Stuenkel, *La República en sus Laberintos*. Santiago (Chile): Editorial Legatum, 2017, cap. 2.

cia, burocratiza a educação em todas as suas manifestações. O Estado começa definidor: esse é o primeiro passo no caminho do abuso. Então, ele se torna um professor: ensina o que define, dita lições por conta própria. Tendo os grandes recursos formados com contribuições públicas, oferece ensino gratuito, acaba com a concorrência e ganha o monopólio do ensino”. Em suma, arroga para si “o direito de doutrinar (que pertence à Igreja)”.⁷⁰ Até 1927, os conservadores colombianos se opunham à natureza obrigatória da educação para favorecer as escolas privadas, uma não obrigatoriedade que haviam inscrito na Constituição de 1886.⁷¹ Se a luta pela liberdade de ensino foi central e duradoura na Colômbia, país onde a questão educacional traçou – e continua em parte a traçar até hoje – uma forte fronteira entre grupos políticos, versões mais pálidas desse conflito, também estavam presentes em outros países.

Na luta pela “liberdade de ensino” propriamente dita, os acordos foram vários e decisivos. Mesmo na Argentina, um dos países sul-americanos em que a perspectiva liberal sobre a escola se impôs de maneira mais clara, isso não foi feito sem acordos. A expansão, desde a década de 1880, de uma educação pública gratuita e obrigatória dos 6 aos 14 anos ocorreu ao mesmo tempo em que se permitiu, por meio de regulação, o princípio da liberdade de ensino. Essa complementaridade sob a hierarquia estatal, como também foi o caso de outras medidas (como a natureza obrigatória do casamento civil antes de todo o casamento religioso), indicam claramente a vontade de construir um Estado em torno de uma certa concepção de cidadania.⁷² Isso difere do caso do Uruguai, onde o princí-

70. Miguel Antonio Caro, “El Estado docente” (1884). In: *Pensamiento conservador (1815-1898)* [1978]. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1986, p. 78 [pp. 76-79].

71. Daniel Pécaut, *L'ordre et la violence*. Paris: Editions de l'EHESS, 1987, p. 97.

72. Hilda Sabato, *Historia de la Argentina, 1852-1890*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012, p. 297.

pio da escola “secular, livre e obrigatória” foi aprovado em 1877, embora, de fato, o elemento secular só tenha sido realmente aplicado no início do século 20, sob o governo de Batlle y Ordóñez.

Nesse debate, vários liberais acabaram assumindo posições contraditórias: se, por um lado, aceitavam que a educação era responsabilidade do indivíduo e das famílias (e, portanto, um domínio que o Estado deveria respeitar), por outro, estavam convencidos de que o Estado deveria intervir no ensino para remover visões contrárias ao progresso da razão. No fundo, como entendiam vários conservadores e alegavam os liberais mais combativos, o que estava em disputa era a hegemonia cultural e o “governo moral da República”. No Chile, em 1895, em sua obra *La lucha por la cultura* [A luta pela cultura], Valentín Letelier escreve sem escrúpulos sobre o Estado docente: “Que governe a coalizão ou governe a aliança, importará muito pouco, se a educação pública for uma educação liberal (ou seja, livre, secular, racional e acessível), se as instituições forem instituições liberais, se as ideias dominantes forem ideias liberais. Concentremos, portanto, todas as nossas forças em transformar o Estado docente em um reduto inexpugnável que nos permita dar à educação pública seu caráter de educação nacional, sem tendências oligárquicas, sem distinções sectárias, sem fins lucrativos”.⁷³

O resultado foi incerto para as posições em disputa. Se a liberdade de ensino estava calcada nos fatos, consolidando um setor educacional público e outro privado, este último tornou-se cada vez mais autônomo a partir de uma oferta exclusivamente confessional. Quanto à disputa entre a formação de cidadãos ou pessoas que se instalou pela crescente preocupação com a formação dos trabalhadores, também nesse momento o debate foi resolvido por um deslocamento do problema na direção

73. Citado em Bernardo Subercaseaux, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, t-1, Santiago (Chile): Editorial Universitaria, 2011, p. 355.

de questões mais inclusivas sobre o acesso generalizado à educação e seu papel na nacionalização dos indivíduos durante o século 20.

III. OS DEBATES ESCOLARES: SÉCULO 20

Os grandes debates escolares do século 20 foram de outra natureza. A afirmação cada vez mais clara do poder do Estado no campo educacional continuou em uma rede política que, desde 1920, organizou-se em torno de novas correntes políticas e questões sociais. Embora a importância e a influência da Igreja Católica não tenham desaparecido, o eixo dos conflitos ideológicos se organizou em torno da questão social, fazendo com que a América Latina testemunhasse um relativo refluxo das lutas entre o Estado e a Igreja em relação à escola ao longo do século anterior. Uma trégua acabou se impondo. A primazia do Estado, o reconhecimento da legitimidade do ensino privado religioso e o não confessional, um universo de crenças sincréticas, uma secularização progressiva, embora limitada, no que diz respeito aos debates sobre questões sociais.

Progressivamente, o objeto da discórdia escolar variou, e as disputas foram organizadas em torno dos objetivos diferenciais da educação, cada vez mais definidos segundo grupos sociais. Enfatizando seu papel na manutenção da ordem social, a ideia da necessidade de um ensino adaptado, diferenciado e adequado para cada grupo social foi imposta entre diversos atores sociais. Já presente no século 19, a necessidade de diversificar socialmente os conteúdos da escola se impôs durante grande parte do século 20.

Esta mudança foi, em última análise, decisiva. Se nesta disputa podemos ver traços do conflito ocorrido no século 19 entre a formação de cidadãos ou de pessoas, foi de fato outra controvérsia, mais circunscrita

ta, menos organizada em torno de questões gerais (pessoas, cidadãos) e muito mais precisa: a formação de trabalhadores. A educação deveria ser limitada e diferenciada, respeitando a divisão social do público: o Ensino Médio, privilégio de grupos mais ricos, deveria se concentrar na formação cidadã, enquanto o objetivo do Ensino Fundamental – o que a maior parte da população cursava, quando muito – “era moralizar ou, mais precisamente, racionalizar os hábitos dos setores populares”.⁷⁴

1. A EDUCAÇÃO: A NAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO E A DESIGUALDADE SOCIAL

A educação era, portanto, dual na América Latina, mas não era peça menos importante no processo de construção da nação. O ensino realizado pelas repúblicas sul-americanas, por mais limitado que possa ter sido em muitas áreas rurais, foi essencial em seu alcance. O que foi ensinado, e a língua em que foi ensinado, estavam a serviço de um projeto nacionalista crioulo. Se isso começa já no século 19, torna-se uma preocupação decisiva no século 20 sob regimes nacional-populares ou Estados burocrático-autoritários.

Sobre esse ponto, um verdadeiro pacto foi estabelecido entre as elites sobre o papel da escola na construção da nação. Esse objetivo era tão importante e consensual que conseguiu facilitar até mesmo certas articulações entre o ensino secular e religioso.⁷⁵ A escola foi um dos grandes berços da nação. Isso levou a uma atenção especial à educação, especial-

74. Sol Serrano, “La escuela chilena y la definición de lo público”. In: François-Xavier Guerra, Annick Lempérière et al., *Los espacios públicos en Iberoamérica*. México: FCE, 1998, p. 346 e 351 [pp. 340-362].

75. Alex Loayza P., Ximena Recio P., “Proyectos educativos y formación de la República”. In: Eduardo Cavieres F., Cristóbal Aljovín de Losada (Org.), *Perú-Chile/Chile-Perú, 1820-1920* [2005]. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM, 2006, p. 363 [pp. 361-437].

mente primária, já durante o século 19, em clara ruptura com o que havia acontecido no período colonial;⁷⁶ tendência que continuou e se fortaleceu durante o século 20, com a expansão das matrículas no Ensino Médio.

Cada país teve sua trajetória específica, mas, em todos, a escola desempenhou um papel importante na construção da nação. Embora seu papel não deva ser superestimado, uma vez que, como vários estudos mostraram, um papel ainda mais importante foi desempenhado pela mídia, o caráter amplamente consensuado desse objetivo (criar a nação) limitou o espectro de lutas ideológicas sobre a escola.

A necessidade e a urgência da alfabetização em massa fizeram da escola um tema consensual no século 20; a escola foi um responsável constante e inequívoco da nacionalização e estatização das identidades sociais. Esse consenso foi tão forte que, à sua maneira, acabou dissipando a luta entre Igreja e Estado no âmbito escolar: dada a importância do objetivo – a nação, a alfabetização –, reconheceu-se a legitimidade e, acima de tudo, a necessidade de recorrer a ambas as redes escolares. A ideia do papel preponderante da escola na construção da nação facilitou tanto o reconhecimento do ensino religioso que, durante o século 20, conseguiu-se estabelecer um acordo em torno da laicidade e secularização moderados na maioria dos países da América do Sul. A importância e a necessidade de garantir a expansão da educação em todo o território nacional levaram, assim, ao reconhecimento, em muitos países, da necessidade de regular e, por vezes, até mesmo de promover o ensino privado.

Resultado: o sistema escolar foi consensual e dual. Os setores populares só acessavam – quando o faziam – o ensino primário, cuja função era essencialmente a alfabetização e a transmissão de um *ethos* patriótico. Se, em certos países, a cobertura territorial era ampla e generalizada,

76. María Loreto Egaña, Mario Monsalve, “Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular”. In: Rafael Sagredo, Cristián Gazmuri (Org.) *Historia de la vida privada en Chile*, t-2. Santiago (Chile): Touro, 2006, pp. 119-137.

em outros, não era esse o caso (especialmente nas áreas rurais), e em nenhum país a escola era totalmente inclusiva do ponto de vista social. Uma parte da população infantil rural e pobre tinha acesso limitado ao Ensino Fundamental. Em contrapartida, o Ensino Médio era reservado quase exclusivamente aos filhos das elites (com lógicas excludentes para as mulheres e, em todo caso, com escolas segmentadas por sexo).

Os números falam por si só: no Chile, por exemplo, em 1900, havia 171 mil alunos no Ensino Fundamental, e apenas 11,8 mil no Ensino Médio. A situação melhorou com o tempo, mas não variou estruturalmente: em 1932, frequentaram o Ensino Médio apenas 14% de uma coorte etária, e, em 1960, apenas 36% o fizeram.⁷⁷ A diferença no nível de escolaridade foi significativa durante três quartos do século 20. Se a Educação Básica alcançava 60% da população entre 6 e 14 anos em 1950, para a população entre 15 e 19 anos, a proporção era de apenas 15%. Se a cobertura primária era generalizada para todas as faixas etárias no período 1950-1975, nesse mesmo período, o percentual de jovens entre 15 e 19 anos no Ensino Médio aumentou de 20% para 40%.⁷⁸

A segmentação do público escolar por nível de escolaridade (Fundamental e Médio) foi redobrada na região pela divisão entre escolas privadas e escolas públicas e, entre elas, havia um pequeno grupo de instituições escolares de prestígio amplamente reservadas aos descendentes da elite.

Como em muitos outros países do mundo, a escola na América Latina reproduziu, assim, as divisões da sociedade, segmentando fortemente o público de acordo com classes sociais, local de residência e sexo.⁷⁹ No fun-

77. Sol Serrano, *El Liceo*. Santiago (Chile): Touro, 2018, p. 10.

78. Osvaldo Larrañaga, *El Estado Bienestar en Chile: 1910-2010*, Santiago (Chile): PNUD-Chile, 2010, p. 23 e 43.

79. François Dubet, Danilo Martuccelli, *En la Escuela* [1996], Buenos Aires: Losada, 1998.

do, a desigualdade da sociedade foi amplamente reproduzida pela escola. Isso marcou por décadas as limitações da escola pública, mas também estava na base de seu prestígio: as injustiças eram externas à instituição escolar e, portanto, só podiam ser lamentadas pelas inadequações da ação igualitária da escola pública, por razões essencialmente orçamentárias e segregadoras. Nessas décadas, a escola não incentivou um verdadeiro ideal de mobilidade social, ou o fez muito pouco (como em algumas cidades argentinas e no Uruguai).

Ou seja, durante boa parte do século 20, os debates sobre a escola mudaram de tom e de horizonte. Na medida em que os objetivos consensuais eram a construção da nação e a alfabetização, o papel da escola foi menos pensado em termos de formação de indivíduos (cidadãos ou pessoas), da luta pelo poder entre Igreja e Estado ou da oferta de ensino do que de sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social. As tensões e discussões em torno da escola assumiram um aspecto diferente. O aumento da escolaridade das mulheres e, especialmente, a presença majoritária das mulheres no público escolar (e seu melhor desempenho acadêmico em praticamente todos os níveis desde o final do século anterior) permitiram a articulação de um projeto de emancipação pessoal e a extensa formação da força de trabalho para além das lacunas de gênero.

2. A REVOLUÇÃO EDUCACIONAL E A MERITOCRACIA

É nesse contexto que, desde as últimas décadas do século 20, materializou-se na América Latina o que pode ser chamado de revolução educacional. Se as diferenças nacionais são significativas, as grandes tendências não são menos comuns. O que impacta é a profundidade e a velocidade das mudanças, o que levou ao surgimento de novos debates em torno da escola. A morfologia estrutural da escola latino-americana variou substancialmente: o

sistema escolar deixou de ser segregativamente dual em termos de acesso ao Ensino Médio (por muito tempo mais restrito para os setores populares) e assumiu a forma de uma escola que, amplamente aberta a todos os grupos sociais, renovou seu duplo caráter por meio da diversidade da oferta.

Os contrastes eram profundos e rápidos. Progressivamente, a cobertura escolar envolvia todos os membros, homens e mulheres de determinada faixa etária, e foram criadas escolas mistas; os anos de escolaridade aumentaram; a segmentação dos níveis escolares, o Ensino Fundamental e Médio, deu lugar a uma massificação do público escolar. No final do século 20, aumentou significativamente a proporção de cidadãos com Ensino Médio completo (ou, na sua ausência, com mais anos de escolaridade na média), assim como o número de estudantes no Ensino Superior.⁸⁰ Certamente, as taxas de matrícula segundo o status socioeconômico ou área geográfica (urbana ou rural) permanecem desiguais, mas a cobertura entre aqueles entre 5 e 14 anos em todos os níveis e áreas de residência geralmente é superior a 90%. Além disso, nas primeiras décadas do século 21, a proporção de pessoas entre 25 e 59 anos que tinham entre 10 e 12 anos de estudo foi de mais de 40% na Argentina e no Chile, cerca de 35% no Brasil, e se aproximou de 30% na Colômbia e no Peru. Ademais, houve importantes processos de extensão da educação que, como em outras regiões do mundo, marcaram o crescente empoderamento das mulheres.

Os problemas tradicionais do sistema escolar não desapareceram. A taxa de analfabetismo, por exemplo, ainda era de quase 16% no Brasil em 1995 (e entre 10-15% em 2010), embora fosse de apenas cerca de 4% na Argentina ou no Chile; na Colômbia, se o analfabetismo afetava 19% da

80. Média de anos de estudo em 2011: 12,4 anos nos Estados Unidos, 7,5 na China e 4,4 na Índia. Na América Latina: 7,8 (variando de 7,2 no Brasil; 8,5 no México; 9,3 na Argentina; 9,7 no Chile e 8,7 no Peru).

população em 1973, era de apenas 5% em 2018.⁸¹ Mas o mais significativo foi o surgimento de novos debates escolares. Se o analfabetismo não desapareceu (especialmente nas áreas rurais ou na Amazônia), houve uma atenção crescente à desigualdade digital.⁸² A questão do acesso à escola (as taxas de matrícula escolar entre 7 e 14 anos de idade, no Brasil, em 1997, eram de 93%) deu lugar a outros debates amargos sobre igualdade, gratuidade, conteúdo curricular, qualidade da educação (as competências adquiridas foram medidas e comparadas por meio de testes internacionalmente padronizados). Foi discutido e percebido como problema a questão da evasão escolar (que cresceu muito na Argentina desde o final do século 20) e do analfabetismo. Debates sobre a escola tornaram-se infinitamente mais técnicos, um verdadeiro mercado escolar surgiu, considerações qualitativas foram impostas sobre critérios quantitativos. A qualidade da educação – nova questão na região – prevaleceu na discussão pública.

Sem deixarem de ser decisivos, o Ensino Fundamental e o Médio perderam importância nos debates públicos para o Ensino Superior. O equilíbrio entre a expansão do Ensino Superior privado em detrimento do Ensino Superior público tornou-se, por sua vez, uma questão de debate. Neste último, as diferenças nacionais são importantes: enquanto o sistema universitário é praticamente 50% público e 50% privado na Argentina e no Brasil, o sistema universitário é 40% estatal na Colômbia e no Peru, proporção que é de apenas 20% para o sistema universitário estatal no Chile.

Em meio a essas discussões, acontecia uma discreta transição de um sistema escolar que, por meio do Ensino Fundamental, tinha uma clara vocação inclusiva de todos os alunos para um sistema escolar que, a par-

81. Em termos comparativos: taxa de alfabetização no início do século 21 de pessoas com mais de 15 anos: na Europa: 99,2%; 94% na China; 62,8% na Índia; 91,1% na América Latina (com 93,4% no México; 97,2% na Argentina; 98,6% no Chile e 89,6% no Peru).

82. Bernardo Sorj, Julie Remold, "La fracture numérique et l'éducation au Brésil: dedans et dehors de l'école», *Éducation et sociétés*, 2005, v. 15, n. 1, pp. 75-89.

tir das universidades, promovia uma cultura meritocrática. O nível de escolaridade deixou de ser suficiente para superar a barreira das posições sociais. À importância dos diplomas foi acrescentada a preocupação com seus diferenciais de valor no mercado de trabalho. Em toda a América Latina, a escola tornou-se um pilar do ideal meritocrático e de um anseio pela mobilidade social. Famílias ricas, mas, sobretudo, as classes médias e populares, começaram a desenvolver estratégias escolares autênticas cobiçando, com ou sem razão, as escolas privadas. Nas últimas décadas, mais do que nunca, a escola é considerada uma instituição que distribui oportunidades. Um novo princípio de justiça se expandiu na sociedade: a igualdade de oportunidades.

A rápida expansão da matrícula escolar e a mudança na morfologia estrutural do sistema escolar deram forma a um novo grande debate escolar em torno da questão do mérito. A questão da meritocracia, ou sobre o papel da escola na entronização de um novo ideal de justiça em torno da igualdade de oportunidades, tornou-se um tema central de discussão, acima de muitas outras questões ideológicas.

Embora as taxas de mobilidade social variem muito significativamente entre países e períodos para que se possa extrair conclusões gerais, é inegável o peso dos diplomas nas trajetórias sociais – especialmente em termos de mobilidade intergeracional nas classes médias e populares. Os temas e os termos dos debates são diferentes entre os países (no Chile, prevalece a questão do mérito em si;⁸³ no Peru, a escola está bastante associada a uma ideia de progresso familiar e social),⁸⁴ mas, de maneira

83. Kathya Araujo, Danilo Martuccelli: “La escuela y la cuestión del mérito. Reflexiones desde la experiencia chilena”, *Educación e Pesquisa*, v. 41, edição especial, dezembro de 2015, pp. 1503-1518.

84. Carlos Iván Degregori, “Del mito del Inkarry al mito del progreso”. *Socialismo y participación*, n. 36, 1986, pp. 49-56; John Ansion et al., *Educación: la Mejor Herencia*. Lima: PUCP, 1998.

geral, em maior ou menor grau, a representação da escola na região se transformou em todos os lugares.

A escola deixou de ser percebida como uma mera reprodutora das desigualdades sociais. Progressivamente na opinião pública, foi sendo reconhecido seu papel singular e crescente na distribuição de oportunidades sociais. Poucas coisas exemplificam melhor essa nova percepção do que o esforço muito importante em termos de investimento econômico que as famílias de todos os grupos sociais fazem, embora com diferenças, na educação de seus filhos. Até mesmo o desejo de uma educação melhor para as crianças é frequentemente considerado nos planos de migração familiar do campo para a cidade.

Em um continente que sempre fez da educação um valor civilizacional (e em que vários atores sociais explicam recorrentemente as dificuldades nacionais em termos de déficit educacional), é impossível ignorar o impacto e a novidade desses debates. Essa importância está refletida, além das estratégias familiares, no fato de que a educação já se tornou uma das grandes áreas de disputa sobre o futuro perfil do Estado de bem-estar social na região.⁸⁵ O percentual do PIB destinado à educação aumentou – por vezes, significativamente – em vários países da região. A educação é, mais do que nunca, reconhecida e tratada como um direito social. Além disso, foi a educação – mais do que a saúde, neste momento e antes da pandemia – que se tornou um importante item da demanda cidadã em diversos movimentos, mais ou menos truncados, de estudantes no Brasil, Colômbia e Peru, e, claro, no Chile.

Em suma, por mais esquemática que seja a análise, o contraste dos debates escolares entre os séculos 19 e 20 é instrutivo. Um período de forte oposição ideológica e política foi seguido por um longo período de

85. Matías Petersen, “Sobre derechos sociales, universalismo y realización recíproca”. In: Alejandro Fernández (Org.), *El derrumbe del otro modelo*. Santiago (Chile): IES-Tajamar, 2018, pp. 83-104.

relativo consenso institucional que, gradualmente, deu forma a novas disputas sobre a qualidade da educação e o papel efetivo da escola na justiça.

É tendo como pano de fundo essa evolução e a primazia dessas preocupações coletivas que devemos analisar a especificidade dos debates que ocorrem no nível escolar na era das convicções pessoais.

IV. OS DESAFIOS DA ESCOLA NA ERA DAS CONVICÇÕES PESSOAIS

Exceto em casos de doutrinação ideológica e política explícita, a escola, durante boa parte do século passado, permaneceu relativamente à margem das lutas ideológicas e políticas. Ou seja, mesmo implicitamente, houve um relativo pacto para manter a escola fora da luta ideológica. Resumindo: o século 20 na América Latina foi o palco de conflitos políticos e ideológicos muito importantes, mas de “guerras escolares” de intensidade relativamente baixa.

Nuancemos. A juventude foi, desde o início do século 20, um importante ator de um anseio específico pela regeneração espiritual continental que encontrou uma primeira grande manifestação coletiva na Revolução Estudantil de Córdoba em 1918.⁸⁶ Desde então, os universitários têm sido um ator social significativo. Temas propriamente educacionais estiveram presentes, mas em muitas mobilizações os objetivos eram geralmente mais amplos, como o movimento Campanha em Defesa da Escola Pública no Brasil, em 1960, no qual tentou-se pensar o ensino no marco de um projeto de desenvolvimento nacional. Era uma das características mais duradouras do movimento estudantil na região: suas lutas

86. Juan Carlos Portantiero, *Estudiantes y política en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978, pp. 15-18.

e sua repressão estavam geralmente inscritas em coordenadas políticas mais amplas (conflitos de classe, anti-imperialismo, desenvolvimento, direitos humanos). Se a autonomia da universidade foi de fato várias vezes questionada, especialmente como uma necessidade de manutenção da ordem pública, exceto em poucos casos, isso nunca levou a se questionar os grandes acordos em torno da secularização e do valor do conhecimento científico.⁸⁷ Aspectos que, como temos apontado, foram ainda mais válidos no caso do Ensino Fundamental e Médio.

A partir do final do século 20, e nas duas primeiras décadas do século 21, a situação começou a variar e um novo cenário de conflito em torno da escola, típico da era das convicções pessoais, se consolidou. Sem que isso questionasse a primazia das questões que abordamos no ponto anterior (qualidade educacional, meritocracia, igualdade de oportunidades), a escola volta a ser, com menos intensidade que no século 19, mas com mais paixão que no século anterior, objeto de novas disputas sociais. Esquemáticamente, três desafios se destacam: vamos chamá-los de questão moral, questão da verdade e questão educacional propriamente dita.

Embora, de fato, as três questões muitas vezes se sobreponham, são questões diferentes que, como vamos analisar, possuem significados muito distintos quando se trata de democracia. Mas isso não nos impede de reconhecer o que elas têm em comum: na base de todas essas disputas se encontra *a mutação comum na natureza das convicções pessoais*.

87. O tema vai além do nosso estudo, mas apontamos que, nas últimas décadas, constata-se uma nova articulação entre questões pessoais e coletivas entre os alunos do Ensino Médio. Para estudos comparativos sobre jovens estudantes no Brasil, Argentina, México e Espanha, ver Marília Pontes Sposito, Elmir de Almeida, Felipe de Souza Tarábola, “Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional”. *Estudos avançados*, v. 24, n. 99, 2020, pp. 313-332.

1. A ESCOLA E A QUESTÃO MORAL

As hostilidades entre a Igreja e o Estado são reabertas em torno da questão moral. Essas lutas têm como um de seus grandes focos questões de sociedade e cultura, no que se refere ao direito preferencial dos pais na educação de seus filhos (bem representado por movimentos do tipo “não se meta com meus filhos”), uma firme oposição ao enfoque de gênero, uma rejeição ao aborto ou à eutanásia.

Se a luta vai além do ambiente escolar, o importante é entender as razões específicas para essa reabertura da “guerra escolar”. Primeira novidade: esse novo ciclo de hostilidades, ao contrário do que analisamos no século 19, não é organizado pelo Estado ou por grupos liberais mirando os foros ou privilégios da Igreja, mas, pelo contrário, é uma ofensiva de grupos religiosos contra os acordos firmados em torno da secularização no século 20.

É possível formular a hipótese de que por trás do medo quase visceral expresso por certos grupos sociais na direção da proteção de seus filhos encontra-se um *pânico moral* mais amplo em relação ao questionamento das hierarquias e da ordem social naturalizada. Se esse medo teve expressões muito diversas nas últimas décadas, sua expansão está associada a um conjunto díspar de mudanças sociais e culturais que desestabilizam, em profundidade, não apenas os modos de vida, mas os próprios pressupostos a partir dos quais vários grupos sociais forjaram sua representação da sociedade. Essas mudanças são postas em marcha, quase exclusivamente, pela ação conjugada e deletéria das minorias étnicas, das lutas de gênero, do agnosticismo e, algumas décadas antes, dos conflitos geracionais. Um conjunto heterogêneo de atores que colocou em questão as principais definições da ordem social naturalizada e herdada. Mudanças que geram um conjunto de medos que, muitas vezes, é sintetizado em uma nova imagem do mal: a “ideologia de gênero”.

A formulação dessa hipótese busca enquadrar as disputas escolares atuais em um marco mais amplo da estratégia de um conjunto heterogêneo de atores – grupos religiosos, conservadores políticos, cruzadas morais. Daniel Bell foi um dos primeiros a expressar, em 1976, o novo desconforto desses grupos naquela época, evocando as contradições culturais do capitalismo.⁸⁸ Em seu diagnóstico já era latente algo que, com o tempo, tornou-se o coração do olhar conservador e moral, ou seja, que o foco do problema das sociedades modernas é a cultura. É verdade que Bell destacou as contradições plurais entre o que a economia exigia (obediência e trabalho duro), o que era esperado na política (autonomia e julgamento crítico), e o que se aspirava na cultura (autodesenvolvimento do eu). Mas em seu diagnóstico já era patente tanto o papel diluidor que se atribuía ao modernismo cultural no nível dos valores quanto a solução que defendia em termos de restauração dos valores religiosos. Desde então, o diagnóstico ficou mais preciso e acentuado. Norman Podhoretz descreveu claramente: do ponto de vista dos neoconservadores, o problema (dos Estados Unidos) não está nem na economia, nem na política, nem no exército, mas na cultura, ou seja, nas escolas, nas universidades, na imprensa, em um conjunto de instituições que, segundo essa interpretação, desde os anos 1960-1970 haviam caído nas mãos dos “esquerdistas”.⁸⁹

Embora diagnósticos desse tipo parecessem externos à vida política na América Latina até o final do século 20, no primeiro quarto do século 21 essa sensibilidade e esses temas se impuseram cada vez mais, tornando a família e a escola o foco de novas lutas morais, ideológicas e religiosas.

Ou seja, por mais importante que seja a disputa escolar em torno da questão moral propriamente dita – e é –, ela só ganha todo seu signifi-

88. Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo* [1976]. Madri: Alianza, 1982.

89. Norman Podhoretz, *The Norman Podhoretz Reader*. Nova York: The Free Press, 2003.

cado quando é entendida como uma das muitas arestas em um combate mais geral sobre as *responsabilidades que cabem às diferentes instituições*. O que a secularização tinha mais ou menos selado, a saber, a separação entre o reino da fé religiosa, a vida privada e o domínio público, torna-se novamente objeto de controvérsia. A reabertura dos conflitos em torno da família e da escola (currículos, normas, autoridade) deriva dessa preocupação moral mais geral e é apenas *uma* das frentes de atrito.

Voltemos um pouco para tentar compreender a sensibilidade dessa rede de atores. No contexto da crescente secularização do mundo, nas últimas décadas do século 20, um conjunto díspar de atores e movimentos sociais questionou a autoridade nas famílias, nas escolas, na fé e, por um momento, até nas empresas. O horizonte de atuação das mulheres, em associação com os desenvolvimentos da ciência, foi ampliado na direção de novas liberdades permitidas pelos anticoncepcionais. Questões culturais como os valores, os costumes, o privado e o íntimo, a alimentação, a sexualidade, a vida e a morte, transformaram-se, com uma intensidade sem precedentes, em temas de debate e de controvérsia pública. Tornaram-se, em sua maioria, temas de discussão pública fora dos ministérios e autoridade exclusiva das instituições religiosas.

Resultado: aos olhos de alguns religiosos, de muitas autoridades religiosas e de todos os conservadores, esse conjunto de atores rebeldes não fez nada além de *reabrir* as hostilidades em relação às fronteiras e acordos que haviam sido implicitamente feitos no âmbito de uma secularização moderada.⁹⁰ Diante do que perceberam e sentiram como uma ofensiva destrutiva da ordem social, viram-se “obrigados” a intervir no debate público e, acima de tudo, com maior legitimidade para fazê-lo, já que os temas em discussão se concentravam em áreas que, até então, haviam

90. Gaël Brustier, *Le Mai 68 conservateur*. Paris: Cerf, 2014; Danilo Martuccelli, «Politique, religion, vérité: vers une réouverture des hostilités?», *Cités*, n. 62, 2015, pp. 113-126.

estado amplamente sob seu magistério: a vida, a família, a moralidade, a educação, a ordem sexual. As lutas se seguiram uma após a outra: contra a regulamentação do aborto; libertação sexual; as novas pedagogias; os ateus; a rejeição de valores militares; o questionamento do patriarcado; posteriormente, a lassidão educacional e moral; debates sobre a eutanásia; o politicamente correto; as uniões civis ou casamentos entre pessoas do mesmo sexo; a adoção por casais homossexuais; sem nos esquecermos da reprodução assistida ou da barriga de aluguel; e, claro, todas as dissidências de gênero e de sexo.

Diante do que se vê como uma reabertura de hostilidades, uma nova rede religiosa, moral e conservadora foi constituída, com cores e formas muito diferentes, mas com preocupações comuns. Nesta rede de atores é possível notar, como já analisamos no nível das crenças religiosas ou das opiniões políticas, uma modalidade de envolvimento subjetivo individual com suas próprias convicções. É a partir dessa sensibilidade que a neutralidade axiológica dos Estados e o pluralismo liberal são postos em xeque. O que muitos desses atores exigem é o *respeito* por suas convicções mais íntimas.

“Respeito”: aqui está o epicentro do conflito e, curiosamente, essa preocupação é *compartilhada* pelos membros dos diferentes lados. A gramática específica da era das convicções impõe aos debates, em todos os debates, sejam eles sobre assuntos públicos ou privados, políticos ou culturais, o necessário respeito não à pluralidade das perspectivas, mas à integridade e convicções de cada um. A própria sensibilidade (mais do que a dos outros) torna-se o verdadeiro termômetro da vida coletiva. Resultado: como analisamos na segunda parte, as polarizações afetivas entre as diferentes convicções são ampliadas. É nesse ponto, de maneira curiosa e discreta, que *um fio liga o chamado fenômeno do politicamente correto ao retorno da sensibilidade conservadora*. Em ambos os casos, é a percepção pessoal que é valorizada, e o desprezo pelas próprias convicções (ou seja, o que cada um é, por que se sente assim) que é rejeitado. O progressismo cultural

e político, que até recentemente tinha um certo monopólio de enunciação sobre o futuro, é denunciado por sua arrogância e seu não respeito não só pela tradição, mas pelas mais profundas e íntimas convicções pessoais.

Ao se personalizarem, *as convicções deixaram de ser uma mera questão de crenças ou opiniões, e tornaram-se uma questão de identidade*. Aqui está a mudança e o que une, para além de coalizões ideológicas, os diferentes atores. Por mais dogmáticos que sejam, por mais voluntariosos que sejam em sua tentativa de restabelecer a autoridade da tradição, os atores da rede moral-religiosa-conservadora trilham caminhos profundamente modernos e individualistas. Eles também possuem convicções pessoais, pois, para eles, as convicções também fazem parte de uma identidade.

Se a intransigência moral é radical (a identidade não se negocia), as fronteiras são infinitamente mais porosas. Na medida em que as convicções são pessoais, as posições tendem a ser menos monolíticas do que no mundo das ideologias. Várias vezes, por trás de rejeições aparentemente comuns, por exemplo, igualdade matrimonial, há realmente uma grande diversidade de posições pessoais. Na França, foi assim, por exemplo, que a lei de 2013 sobre o casamento para todos reuniu opositores de vários tipos, que iam desde aqueles que a rejeitavam por razões simbólicas, dogmáticas ou em nome da ordem natural, até aqueles que eram a favor de estender aos casais homossexuais os mesmo direitos dos casais heterossexuais, mas que queriam que essa extensão fosse acompanhada de uma exclusão simbólica da instituição matrimonial, sem esquecer aqueles que, favoráveis à universalização de uniões civis ou casamentos, se opunham à possibilidade de adoção para casais do mesmo sexo.

A era das convicções pessoais muda a natureza das disputas na sociedade. As discussões tornam-se, por um lado, mais fragmentárias, menos consistentes em suas linhas divisórias, mas, por outro lado, aumentam os

sentimentos de humilhação subjetiva e de recriminação por desrespeito às convicções mais íntimas.

É com essa transformação geral em mente que a escola deve abordar a questão moral:

1. Reconhecendo a nova sensibilidade coletiva a partir da qual *todas* essas questões são percebidas;
2. Compreendendo que, ao perceber-se como uma questão de identidade, a questão moral das convicções pessoais apresenta desafios específicos na adolescência, que é uma fase particular de exploração da identidade;
3. Recordando a história coletiva em que essas disputas ocorrem;
4. Reconhecendo em todos os momentos a dificuldade e o esforço particular que é exigido dos alunos quando são convidados a dialogar ou a discutir sobre o que vivenciam como convicções íntimas;
5. E, talvez por isso, pensando sobre a própria forma dessas conversas, menos na forma de discussões em torno de posições bem estruturadas, e mais por meio de uma série de testemunhos controversos ou experiências distintas (atores heteronormativos, dissidentes de gênero etc.), com o objetivo de compreender a complexidade *vivida* de experiências e situações.

A escola não será capaz de mudar o teor das disputas morais na sociedade, nem, naturalmente, considerar suas modalidades de politização. Mas é possível trabalhar na educação do que está cruelmente falhando na era da convicção: a capacidade de se colocar no lugar do outro; adotar o que Adam Smith chamou de lugar do espectador imparcial. Para isso, é necessário revalorizar a simpatia enquanto categoria moral, mas é, acima de tudo, essencial poder se colocar racional e *afetivamente* no lugar do outro. Uma abertura de sensibilidade (em vez de espírito) na direção da qual a escola pode trabalhar.

2. A ESCOLA E A QUESTÃO DA VERDADE

No caso sendo analisado aqui, estamos diante de um questionamento e, por vezes, de um ataque direto contra as formas pelas quais, no marco da secularização durante o século 20, o Estado instituiu a separação de ministérios no que diz respeito à regulação da vida pessoal e privada. Quando se trata da questão da verdade, estamos enfrentando um ataque contra o espírito do Iluminismo, o progresso, e até mesmo a ciência. Se os laços existem, as diferenças também são enormes.

Em meio à era das convicções pessoais, a escola enfrenta um problema *sem precedentes* no que diz respeito à questão da verdade. Sem ignorar a diversidade dos processos que alimentam a questão da pós-verdade nas sociedades atuais,⁹¹ também a esse respeito estamos diante da presença de outra manifestação – talvez a mais preocupante no que diz respeito ao ambiente escolar – da expansão das convicções pessoais.

Desde o início, salta aos olhos a diferença temática para a pergunta anterior. O questionamento da ciência e, por trás dela, de uma certa concepção moderna de verdade é um desafio *existencial* para a escola. Abandonar a missão desse tipo de ensino significa pura e simplesmente o fim da escola *moderna*.

Embora os processos não tenham sido imediatos, desde o século 19 a instituição escolar se dedicou à transmissão de um determinado tipo de conhecimento, iluminado e científico. Como interpretou Stephen Toulmin, a constituição do conhecimento científico, desde o século 17, era uma forma de produzir conhecimento capaz de resolver, racional ou empiricamente, controvérsias graças a evidências.⁹² Diante das guerras religiosas que devastaram a Europa no século 16 (os pressupostos

91. Lee McIntyre, *Posverdad*. Madri: Presidente, 2018.

92. Stephen Toulmin, *Cosmopolis* [1990]. Chicago: Chicago University Press, 1992.

dogmáticos de cada uma delas tornaram impossível qualquer solução ecumênica), a ciência instituiu um novo regime de certeza. Além da tolerância religiosa e do ceticismo, proclamados pelo humanismo de Erasmo ou Montaigne, a ciência moderna procurou resolver controvérsias irrefutavelmente graças à verdade e suas evidências. É essa cultura e atitude de conhecimento que se tornaram centrais no âmbito do conhecimento escolar.

Agora, aquela que por muito tempo na modernidade exerceu uma função de autoridade, a verdade científica, permitindo resolver pelo menos em princípio e, em última instância, as controvérsias, não cumpre mais (com a mesma evidência, em qualquer caso e para todos os indivíduos) essa função. A ciência em si é objeto de controvérsia. Vários grupos sociais, mesmo envoltos com doses muito diferentes de legitimidade, são, a partir de agora, capazes de questionar a ciência e suas verdades. Literalmente, e no sentido mais forte do termo, não há mais (para alguns cidadãos) *uma* fonte de autoridade e verdade intramundana capaz de resolver controvérsias. A ciência e suas verdades, ou seja, sua autoridade, estão abertas a uma disputa mais ou menos interminável de interpretações e crenças. A comoção que isso produz no nível da escola e sua *missão principal* não pode ser minimizada.

A contestação do conhecimento científico tem fontes muito diversas, que vão desde a epistemologia (desde movimentos pós-moderno até os *sciences studies*, e até mesmo um certo pragmatismo) até projetos de ontologias múltiplas (a ideia da existência de uma pluralidade de mundos em conflito uns com os outros). Ao que se acrescenta colocar em xeque acima de todas as perspectivas manipuladoras: versões alternativas dos fatos, revisionismos diversos, mercadores de dúvidas para defender interesses econômicos. E a esta lista não exaustiva devemos acrescentar também a presença de formas de conhecimento irreduzíveis ao produzido pela ciência, mas também a possível coalizão entre verdades científicas e o

universo de convicções pessoais íntimas. Por meios muito *distintos*, todos esses processos fazem com que a verdade deixe de ser o monopólio do conhecimento científico moderno.⁹³

As diferenças nacionais são muito importantes, mas, para um número diverso e significativo de indivíduos, o valor da ciência e suas verdades deixam de ser impostos por sua autoridade intrínseca e precisam ser impostos pelo Estado. A consequência em termos da legitimidade da cultura escolar é imediata: os currículos voltam-se para novas bases ideológicas, como não haviam sido durante quase todo o século 20, objeto de novas e duras batalhas. Sejamos precisos: se na segunda metade do século 20 a sociologia crítica dos currículos escolares era muito importante, as disputas se davam quase exclusivamente em referência à legitimidade social da cultura de classe transmitida nas escolas e seus efeitos diferenciais em termos de resultados entre os alunos de acordo com sua origem social.⁹⁴

A mudança em relação ao passado é fundamental no âmbito dos debates. Não é mais a ciência moderna que dá aparência de verdade à ação do Estado (imposta a partir de seu acesso privilegiado à verdade, por exemplo, através de práticas generalizadas de higiene pública, vacinação ou currículos escolares). De maneira mais ou menos dissimulada, é o Estado que institui a verdade, geralmente, por enquanto, ainda em consonância com o conhecimento científico. É importante repetir: geralmente, e por enquanto. Não nos esqueçamos que certos governos (como o da África do Sul) questionaram a natureza viral da AIDS e que vários outros rejeitam a hipótese de mudança climática ou dos efeitos humanos sobre o clima. A mudança é radical.

93. Danilo Martuccelli, *El Nuevo Gobierno de los Individuos*. Santiago (Chile): LOM, 2021.

94. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit, 1975; Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970; Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas: De Boeck, 1989.

Dessa diversidade de tensões, há uma que nos interessa mais destacar, pois tem efeitos imediatos e traduções no nível escolar: a instituição escolar na realização de sua grande missão de transmitir conhecimento enfrenta certos indivíduos ou grupos (religiosos, políticos) que afirmam, *em nome de suas convicções íntimas*, não “acreditar” na verdade e nas evidências científicas. Diante dessas atitudes, os debates tornam-se literalmente impossíveis de se resolver.

Nesse contexto, é preciso fazer uma menção especial à chamada “revolta da vacina” na cidade do Rio de Janeiro, em 1904. Conflito com múltiplos significados, a introdução da vacinação obrigatória para poder realizar muitas diligências como símbolo de um projeto de modernização higienista despertou uma ampla reação popular. Em sua rejeição, diferentes orientações coincidiram e se agruparam, o que gerou importantes embates entre os manifestantes. Embora a rejeição tenha sido alimentada pela má gestão governamental em termos de saúde pública, considerações morais também foram importantes: a começar pelo ataque que isso significava à honra do chefe da família, já que sua esposa e filhas tiveram que se despir nuas na frente de pessoas de fora da família. A excepcionalidade dessa reação não deve ser negligenciada: como ressalta José Murilo de Carvalho, a centralidade das questões ideológicas e morais nesse protesto contrasta com o que era *habitual* nas lutas econômicas do período. Mas a revolta contra a vacina obrigatória também refletiu o movimento das fronteiras que à época estava ocorrendo em torno do público e do privado. É isso que, como pano de fundo, provavelmente reuniu valores tradicionais e modernos, a modéstia e a honra das mulheres, por um lado, e a ideia de liberdades individuais liberais, por outro; a ponto de que, na revolta, os valores populares poderiam coincidir com valores burgueses. O inimigo comum dessa frente heterogênea e episódica eram as forças repressivas do governo. Excepcional em sua composição e propósito, a

revolta vacinal foi uma das primeiras lutas pelos direitos civis na sociedade brasileira.⁹⁵ Mas não era uma luta contra o conhecimento científico.

O fim do monopólio da ciência sobre a verdade alimenta e generaliza formas *inéditas* de desconfiança. O contínuo de verdades científicas e de expertise é objeto de uma gama de suspeitas. “Gama”: para o bom trabalho escolar de apoio à verdade científica, é importante distinguir, mesmo que esquematicamente, quatro posições distintas entre si.

Em primeiro lugar, há aqueles que, mesmo acreditando na superioridade da ciência, romperam com uma concepção ingênua de progresso e estão cada vez mais sensíveis aos seus possíveis efeitos colaterais negativos. A esse respeito, as críticas ambientais, incluindo aquelas feitas graças ao conhecimento científico, minaram os fundamentos de uma certa forma de autoridade científica. Um exemplo banal disso: o número significativo de pessoas que, após uma consulta médica (ou seja, incluindo os que acreditam em conhecimento especializado), “verificam” online o que o médico prescreveu. A confiança não é mais do que a sua própria. A escola, com base em um espírito crítico, precisa trabalhar para *racionalizar* esses comportamentos críticos.

Em segundo lugar, em oposição a um certo positivismo, mas sem necessariamente implicar uma ruptura com o espírito do Iluminismo, há um grupo de atores lutando pelo reconhecimento da diversidade de formas de conhecimento. Os debates sobre homeopatia são um bom exemplo disso, mas também é possível pensar em muitas terapias alternativas ou medicina suave. Ainda mais complexo é a questão dos fóruns híbridos, nos quais se pode discutir, mais ou menos em pé de igualdade epistemológica, o conhecimento científico, a expertise de especialistas e os sabe-

95. José Murilo de Carvalho, *Os bestializados* [1987]. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, cap. IV, pp. 91-139.

res comuns daquela experiência.⁹⁶ Nesses fóruns, a verdade da ciência não é negada, mas se impõe a necessidade de reconhecer outras formas de conhecimento e, portanto, de confrontar as verdades da ciência com outras representações e problematizações julgadas legítimas. Nas proximidades dessa situação, pode-se também recordar a crescente importância dada à palavra dos doentes no que diz respeito ao sofrimento ou efeitos colaterais de certas drogas, mas também com relação às suas decisões sobre o fim de suas vidas, o que levou não só à introdução de novos cursos sobre dor nas escolas médicas, mas mesmo, em alguns deles, que sejam ministrados por pacientes a médicos. A escola não precisa evitar a complexidade dessa nova situação epistêmica: pelo contrário, tem que se aproveitar dela para romper com o positivismo ingênuo do século 19 e defender uma nova concepção de verdade pós-positivista.

Em terceiro lugar, há indivíduos que “desconfiam” das conclusões da ciência. Trata-se de um amplo espectro de atores, que vão desde céticos do clima até aqueles que recusam a vacinação. Nesses casos, o questionamento às vezes é feito invocando-se interpretações científicas alternativas ou minoritárias. Outras vezes, a rejeição opera a partir de vários medos ou desconfianças institucionais. E há também aqueles que fazem isso a partir de concepções e interesses meramente manipuladores.⁹⁷ Da perspectiva da escola, é importante diagnosticar a especificidade heterogênea desse grupo de atores: eles exigem uma forma de argumentação diferente das anteriores.

Por fim, às vezes em conexão com o perfil anterior, há uma figura ainda mais extrema, os indivíduos que rejeitam abertamente verdades científicas em nome de posições dogmáticas, muitas vezes de natureza reli-

96. Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yves Rio Barthe, *Agir dans un monde incertain*. Paris: Seuil, 2001.

97. Erik M. Conway, Naomi Oreskes, *Les marchands du doute* [2012]. Paris: Le Pommier, 2010.

giosa (criacionismo, design inteligente, certas interpretações da hipótese de Gaia, leituras literais dos livros sagrados contra os resultados da teoria da evolução, etc.). Essa rejeição às vezes toma a forma de uma refutação em nome de convicções pessoais, por identidade ou razões de foro íntimo. Nesse caso, a autoridade da verdade científica simplesmente deixa de funcionar e sua invocação geralmente tensiona posições e fortalece as rejeições. O trabalho da escola nos dois últimos casos que diferenciamos é obviamente mais complexo do que em relação aos dois primeiros grupos de atores. A razão se perde em si mesma: essas atitudes são o reflexo mais ou menos direto de posições que são defendidas como fruto de profundas convicções pessoais.

É, sem dúvida, um desafio inédito para a escola e, além dela, para a própria concepção de modernidade e seu modo de convivência. O choque produzido pelo desencantamento e pela secularização conseguiu ser contido pelo valor-verdade que a ciência adquiriu nas sociedades modernas. A ciência era, em última análise, a verdadeira fonte de autoridade: indivíduos, para além de suas várias crenças religiosas ou opiniões políticas, curvavam-se ao conhecimento-verdade – ou seja, à sua ideia de *authoritas*.⁹⁸ É precisamente o que se questiona na era das convicções e o que não se impõe como prova.

Resultado: como temos apontado em relação à questão moral, a escola precisa abordar a questão da verdade:

1. Levando em conta a nova sensibilidade coletiva própria às convicções pessoais;
2. Levando em conta a diversidade das razões que levaram a essa situação (debates epistemológicos, demandas por respeito e dignidade de vários grupos, crise do positivismo, etc.);

98. Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro*. Madri: Península, 1996. [Ed. bras.: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.]

3. Mas também inserindo a evolução atual na longa e plural história institucional das religiões em seus laços com o conhecimento científico e a verdade (a “história das religiões” é uma questão de indispensável interesse cívico na escola de hoje);
4. Reconhecendo o esforço exigido dos indivíduos quando se trata de dialogar sobre o que vivenciam enquanto convicções íntimas e, portanto, *tomando cuidado* para não julgar *ex cathedra* as diferentes perspectivas, o que só leva a endurecê-las;
5. Tudo isso implica a necessidade de pensar sobre a forma como as conversas têm de se desenvolver (passando progressivamente da “certeza” das convicções para posições mais abertas a dúvidas, à diversidade legítima de interpretações, ao valor diferencial das evidências, à necessidade de manter a fronteira entre verdade e erro, etc.).

3. A ESCOLA E A QUESTÃO EDUCACIONAL

Em terceiro lugar, por mais importante que sejam os dois pontos anteriores (e são), a escola também deve abordar diretamente o que é provavelmente o principal motivo de sua crise interna hoje. Para isso, devemos começar reconhecendo a especificidade e os limites da revolução da educação da qual falamos acima.

Além da importância dos números que recordamos (escolaridade, analfabetismo, feminilização, etc.), a maioria desses processos quantitativos de expansão escolar sofreu cruelmente de qualquer objetivo educacional no sentido estrito do termo. Quase pode-se dizer que faltava uma *mística* educacional. A escola, no exato momento em que, pela primeira vez na região, tornou-se uma experiência efetiva e duradoura para todos

os membros de uma coorte etária, *deixou de estar a serviço de um projeto iluminista, para representar uma luta em prol do secularismo, para ser a forja da cidadania, e mesmo para se tornar um recurso para o desenvolvimento nacional.*

Em suma, *a escola deixou de ser estruturada em torno de um ideal educacional.*⁹⁹ A maioria das escolas públicas e privadas, como as universidades, transmitem conhecimento e certificam competências, mas não se movem por nenhum modelo de sujeito. Esse desencontro foi fatal. Faltavam aos professores da época da revolução educacional (e ainda falta) aquilo que sobrou para a geração de intelectuais arielistas – o “espírito”.

Certamente, e apesar do exposto, a revolução educacional teve, como pode ser observado a partir da reação de grupos conservadores, efeitos decisivos na vida social, mesmo que indiretamente. O aumento do poder das mulheres e até mesmo a feminilização da sociedade são inseparáveis da revolução educacional. Uma revolução que também teve efeitos decisivos em termos da taxa de natalidade, da abertura dos horizontes da vida, do questionamento de tantas formas comuns de dominação (assédio, violência de gênero, desvalorizações, abusos). Mudanças no nível educacional das mulheres que, certamente, por efeito rebote, produziram importantes transformações nas identidades masculinas e, além delas, em uma certa representação da ordem social.

Mas os efeitos indiretos, por mais importantes que sejam (e são), não podem fazer de um projeto educacional real uma profissão. O que nos leva de volta aos debates explícitos do século 19 e implícitos do século 20, períodos em que a escola tinha modelos de sujeito: cidadãos, pessoas, trabalhadores.

99. Anne Barrère, *L'éducation buissonnière*. Paris: Armand Colin, 2011; Anne Barrère, Danilo Martuccelli, “A escola entre a agonia moral e a renovação ética”, *Educação & Sociedade*, n. XXII, n. 76, out. 2001, pp. 258-277.

Este é o debate fundamental que uma sociedade democrática deve realizar sobre sua escola. O projeto educativo da escola não precisa ser forjado nem em torno da mera figura do cidadão, nem da pessoa moral, e nem do mero horizonte do trabalhador.¹⁰⁰ Embora a tentação por essas respostas seja legítima (e defendida por certos grupos sociais), também é lícito pensar que nem a pátria, nem a moral, nem o trabalho detêm nas sociedades contemporâneas uma aura suficiente para se tornar, por menos consensual que seja, a base da nova vocação educacional da escola.

É a difícil resposta coletiva a essa pergunta que explica o “vácuo” consensual que se observa hoje nas escolas quando se trata da produção de disciplinas. Se existem projetos educacionais circunscritos em determinadas escolas ou centros de formação (especialmente, notemos, em escolas religiosas, privadas, militares, profissionais), na grande maioria das escolas públicas, os professores não se organizam em torno de nenhum grande ideal educacional.

Obviamente, esse ideal requer um amplo debate na sociedade; um debate que é justamente fechado em todos os lugares. A escola, antes e além de formar cidadãos, atores morais ou trabalhadores, deve reconhecer e redefinir seu papel institucional na própria produção dos indivíduos e em sua *convivência*. Algo que só pode ser feito reconhecendo-se a profunda heterogeneidade das sociedades contemporâneas, a diversidade das gramáticas da vida, a consolidação de uma nova sensibilidade coletiva em torno das convicções pessoais: isso requer a construção de uma *atitude* específica e comum de convivência. Este trabalho não é exclusivo da escola, mas sua responsabilidade é inegável. Para o desenvolvimento dessa nova atitude pode ser útil reabilitar velhas e respeitadas *virtudes* e resgatar sua dimensão educacional: a tolerância, a empatia, a solicitude,

100. Danilo Martuccelli, “Condición adolescente y ciudadanía escolar”. *Educação e Realidade*, v. 41, n. 1, jan.-mar. 2016, pp. 155-174.

o respeito, a prudência, o valor dos meios justos, a moderação, a razão, o livre sentido de limites, mas também a curiosidade e o prazer para compreender a alteridade.

Na era das convicções pessoais, suas paixões e ódios, a escola deve enfrentar novamente os efeitos induzidos por certas crenças religiosas e opiniões políticas, mas, acima de tudo, deve encontrar e reinventar seu próprio *projeto educacional* a partir de um horizonte de vida em comum.

* * *

Este texto tentou discutir três coisas.

- Em primeiro lugar, a necessidade urgente, no caso das relações entre religião, democracia e escola, de analisar a situação atual à luz do passado (no que diz respeito a mudanças nas crenças religiosas, opiniões políticas e debates escolares). O reconhecimento de um amplo horizonte temporal e da memória das instituições é central.
- Em segundo lugar, chamar a atenção para o que caracterizamos como a principal mudança no que diz respeito às representações sociais: a consolidação de um novo modo de envolvimento subjetivo ou de indivíduos com suas convicções pessoais. É essa nova sensibilidade coletiva que, em última análise, define a especificidade de nossa era, infinitamente mais do que o mero aumento da “irracionalidade”, a “vingança de Deus”, a “pós-verdade”.
- Em terceiro lugar, levando-se em conta as mudanças estruturais e muito importantes que a escola tem sofrido nas últimas décadas na América Latina, devemos tentar pensar sobre as várias formas de enfrentar os desafios que esse novo cenário coloca: exercícios específicos; novos cursos (história das religiões); inventar modos de conversação (não necessariamente controversos) que arti-

culam dados, depoimentos, experiências; valorizem e exerçam a compreensão do diferente e “incompreensível”; trabalhar na direção da reformulação de um projeto educacional em torno da convivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, Nicholas, HILL, Stephen, TUNER, Bryan S., *La tesis de la ideología dominante* [1980]. Madri: Siglo XXI, 1987.
- ANSION, John, et al., *Educación: la Mejor Herencia*. Lima: PUCP, 1998.
- ARAUJO, Kathya, MARTUCCELLI, Danilo. "La escuela y la cuestión del mérito. Reflexiones desde la experiencia chilena", *Educação e Pesquisa*, v. 41, edição especial, dezembro de 2015, pp. 1503-1518.
- ARENDDT, Hannah . *Entre el pasado y el futuro*. Madri: Península, 1996. [Ed. bras.: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.]
- BARRÉRE, Anne. *L'éducation buissonnière*. Paris: Armand Colin, 2011;
- BARRÉRE, Anne, MARTUCCELLI, Danilo. "A escola entre a agonia moral e a renovação ética", *Educação & Sociedade*, n. XXII, n. 76, out. 2001, pp. 258-277.
- BASTIAN, Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2004
- BELL, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo* [1976]. Madri: Alianza, 1982.
- BELLO, Andrés. "Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile" [1843]. In: *Escritos republicanos*. Santiago (Chile): LOM, 2011, p. 86 [pp. 89-102].
- BERMÚDEZ, Natalia. "Entre mures, grutas y altares: Una etnografía sobre trayectorias de familiares de víctimas 'no inocentes' (Córdoba, Argentina)". In: PITA, María Victoria, PEREYERA, Sebastián (Org.), *Movilización de víctimas y demandas de justicia en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Teseo Press, 2020.
- BERNSTEIN, Basil. *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit, 1975; Pierre Bourdieu, Jean-
- BLANCO, Pablo Toro. "Ideas políticas educacionales en Chile, C.1810-C.1980».

In: Iván Jaksic, Susana Gazmuri (Org.), *Historia política de Chile, 1810-2010, T-IV. Intelectuales y pensamiento político*. Santiago (Chile): Universidad Adolfo Ibáñez-FCE, 2018, pp. 103-131.

BOLTANKSI, Luc, DARRÉ, Yann, SCHILTZ, Marie-Ange. «La dénonciation». *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 51, mar. 1984, pp. 3-40.

BOTANA, Natalio R. *La Tradición Republicana* [1983]. Buenos Aires: Edhasa, 2013, pp. 124-125 e 128-129.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues . “Fronteira da fé. Alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje”. *Estudos Avançados*, 2004.

BRINGEL Breno M., DOMINGUES, José Maurício. *Brasil. Cambio de era: crisis, protestas y ciclos políticos*. Madri: Los Libros de la Catarata-IUDC, 2018, p. 127.

BRUSTIER, Gaël. *Le Mai 68 conservateur*. Paris: Cerf, 2014

CALLON, Michel, LASCOUMES, Pierre, BARTHE, Yves Rio. *Agir dans un monde incertain*. Paris: Seuil, 2001.

CARDON, Dominique, GRANJON, Fabien. «Médias alternatifs et radicalisation de la critique». In: COLLOVALD, Annie, GAÏTI, Brigitte (Org.), *La démocratie aux extrêmes*. Paris: La Dispute, 2006.

CARO, Miguel Antonio. «El Estado docente» (1884). In: *Pensamiento conservador (1815-1898)* [1978]. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1986, p. 78 [pp. 76-79].

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados* [1987]. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, cap. IV, pp. 91-139.

CAVIERES, Eduardo. “Obverso e inverso do liberalismo no Chile, 1840-1930”. *História*, v. 34, 2001.

CAZEAUX, Guillaume. *Odyssée 2.0*. Paris: Armand Colin, 2014.

CONWAY, Erik M., ORESKES, Naomi. *Les marchands du doute* [2012]. Paris: Le Pommier, 2010.

- CORTEN, André. *Le pentecôtisme au Brésil*. Paris: Karthala, 1995.
- DA MATTA, Roberto. *Explorações* [1986]. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, pp. 140-141.
- DEGREGORI, Carlos Iván. "Del mito del Inkarry al mito del progreso". *Socialismo y participación*, n. 36, 1986, pp. 49-56
- DIP, Andrea. *Em nome de quem?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018;
- DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. *En la Escuela* [1996]. Buenos Aires: Losada, 1998.
- EGAÑA, María Loreto, MONSALVE, Mario. "Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular". In: SAGREDO, Rafael, GAZMURRI, Cristián (Org.) *Historia de la vida privada en Chile*, t-2. Santiago (Chile): Touro, 2006.
- FRIGERIO, Alejandro. (Org.), *El pentecostalismo en Argentina*. Buenos Aires: CEAL, 1994.
- GERMANI, Gino. *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós, 1962, pp. 112-116. [Ed. bras.: *Política e sociedade numa época de transição*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.]
- GOODHART, David. *Les deux clans*. Paris: Les Arènes, 2019;
- GUADALUPE, José Luis Pérez. "Las nuevas formas políticas de representación religiosa». In: PORTOCARRERO, Felipe, VERGARA, Alberto (Org.). *Aproximaciones al Perú de Hoy desde las Ciencias Sociales*. Lima: Fondo Editorial Universidad del Pacífico, 2019, pp. 219-240.
- GUEVARA, Ana. "Entre el pastor evangélico y el dirigente indígena: discursos religiosos y políticos en dos 'comunidades' Mapuche del sur de Chile", *Revista Cultura y Religión*, v. 3, n. 2, 2009, pp. 165-187.
- GUILLUY, Christophe. *La France périphérique*. Paris: Flammarion, 2014.
- GUMUCIO, Cristian Parker (Org.), *Religión, política y cultura en América Latina*. Santiago (Chile): USACH, 2012.

JAKSIC, Iván, SERRANO, Sol. "El gobierno y las libertades. La ruta del liberalismo chileno en el siglo XIX». In: Iván Jaksic, Eduardo Posada Carbó (Org.), *Liberalismo y poder*.

JOURÉGUIBERRY, Francis. «La déconnexion aux technologies de la communication». *Réseaux*, v. 4, n. 186, 2014, pp. 15-49;

KEPEL, Gilles. *La revanche de Dieu*. Paris: Seuil, 1991 [ed. bras.: *A revanche de Deus*. São Paulo: Siciliano, 1991];

KEPEL, Gilles. *Jihad*. Paris: Gallimard, 2000 [ed. bras.: *Jihad*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2003].

LALIVE D'EPINAY Christian. *El refugio de las masas*. Santiago (Chile): Del Pacífico, 1968 [ed. bras.: *O refúgio das massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.];

LARRAÑAGA, Osvaldo. *El Estado Bienestar en Chile: 1910-2010*, Santiago (Chile): PNUD-Chile, 2010.

LETELIER, Valentín. "La instrucción pública" [1880]. In: *Escritos republicanos*. Santiago (Chile): LOM, 2011, p. 299 [pp. 296-300].

LEVITSKY, Steven, ZIBLATT, Daniel. *Cómo mueren las democracias*. Barcelona, Ariel, 2018 [ed. bras.: *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018].

LOAYZA P., Alex, RECIO P., Ximena. "Proyectos educativos y formación de la Republica". In: CAVIERES, Eduardo F., LOSADA, Cristóbal Aljovín de Org.), *Perú-Chile/Chile-Perú, 1820-1920* [2005]. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM, 2006.

LUHMANN, Niklas. *La légitimation par la procédure*. Québec-Paris: Presses de l'Université Laval; Cerf, 2001, p. 114.

MANIN, Bernard. *Principes du gouvernement représentatif*. Paris: Flammarion, 2012.

MARIZ, Cecilia Loreto. *Coping with Poverty*. Filadélfia: Temple University Press, 1994.

MARTUCCELLI, Danilo. *La condition sociale moderne*. Paris: Gallimard, 2017.

MOSCOVICI, Serge. *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, 1979.

MARTUCCELLI, Danilo. «Condición adolescente y ciudadanía escolar». *Educação e Realidade*, v. 41, n. 1, jan.-mar. 2016, pp. 155-174.

MARTUCCELLI, Danilo. *El Nuevo Gobierno de los Individuos*. Santiago (Chile): LOM, 2021.

MARTUCCELLI, Danilo. "Esfera pública, movimientos sociais e juventude". In: SORJ, Bernardo, FAUSTO, Sérgio (Org.), *Internet e mobilizações sociais: transformações do espaço público e da sociedade civil*. São Paulo: Plataforma Democrática, 2015, pp. 61-100;

MARTUCCELLI, Danilo. "Las sociedades y la polarización: de la era de las ideologías a la era de las convicciones". *RELASP – Revista eurolatinoamericana de análisis social y político*, v. 1, n. 1, 2020, pp. 105-120.

MARTUCCELLI, Danilo. «Politique, religion, vérité: vers une réouverture des hostilités?», *Cités*, n. 62, 2015, pp. 113-126.

MCINTYRE, Lee. *Posverdad*. Madrid: Presidente, 2018.

MÍGUEZ, Daniel. «Modernidad, posmodernidad y transformación de la religiosidad de los sectores medios y bajos en América Latina», *Revista de Ciencias Sociales*, v. 10, 2000, pp. 56-68; Hugo José Suarez, *Creyentes urbanos*, México: UNAM, 2015.

MORANDÉ, Pedro. *Cultura y modernización en América Latina*. Santiago (Chile): Instituto de Sociología/Universidad Católica de Chile, 1984.

MUXEL, AnnE (Org.). *La vie privée des convictions*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2014.

OGIEN, Albert, LAUGIER, Sandra. *Pourquoi désobéir en démocratie?* [2010]. Paris: La Découverte, 2011.

ORO, Ari Pedro, TADVALD, Marcelo. “Consideraciones sobre el campo evangélico brasileño», *Nueva Sociedad*, n. 280, mar.-abr. 2019, pp. 55-67;

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro* [1991]. São Paulo: Brasiliense, 2011.

OUALALOU, Lamia. “Los evangélicos y el hermano Bolsonaro”, *Nueva Sociedad*, n. 280, mar.-abr. 2019, pp. 68-77.

PARKER, Cristián. *Otra lógica en América Latina*. Santiago (Chile): FCE, 1993. [Ed. bras.: *Religião popular e modernização capitalista: outra lógica na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1996.]

PASSERON, Claude. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970; Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas: De Boeck, 1989.

PÉCAUT, Daniel. *L'ordre et la violence*. Paris: Editions de l'EHESS, 1987, p. 97.

PETERSEN, Matías. «Sobre derechos sociales, universalismo y realización recíproca». In: FERNÁNDEZ, Alejandro (Org.). *El derrumbe del otro modelo*. Santiago (Chile): IES-Tajamar, 2018, pp. 83-104.

PIERUCCI, Antônio Flávio. “Religiões no Brasil”. In: BOTELHO, André, SCHWARTZ, Lilia Moritz (Org.), *Agenda brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PODHORETZ, Norman. *The Norman Podhoretz Reader*. Nova York: The Free Press, 2003.

PORTANTIERO, Juan Carlos. *Estudiantes y política en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978.

PRADA, Manuel González. “Nuestros liberales”. In: *Horas de Lucha* [1908]. Lima: El Mercurio, 1995, pp. 38-50.

PUTNAM, Robert D., GARRETT, Shaylyn Romney. *The Upswing*, Nova York: Simon & Schuster, 2020, p. 70.

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de . *Réforme et révolution dans les sociétés traditionnelles*. Paris: Anthropos, 1968.
- RAYNAUD, Philippe. *La politesse des lumières*. Paris: Gallimard, 2013.
- REYNIÉ, Dominique. *Les nouveaux populismes*. Paris: Pluriel, 2013; Pierre-André Taguieff, *La revanche du nationalisme*. Paris: PUF, 2015.
- ROUQUIÉ, Alain. *Le Brésil au XXI siècle*. Paris: Fayard, 2006, p. 104.
- ROUX, Rodolfo de. «Las etapas de la laicización en Colombia». In: Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*, México: FCE, 2001, pp. 61-73.
- SABATO, Hilda. *Historia de la Argentina, 1852-1890*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- SÁINZ, Juan Pablo Pérez. *La rebelión de los que nadie quiere ver*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.
- SANCHEZ, Pedro A. Cruz. *Pasión y objeto político*. Barcelona: Bellaterra, 2013, pp. 60-61.
- SEGATO, Rita. *La Nación y los otros*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- SEMÁN, Paul. “¿Quiénes son? ¿Por qué crecen? ¿En qué creen? Pentecostalismo y política en América Latina”, *Nueva Sociedad*, n. 280, mar.-abr. 2019, [pp. 26-46].
- SENNET, Richard. *Les tyrannies de l'intimité*. Paris: Seuil, 1979 [ed. bras.: *O declínio do homem público*. Rio de Janeiro: Record, 2014];
- SERRANO, Sol. *El Liceo*. Santiago (Chile): Touro, 2018.
- SERRANO, Sol. “La escuela chilena y la definición de lo público”. In: GUERRA, François-Xavier, LEMPÉRIÈRE, Annick et al., *Los espacios públicos en Iberoamérica*. México: FCE, 1998.
- SERRANO, Sol. *¿Qué hacer con Dios en la República?* [2008]. Santiago (Chile): FCE, 2017.

SILVA, Fabricio Pereira da. *América Latina em seu Labirinto*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2019, pp. 17-40. Às vezes acrescenta-se a esse grupo o governo nacionalista de Ollanta Humala (2011-2016) no Peru.

SORJ, Bernardo, REMOLD, Julie. "La fracture numérique et l'éducation au Brésil: dedans et dehors de l'école», *Éducation et sociétés*, 2005, v. 15, n. 1, pp. 75-89.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 344.

SPOSITO, Marília Pontes, ALMEIDA, Elmir de, TARÁBOLA, Felipe de Souza. "Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional". *Estudos avançados*, v. 24, n. 99, 2020, pp. 313-332.

STUVEN, Ana María. *La República en sus Laberintos*. Santiago (Chile): Editorial Legatum, 2017, cap. 2.

STUVEN, Ana María (Org.), *La religión en la esfera pública chilena: ¿laicidad o secularización?* Santiago (Chile): Ediciones Universidad Diego Portales, 2014.

TOULMIN, Stephen. *Cosmopolis* [1990]. Chicago: Chicago University Press, 1992.

TOURRAINE, Alain. "¿Individualismo o comunitarismo?". In: Jean-Pierre Bastian (Org.), *La modernidad religiosa*. México: FCE, 2001, p. 268 [pp. 258-268].

TRUJILLO, Ricardo Arias. "Conservatismo y catolicismo en Colombia, 1880-1930". In: KOLAR, Fabio, MÜCKE, Ulrich (Org.). *El pensamiento conservador y derechista en América Latina, España y Portugal, siglos XIX y XX*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2019, pp. 218-219 [pp. 207-229].

ZUBOFF, Shoshana. *La era del capitalismo de la vigilancia* [2019]. Bogotá: Paidós, 2021, [Ed. bras.: *A era do capitalismo de vigilância*. São Paulo: Intrínseca, 2021.]

RELIGIÃO, IGREJA E DEMOCRACIA NO BRASIL

*Simon Schwartzman*¹

A Constituição brasileira de 1988, embora promulgada “sob a proteção de Deus”, estabelece que o Estado brasileiro é laico, garantindo, no artigo 5º, a liberdade de todas as crenças, mas vedando, no artigo 19, que a União, Estados e Municípios possam “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”.

Por detrás da ideia do Estado laico está o reconhecimento de que a crença religiosa é um direito das pessoas que precisa ser garantido, mas não pode ser imposto a indivíduos que não sejam religiosos ou tenham crenças diferentes. É uma ideia aparentemente simples e difícil de ser contestada, mas se torna bem mais complicada quando consideramos que as religiões não são simples coleções de pessoas com determinadas crenças, mas se organizam em cultos e Igrejas que desenvolvem interesses, acumulam recursos e, em maior ou menor grau, procuram regular o comportamento das pessoas, sua vida familiar, sua educação, seu com-

1. Sociólogo

portamento em relação aos outros, e até mesmo como se organizam para trabalhar e se sustentar. Se, para o Estado leigo, é simples reconhecer a pluralidade de crenças, isto é mais difícil para os religiosos, que tendem a pensar em sua religião como a única verdadeira. Historicamente no Brasil, como em outras partes, Igrejas e Estado sempre estiveram próximos, e guerras e disputas de poder muitas vezes tinham participação e eram justificadas por diferenças de crenças religiosas.

RELIGIÕES E IGREJAS

Os antropólogos, que se dedicam a estudar os povos que existem hoje ou existiram no passado, nos ensinam que as sociedades podem ser muito diferentes, mas todas elas têm uma coisa em comum, que é alguma forma de crença ou religião. Embora muito distintas, as religiões são parecidas em alguns aspectos importantes. Elas dão às pessoas um sentido de identidade - quem são, que lugar ocupam no mundo das pessoas e das coisas e qual o propósito de suas vidas, que podem se prolongar depois da morte - e fazem com que elas se sintam parte de uma comunidade. Elas permitem identificar as pessoas consideradas virtuosas, que seguem seus ensinamentos, e devem ser reconhecidas, e as que se desviam, e precisam ser punidas. As religiões também administram os grandes momentos de passagem na vida das pessoas - nascimentos, entrada na vida adulta, casamentos, mortes e funerais, e oferecem respostas para momentos de sofrimento. É grande, nas sociedades contemporâneas, o número de pessoas que não acreditam nem participam de nenhuma religião, mas nem por isto deixam de ter alguma forma de identidade e interpretação secular de seu lugar no mundo, baseada na ciência, no sentimento de pertencimento a uma cultura ou um país, uma nacionalidade ou determinada categoria social.

Mas, ao lado destas funções positivas, existem também problemas e dificuldades. Dentro de cada sociedade, surgem indivíduos e organizações que se especializam em administrar a religião, comandando os rituais, dizendo o que deve ou não ser ensinado, isolando e punindo os hereges e pecadores. Em todas as sociedades existem diferenças de prestígio, riqueza e poder entre homens e mulheres, governantes e governados, jovens e velhos, pessoas descendentes de diferentes famílias ou regiões, pessoas mais e menos adaptadas às normas e comportamentos tradicionais, e as religiões, muitas vezes, são usadas para justificar, manter ou questionar estas diferenças. Daí o surgimento de seitas e correntes religiosas alternativas, que trazem novas interpretações, definem as identidades sociais de outras maneiras, e contestam as religiões estabelecidas. Quando sociedades diferentes entram em contato, é comum que cada uma perceba as outras como menos virtuosas, e por isto menos merecedoras de respeito e compaixão. Se as religiões, por um lado, atuam como cimento, mantendo a ordem e a integração social, elas também podem funcionar como fermento de conflitos e guerras.

ESTADO E DEMOCRACIA

As democracias modernas se desenvolveram com dois objetivos principais, o de organizar a convivência pacífica de pessoas que têm interesses, valores, religiões e culturas distintas, e garantir que os governos representem a vontade da maioria da população. Não tem sido um caminho simples, e nenhuma democracia consegue fazer bem as duas coisas. Mas, quando funcionam melhor, as democracias conseguem desenvolver sociedades prósperas, em que as pessoas se sentem seguras, os governantes não abusam de seu poder, e os conflitos e diferenças de opinião e interesse são resolvidos de forma pacífica, sem violência.

O principal mecanismo para garantir a convivência é a separação entre a esfera das atividades públicas, de interesse comum, como a garantia da lei, da ordem e as políticas sociais, das atividades privadas, como a religião, a vida comunitária e o relacionamento entre as pessoas. É por isto que a palavra “democracia”, o governo do povo, costuma vir associada à de “república”, o governo do interesse público. O que garante que os governos atuem conforme o interesse público é a existência de uma ordem legal, um conjunto de regras básicas aceitas de comum acordo - criadas por uma Assembleia Constituinte, por exemplo - que estabelecem os princípios de convivência entre governo e sociedade, que depois são detalhados em leis e interpretados pelos tribunais. A expressão inglesa *rule of law*, o governo pelas leis, e não pelas pessoas, completa a definição do que é uma democracia moderna. Nela, o governo é laico, os governantes são eleitos e governam como manda a lei, os direitos das pessoas são garantidos, as pessoas são iguais perante as leis, todos são livres de se expressar e conduzir sua vida como acharem melhor, desde que não interfiram nos direitos dos outros, e conflitos são resolvidos por juízes imparciais, também de acordo com as leis.

A democracia se apoia em um conjunto de valores associados ao conceito de cidadania, direitos universais de segurança e liberdade individual e de associação, direitos políticos de participar da vida pública e direitos sociais relacionados à vida digna, de saúde, educação e trabalho. Tal como as religiões, as democracias também desenvolvem uma cultura cívica de pertencimento a um povo, ou uma nação, baseada na narrativa de uma história comum e cidadãos exemplares que servem de referência para todos. Com isto, as sociedades se secularizam. Com as religiões tradicionais perdendo vigor como referências e definidoras da identidade para muitas pessoas, o pluralismo, o reconhecimento da variedade de crenças e orientações religiosas ou seculares, e o direito de exercê-las sem interferência do Estado, passa a ser também um dos atributos centrais dos regimes democráticos.

No entanto, em toda a parte, desde que os primeiros regimes constitucionais do mundo moderno começaram a se organizar, sobretudo na Inglaterra, França e Estados Unidos, que serviram de modelo para outros países do mundo, as distinções entre o público e o privado, a separação entre estado e religião, e os conceitos cidadania e de igualdade perante as leis têm sido disputados. Muitas democracias mantiveram, ainda que de forma simbólica, as instituições da nobreza e das famílias reais, levaram séculos para igualar os direitos das mulheres, dos pobres e de pessoas de minorias culturais e raciais, e até hoje restringem os direitos de imigrantes. A separação entre governo civil e religião, Estado e Igreja, nem sempre foi clara nem se deu da mesma forma. Até hoje, na Inglaterra, a Rainha é também líder da Igreja Anglicana. É comum que governos se declarem religiosos, e busquem a bênção de Deus. A Constituição brasileira foi promulgada “sob a proteção de Deus”, e nas notas de dólar nos Estados Unidos está escrito *in God we trust* - confiamos em Deus.

Este relacionamento entre os Estados modernos e a religião nem sempre é só simbólico. Em diferentes tempos e momentos, políticos invocam valores religiosos em suas campanhas, Igrejas procuram influenciar a escolha de candidatos, governos podem influenciar na nomeação de autoridades religiosas, e as Igrejas frequentemente se envolvem em movimentos e atividades de assistência social, saúde e educação, às vezes com apoio e outras em conflito com governos civis.

As relações entre o Estado civil e as religiões podem ser mais ou menos funcionais ou disfuncionais, dependendo da existência de uma ou várias religiões no país, e de quanto as instituições religiosas ambicionam controlar ou influenciar a vida privada das pessoas. Se a grande maioria das pessoas em uma sociedade são da mesma religião, e as crenças e atividades religiosas são entendidas como parte das liberdades individuais, então as relações entre Estado civil e religião podem ser harmoniosas e até benéficas de parte a parte. Em sociedades em que coexistem várias

religiões e muitas pessoas com valores seculares, e em que as religiões pretendem regular partes importantes da vida das pessoas, como a organização das famílias, os direitos reprodutivos, o comportamento sexual e a educação, pode haver conflitos e problemas. Mesmo quando uma religião é preponderante, a adoção, pelo Estado, de seus valores e orientações pode infringir um dos aspectos fundamentais da democracia, que é a proteção das liberdades e dos direitos individuais das minorias.

O PADROADO

Até a Proclamação da República, em 1889, vigorava no Brasil o regime do “padroado”, um entendimento entre Portugal e a Igreja Católica que, desde os tempos das descobertas, unia o Estado à Igreja, e que continuou existindo ao longo do Império. Por este regime, o Estado financiava as atividades religiosas e nomeava as autoridades eclesiásticas e a Igreja organizava a vida das pessoas, na educação, na saúde, nos nascimentos, casamentos, na morte e na administração dos cemitérios. Eram as paróquias também que mantinham os registros de nascimento, casamento, morte e da propriedade da terra. As normas da Igreja, para valer no império português e no Brasil imperial, tinham que ter a aprovação, o “beneplácito” da Coroa. A vida social se organizava em grande parte através das irmandades leigas, organizações controladas pela Igreja que associavam pessoas por devoção, ofício, cor da pele ou posição social.

Era um casamento que beneficiava as duas partes, mas também trazia conflitos. A Igreja, no regime do padroado, se associou à expansão do Império português na Ásia e nas Américas, amealhou recursos e ajudou a fortalecer o regime de escravidão. Mas quando, no século 18, a Ordem

dos Jesuítas tentou aumentar seu poder e autonomia, controlando as instituições de ensino em Portugal e criando suas próprias colônias agrícolas nas Américas, colocando a população indígena em regime de servidão, ela foi expulsa do Império e do Brasil pelo marquês de Pombal. No Império brasileiro, a tensão entre o Estado e a Igreja Católica se tornou intensa a partir do papado conservador de Pio IX, que proclamou a total autonomia e supremacia da Igreja em relação ao Estado, enquanto crescia, nas elites brasileiras, a adesão às ideias iluministas e modernizadoras que vinham das revoluções políticas, religiosas e culturais da Europa e dos Estados Unidos, que a Igreja rejeitava. Esta adesão se expressava, em parte, pela filiação das elites à maçonaria, considerada pela Igreja Católica como uma organização profana que disputava o poder que a igreja mantinha sobre a população através das irmandades religiosas. Ao expulsar os maçons das irmandades, os bispos católicos Dom Vital e Dom Macedo Costa foram processados e condenados à prisão pela Coroa. O padroado foi finalmente extinto com a Proclamação da República, fortemente influenciada pela maçonaria e pelas doutrinas positivistas e anticlericais que circulavam entre as elites políticas e militares do país.

O fim do padroado reduziu a força da hierarquia da Igreja Católica na política brasileira, mas não a presença da Igreja na vida cotidiana. É só no final do Império que começa, no Brasil, o registro civil de nascimentos, casamentos e mortes, assim como o registro de propriedades, até então feitos nas paróquias. O Estado brasileiro, diferentemente do que ocorria em países como a Argentina ou Chile, pouco investia na educação pública, que continuava sendo dada, quando existia, nas paróquias e nas escolas religiosas, deixando a grande maioria da população analfabeta. Era a Igreja, também, que cuidava dos enfermos e desvalidos, através das Santas Casas de Misericórdia. Os cultos e religiões africanas eram reprimidos ou induzidos a se acomodar com a Igreja Católica, com o sincretismo notável que se tornou tão evidente, sobretudo na Bahia.

Com o fim do Império, o Brasil se abre também para imigrantes da Europa e do Japão, trazidos para substituir o trabalho escravo e buscando oportunidades de uma nova vida, escapando da pobreza e das guerras em seus países de origem. Italianos, alemães, japoneses e outros imigrantes trazem também seus religiosos e suas escolas, em suas próprias línguas. O Brasil também recebeu um número significativo de fazendeiros protestantes dos Estados Unidos, que vieram para o país para continuar explorando o trabalho escravo que passou a ser proibido naquele país após a Guerra Civil, e se estabeleceram na região que é hoje a cidade de Americana, em São Paulo.

O CATOLICISMO CONSERVADOR

Assim, na República Velha, até 1930, a religião e as paróquias católicas continuam preponderantes na vida cotidiana dos brasileiros, mas a Igreja perde espaço na política, abrindo espaço, pouco a pouco, para outras religiões e para um estado leigo que vai aos poucos se organizando. Este quadro se alteraria nos anos seguintes, com o ressurgimento de um movimento católico conservador que se organiza no Centro Dom Vital, uma instituição de católicos leigos que homenageia o bispo que desafiou o poder imperial na disputa da Questão Religiosa do século 19, e reivindica uma influência mais direta na vida social e política do país.

Através do arcebispo do Rio de Janeiro, o Cardeal Sebastião Leme, a Igreja Católica estabelece um pacto de colaboração com o governo de Getúlio Vargas, simbolizado pela inauguração da estátua do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, em 1931. Oriundo do positivismo gaúcho, Getúlio Vargas não tinha identidade nem proximidade com a Igreja Católica, mas estava disposto a dar à Igreja o controle da educação e da legislação

social dos costumes no Brasil, em troca de apoio político. Um de seus primeiros atos foi o Decreto de 1931, que introduziu o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, seguido de toda uma tentativa de organizar o ensino médio e superior e as instituições sociais e culturais brasileiras conforme as orientações que o líder do Centro Dom Vital, Alceu Amoroso Lima, transmitia ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema. É criada a Liga Eleitoral Católica, com o objetivo de influenciar nas eleições, e os círculos operários católicos, disputando espaço com os sindicatos de orientação socialista ou comunista. Na utopia conservadora imaginada pelos líderes católicos, a sociedade seria organizada hierarquicamente em corporações de ofício, nas quais patrões e empregados trabalhariam de forma coordenada e sem conflitos, sob o comando dos primeiros; haveria uma separação nítida entre a educação das elites, baseada no ensino religioso, na filosofia e na literatura, e a educação dos pobres, domesticados pelo catecismo e treinados para o trabalho agrícola e industrial; e entre a educação dos homens, para a vida da política e do trabalho, e a das mulheres, para a vida doméstica. O poder seria exercido por um déspota esclarecido, orientado pela Igreja, e a censura e a propaganda oficial impediriam que as ideias corrosivas do individualismo, da busca independente do conhecimento, dos direitos sociais, dos comportamentos alternativos e da igualdade entre os sexos, assim como das religiões protestantes e da população negra, pudessem ganhar espaço.

Foram anos conturbados, nos quais o casamento de conveniência entre a política autoritária do Estado Novo e a Igreja conservadora do Cardeal Leme e Alceu Amoroso Lima encontravam resistência entre os que defendiam uma sociedade pluralista, democrática e leiga, que se expressava no movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que propugnava por uma escola pública igualitária, que valorizasse tanto as ideias abstratas quanto o trabalho, assim como pela Aliança Nacional Libertadora, que se articulava à esquerda com as organizações e ideias socialistas e

comunistas. Havia também a resistência das comunidades de imigrantes, cujas escolas foram fechadas pelo Estado Novo, assim como das lideranças liberais paulistas, que se rebelaram contra a centralização do poder no Rio de Janeiro. Em 1937, o golpe de estado que criou o Estado Novo parecia consumir o casamento entre o poder civil autoritário e a Igreja conservadora, representada pela sua ala mais radical, do movimento integralista, inspirada e alinhada com o fascismo italiano. Predominou, no entanto, o poder civil, e a entrada do Brasil na Segunda Guerra, ao lado dos aliados, significou também a interrupção do movimento católico conservador em seu esforço para colocar a sociedade brasileira sob sua tutela.

A IGREJA PROGRESSISTA

Com a derrota do Eixo e a volta da democracia, em 1945, as lideranças católicas mais conservadoras se recolhem. A Igreja só voltou a ter uma atuação política significativa nas décadas de 50 e 60, com a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criada em 1952 sob a liderança do arcebispo do Rio de Janeiro, D. Helder Câmara, que poucos anos antes havia sido uma personalidade de destaque na aproximação entre a Igreja Católica e o movimento integralista. Alceu Amoroso Lima, que havia liderado a Igreja conservadora nos anos 30, também se transformou em líder da Igreja renovada. Agora, o que predomina é a Igreja progressista, identificada com os pobres, desenvolvendo atividades pastorais nas favelas e áreas rurais, que se aproxima do marxismo com a Teologia da Libertação, em sua crítica ao capitalismo e à exploração dos trabalhadores, e que chega a seu apogeu com o Papa João XXIII e o Concílio Vaticano II. Organizações como a Juventude Estudantil, Juventude Universitária e Juventude Operária Católica, dão origem um movimento político, a Ação Popular, que disputava com os partidos de esquerda a liderança dos mo-

vimentos sociais que mobilizaram a sociedade brasileira e acabaram sendo reprimidos pelo golpe militar de 1964, o qual teve também um apoio importante da ala mais conservadora a Igreja Católica. Com o Papa João Paulo II, em 1978, a Igreja progressista de João XXIII vai perdendo espaço, mas no Brasil ela continua ativa na oposição ao regime militar, sobretudo através das Comunidades Eclesiais de Base, organizações comunitárias que, segundo algumas estimativas, chegaram a contar com 70 mil núcleos no ano 2000, e envolveram vários milhões de participantes. Estas comunidades atuavam em proximidade com o Partido dos Trabalhadores e contribuíram para a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da República em 2002. Embora nunca concretizado, o programa Fome Zero, inspirado na personalidade de Herbert José de Souza, o Betinho, um dos fundadores da Ação Popular, foi anunciado como o carro chefe das políticas sociais do governo Lula, e seria a marca desta aproximação.

Apesar da importância da Igreja Católica no Brasil, ela nunca chegou a se constituir em um movimento político-eleitoral próprio. Com a democratização, surge o Partido Democrata Cristão, o primeiro partido político brasileiro nominalmente religioso, de orientação liberal, que chega a ter alguma expressão política em São Paulo, mas não por causa da religiosidade de seus líderes, que não eram muito diferentes dos demais. Desde então a Igreja sempre recomendou a seus fiéis que votassem em candidatos alinhados a seus ensinamentos em matérias como divórcio, aborto e orientação sexual, mas não se pode dizer que tenha havido até recentemente, no Brasil, um partido ou movimento político de maior porte no qual as pessoas votassem conforme sua orientação religiosa. Isto começa a mudar, no entanto, com a expansão das religiões evangélicas, ou pentecostais.

AS RELIGIÕES EVANGÉLICAS E PENTECOSTAIS

Com a “opção pelos pobres”, a Igreja progressista disputava não somente o espaço da esquerda tradicional, mas também o das religiões evangélicas e pentecostais, que começaram a ganhar espaço cada vez maior no Brasil a partir dos anos 70, sobretudo nas camadas mais populares das cidades. No Censo de 2000, 74% dos brasileiros se declararam católicos, e 15,4%, evangélicos. Em 2010, a percentagem de católicos havia caído para 65%, e a dos evangélicos subido para 22%. O termo “evangélico” é usado para descrever uma grande variedade de movimentos e organizações religiosas, que inclui as religiões protestantes tradicionais, como a luterana e a metodista, mas sobretudo as religiões pentecostais como a Igreja Universal e a Assembleia de Deus.

Existem muitas explicações possíveis para este grande crescimento. Uma explicação usual é que, enquanto a relação da Igreja Católica com a grande maioria de seus fiéis tende a ser formal e relativamente distante, as igrejas evangélicas conseguem envolver seus seguidores em comunidades muito mais coesas, reduzindo desta forma a ansiedade que resulta das incertezas emocionais e econômicas que afetam sobretudo a população mais pobre das grandes cidades. Para seus seguidores, as Igrejas evangélicas oferecem respostas concretas sobre como as pessoas devem se comportar no trabalho e na vida pessoal, e criam um ambiente em que elas participam intensamente de uma comunidade de pessoas que pensam da mesma forma e se apoiam uns aos outros. A maioria dos seguidores são mulheres, de renda baixa, que tendem a favorecer valores e atitudes mais tradicionais em relação ao casamento, ao comportamento sexual, à honestidade pessoal, uso de drogas, bebida, e à ética do trabalho.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a grande expansão das Igrejas evangélicas é a isenção de impostos para as organizações religio-

sas, pelo artigo 150, inciso VI da Constituição Federal de 1988, que não se limita aos templos em que ocorrem cerimônias religiosas, mas abrange também as rendas e serviços relacionados à sua entidade mantenedora. Concebida inicialmente como um benefício para Igreja Católica e outras religiões estabelecidas, ela acabou se generalizando. A criação de uma entidade religiosa no Brasil é extremamente simples, bastando um pequeno grupo de pessoas elaborar uma ata e registrá-la em um cartório, e existem empresas de consultoria que, por um preço módico, ajudam a formalizar estas entidades. Elas não podem ter fins lucrativos, mas podem arrecadar recursos dos fiéis, prestar e contratar serviços remunerados. Ainda que as Igrejas possam ter empregados regulares, os padres e pastores que desempenham funções religiosas não têm vínculos trabalhistas, mas podem receber dinheiro a título de prebendas e outros benefícios. Muitas denominações adotam a “Teologia da Prosperidade”, segundo a qual o enriquecimento financeiro é sinal de virtude religiosa, o que estimula o empreendedorismo e a ética de trabalho dos fiéis e o pagamento de dízimos – um décimo da renda – para as igrejas e seus pastores.

Em 2016, pelos dados do IBGE, havia no Brasil 83 mil organizações religiosas, empregando cerca de 150 mil pessoas. A grande maioria delas não têm nenhum funcionário registrado, mas certamente recebem donativos e remuneram seus dirigentes. Outras podem ter milhares de funcionários, e possuir estações de rádio, canais de televisão e propriedades imobiliárias. A estimativa, baseada em dados da Receita Federal, é que a renda das Igrejas subiu de 13 para 24 bilhões de reais entre 2006 e 2013. Como grande parte dos recursos das Igrejas provêm de doações ou donativos voluntários, existe grande incerteza quanto à apropriação e contabilização destes recursos, abrindo espaço para comportamentos eticamente duvidosos. Algumas igrejas evangélicas reúnem milhões de seguidores, têm sistemas complexos de formação de pastores, que, uma vez ordenados, podem abrir templos que funcionam como franquias da

Igreja principal. Para outras, a obtenção de um título de pastor é extremamente simples, estimulando o empreendedorismo religioso.

As igrejas evangélicas, no início, não tinham maior interesse na política eleitoral, mas isto começou a se modificar a partir da década de 1980. Na Assembleia Nacional Constituinte de 1986 se organizou, pela primeira vez, uma “bancada evangélica”. Em 1994 havia 21 deputados federais considerados evangélicos, e em 2020 já havia uma bancada evangélica de 105 deputados e 15 senadores, cerca de 20% do Congresso. Não se trata, simplesmente, que o político se declare evangélico, como poderia se declarar católico, mas o fato de que ele se candidate e seja eleito como representante de determinada comunidade ou Igreja evangélica, criando, assim, um verdadeiro partido político-eleitoral de cunho religioso, que teve grande peso na eleição de Jair Bolsonaro e dos governadores estaduais em 2018.

O impacto da religião no comportamento das pessoas não depende somente de seus preceitos e da forma em que as igrejas são organizadas, mas do grau de envolvimento e o tipo de relação que as pessoas estabelecem com a religião, e de fatores complexos de natureza social e psicológica muitas vezes inesperados. Assim, o Brasil é um país com uma população predominantemente católica, a Igreja Católica se opõe ao uso de anticoncepcionais, ao divórcio e aos relacionamentos sexuais fora do matrimônio, o que não impede que maioria dos fiéis usem os primeiros, sejam a favor do segundo e muitos pratiquem o terceiro.

Existe muita expectativa quanto ao papel que a religiosidade possa ter na redução de uso de drogas lícitas e ilícitas, mas, quando ela ocorre, é difícil distinguir o peso dos valores religiosos do papel das atividades de suporte, apoio grupal e outras que podem ter influência mais decisiva, como no exemplo conhecido dos Alcoólicos Anônimos. Um fenômeno recente que se observa é a penetração das religiões pentecostais entre

grupos envolvidos com atividades criminosas, e não é claro que esta penetração esteja conseguindo reduzir o nível de criminalidade nestas populações.

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

Uma área em que as religiões sempre buscam influenciar é a da educação. As grandes religiões monoteístas, judaísmo, cristianismo e islamismo, têm como referência textos sagrados, cuja leitura é tradicionalmente ensinada em instituições de ensino que vão de escolas de educação inicial até instituições de altos estudos. No catolicismo e islamismo, a interpretação dos textos sagrados tende a ser monopolizada pela hierarquia religiosa, e o estudo mais aprofundado destes textos, assim como a própria leitura, tendem a ficar concentrados em poucas pessoas. Já o judaísmo e as religiões protestantes, menos hierárquicas, estimulam que todos aprendam a ler e interpretar os textos. Na Europa, a tradução da Bíblia para o vernáculo e a descoberta da imprensa estimularam o aprendizado da leitura por grande parte da população, e isto tem sido apontado pelos historiadores como um fator central para o desenvolvimento das sociedades modernas.

Com o surgimento dos estados nacionais, sobretudo a partir do século XVIII, se desenvolvem sistemas nacionais de educação, que estabelecem diferentes tipos de relação com as instituições religiosas. Na França, assim como nos Estados Unidos, as escolas públicas não permitem educação religiosa. Nestes países, o entendimento é que a educação religiosa, um direito das famílias que o queiram, só pode ser proporcionada em escolas particulares, sem financiamento público. No Canadá, algumas províncias financiam uma rede de escolas religiosas. Na Irlanda, até re-

centemente, todas as escolas públicas eram geridas pela Igreja Católica, e todos os alunos recebiam educação cristã.

As universidades europeias, em sua grande maioria, surgiram como instituições religiosas, que aos poucos foram se tornando autônomas e incorporando o estudo e o ensino das ciências naturais. Na América espanhola, a Igreja Católica criou várias universidades que depois, com o fim do império colonial, ou se transformaram em instituições públicas, ou passaram a conviver com novas instituições laicas. No Brasil, os portugueses se opuseram à criação de universidades pela Igreja, e, com a Independência, a opção foi criar escolas profissionais de tipo francês, controladas pelo Estado. Quando as primeiras universidades foram criadas, na década de 30, a ideia era que elas fossem controladas pela Igreja. Quando este projeto se frustrou, foi criada a Pontifícia Universidade Católica, a primeira de uma rede de universidades privadas de orientação católica, seguidas depois de outras de orientação protestante.

Se, no passado, as Igrejas ambicionavam e muitas vezes conseguiam de fato controlar a educação dos países, depois os temas passaram a ser a liberdade da educação religiosa, o financiamento da educação religiosa com recursos públicos e o espaço e a influência da religião na educação pública. Apesar da demanda reiterada das escolas religiosas por financiamento público, apoiada no argumento de que elas desempenham um papel social relevante, o máximo que se conseguiu no Brasil foi a isenção de impostos para as escolas filantrópicas, e o abatimento dos gastos com educação privada no imposto de renda das pessoas físicas. A partir da criação dos programas Prouni, em 2005, e da expansão do programa de crédito educativo para o ensino superior, da mesma época, todo o ensino superior privado, não importa se com fins lucrativos, filantrópico ou confessional, passou a contar com forte subsídio público.

Um segundo tema, objeto de muita controvérsia, tem sido o da educação religiosa nas escolas públicas. No Brasil, a Igreja Católica conseguiu, no início da década de 30, que as escolas públicas oferecessem educação religiosa, mas de forma facultativa, com atividades alternativas para os alunos que, por decisão própria ou de suas famílias, não quisessem participar. Isto não foi alterado nas constituições mais recentes. No início, o entendimento era que a educação religiosa consistiria nos ensinamentos e doutrinação da Igreja Católica, a predominante no país, mas isto infringia, claramente, o direito de seguidores de outras religiões e pessoas laicas de não submeter seus filhos ao proselitismo religioso. A segunda opção seria que os cursos fossem ecumênicos, voltados a temas gerais sobre as funções e características das diversas religiões, incluindo o reconhecimento e valorização das religiões de origem africana, até então reprimidas. Foi isto o que ficou definido no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ao estabelecer, por um lado, que o ensino religioso facultativo fosse parte integrante do currículo das escolas públicas de ensino fundamental, mas assegurando “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

No entanto, em 2008 o governo brasileiro assinou um acordo com a Santa Sé estabelecendo, no artigo 11, que “o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”, restabelecendo, desta forma, o ensino confessional. Apesar da mobilização de vários setores da sociedade brasileira para eliminar esta disposição do acordo, ela foi mantida, e inclusive considerada constitucional por uma decisão do Supremo Tribunal Federal de 2017, que passou a permitir o ensino religioso confessional nas escolas públicas. Dada a grande variedade de orientações religiosas dos brasileiros, isto criou, em princípio, a obrigação inviável de as escolas contratarem professores para cada uma das religiões de seus alunos, além de criarem atividades alternativas para

os que não desejam aulas de religião. Uma outra complicação é que os professores de religião confessional deveriam, além de ter o diploma de pedagogia ou licenciatura, ser autorizados pelas respectivas autoridades religiosas. Na prática, a grande maioria das redes públicas manteve o ensino religioso não confessional, exceto no Estado do Rio de Janeiro. É assim, também, que a Base Nacional Curricular comum trata do ensino religioso, estabelecendo que seu objetivo é “tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida”.

RELIGIÃO E CIÊNCIA

A questão do relacionamento entre religião e educação, no entanto, vai além do ensino religioso propriamente dito. Temas como sexualidade, identidade, pobreza, desigualdade, discriminação, exploração, violência, relações familiares e aborto, adquirem grande visibilidade, com diferentes correntes religiosas defendendo posições as vezes radicais e sem tolerância para pontos de vista opostos. Em geral, os temas que mais mobilizam são os que são percebidos como ameaça à família tradicional. Ainda que as religiões não consigam controlar a forma em que estes temas são ensinados, elas conseguem muitas vezes impedir que eles sejam tratados. No Brasil, a oposição da Igreja Católica ao divórcio fez com que ele só fosse oficializado no Brasil em 1977, ainda assim de forma extremamente restritiva. O Brasil continua tendo uma legislação muito rígida em relação ao aborto, pela oposição da Igreja Católica e outras correntes religiosas. Na década de 90, a introdução dos cursos de orientação sexual nas escolas, e particularmente a utilização de uma linguagem aberta e o estímulo

lo ao uso de camisinhas como proteção contra a AIDS, trouxeram fortes críticas aos Ministérios da Saúde e Educação. Estas críticas se tornaram mais fortes na década seguinte em relação a diversas iniciativas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e em especial ao programa “Brasil sem Homofobia”, cujo objetivo era combater a violência e o preconceito contra a população LGBT. Estas críticas serviram de bandeira para o movimento “Escolas sem Partido”, e foram um tema central da campanha de Jair Bolsonaro à Presidência em 2018.

Além dos temas relativos aos costumes, que mobilizam os grupos mais conservadores, existe uma outra questão difícil neste relacionamento entre religião e educação, que é o papel do ensino da ciência, e especialmente das teorias evolucionistas. Essa questão não tem tido uma presença grande no Brasil, se comparada com os temas ligados diretamente aos costumes, mas tem sido presente em outros países, adquirindo grande visibilidade recentemente com o negacionismo contra as vacinas da Covid, de fundo religioso e político.

Todos conhecem a história de Galileu, condenado pela Igreja Católica no século XVII como herege por ter afirmado que a Terra girava ao redor do sol. Apesar disto, desde então, a convivência da maioria das igrejas cristãs com a ciência moderna foi bastante harmoniosa, baseada na noção de que não deve haver conflito entre os conhecimentos empíricos, da ciência, e os espirituais, da Igreja. Esta convivência requer que as narrativas bíblicas sobre a criação do mundo, assim como sobre diferentes aspectos da história humana, sejam tratadas como metáforas, e não como verdades absolutas, já que contrastam com as evidências científicas. Poucos defendem hoje que a terra seja plana, mas existem ainda muitos que defendem que o mundo foi criado em sete dias há menos de seis mil anos atrás, pela interpretação literal do livro de Gênesis, em oposição às evidências geológicas e arqueológicas sobre as transformações da terra e evolução das espécies ao longo de milhões de anos. A interpretação lite-

ral da Bíblia deu origem às teorias criacionistas que têm sido propostas por oposição às teorias evolucionistas, e existem projetos de lei no Brasil requerendo que o criacionismo seja ensinado nas escolas em contraposição às teorias evolucionistas de base empírica e científica.

A crítica e oposição às ciências estabelecidas, assim como suas aplicações, sobretudo na área da saúde, podem vir associadas a crenças religiosas, mas fazem parte de um fenômeno mais amplo de questionamento da autoridade e cultura dominantes, tanto nas ciências naturais quanto nas sociais. A história das vacinas, nos últimos 100 anos, ilustra bem e nos ajuda a entender a relação complexa entre a ciência, sociedade e religião, com suas diferentes crenças e preferências. Não há dúvida que as vacinas, assim como a penicilina, foram responsáveis por uma melhoria dramática da condição de vida de milhões de pessoas em todo o mundo, desde a vacina contra a varíola, ainda no século 18, até as vacinas atuais contra a Covid. A obrigatoriedade das vacinas contra varíola, sarampo, pólio e tuberculose, no Brasil, teve e ainda tem importância decisiva na proteção da saúde da população, e nunca foi objeto de maior questionamento. Mas a Revolta da Vacina de 1904 no Rio de Janeiro não foi simplesmente um conflito entre crentes e descrentes da ciência. Ela veio associada a um processo brutal de reforma urbana que afetou as condições de vida de milhares de moradores mais pobres da cidade, e foi explorada por correntes políticas na disputa pelo poder. A resistência que se observa hoje em muitas partes do mundo contra a vacina da Covid pode ter, para alguns, uma motivação religiosa, como para os adeptos da Ciência Cristã, que se opõem aos tratamentos médicos e acreditam no poder curativo da fé. Mas ela parece derivar sobretudo de um sentimento de resistência e desconfiança em relação às autoridades constituídas, alimentado por teorias conspiratórias que circulam pelas redes sociais.

Essa mesma resistência e oposição ocorre nas ciências sociais, nas quais a relação entre as evidências empíricas e sua interpretação são

mais incertas e mais sujeitas a ideologias do que nas ciências naturais. Assim, no Brasil, os currículos de história nas escolas sempre tiveram a pretensão de reforçar, entre os estudantes, o sentido de identidade cultural e nacional. Prevalencia a interpretação da história brasileira como sendo a do desenvolvimento de uma nação de cultura ocidental e cristã, evoluindo de um período colonial mais ou menos benigno, apesar da escravidão, até o de uma democracia moderna, com a construção de heróis da história nacional, de Felipe Camarão a Tiradentes, passado pelo Imperador D. Pedro II e Duque de Caxias, e incluindo também personalidades religiosas como os padres José de Anchieta e Antônio Vieira. Esta narrativa começou a ser questionada com a persistência do subdesenvolvimento, da desigualdade social, das sucessivas crises políticas e o crescimento dos movimentos sociais, e passou a ser substituída por outras narrativas dando mais ênfase à história e culturas alternativas de origem africana e indígena e das comunidades locais, e questionando a visão benevolente da Igreja Católica no processo de colonização do país.

A ciência não é infalível, o progresso técnico pode trazer consequências indesejadas, e mesmo os regimes democráticos mais aperfeiçoados podem manter grupos sociais significativos em situação de pobreza e isolamento social. Mas é inegável que muito do que temos, em termos de saúde, expectativa de vida e bem-estar, resulta dos avanços das ciências, e precisamos destes conhecimentos e tecnologias para enfrentar os atuais desafios do aquecimento global, do aumento da produtividade do trabalho, da persistência da pobreza, da desigualdade e das epidemias que sempre podem surpreender. Cabe aos sistemas escolares fazer com que os estudantes sejam capazes de entender as características, a importância e também as limitações desse enorme acervo de conhecimentos, e contribuir para seu aperfeiçoamento e bom uso.

No Brasil como em outras partes, estamos diante de uma disputa sobre o papel do Estado e suas instituições em cuidar do bem-estar da po-

pulação, fazendo uso dos melhores conhecimentos possíveis, e do peso relativo que o direito às liberdades individuais deve ter comparado com a responsabilidade social de cada um. Nestas disputas, as crenças religiosas jogam um papel, que se torna muito maior, e mais problemático, quando os governos, por convicção ou oportunismo, adotam as crenças religiosas de determinados setores da sociedade para conquistar apoio e levar à frente seus propósitos que não são, necessariamente, o de seus seguidores. Quando o Estado se torna religioso, a religião também se politiza, e isto não é bom nem para a sociedade como um todo nem para a pureza e autenticidade das crenças religiosas. A separação entre o Estado e a Igreja é uma conquista importante da civilização que precisa ser mantida e defendida, em benefício de todos.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, L. A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, 39, p. 890-907, 2018.
- FERNANDES, R. C. *Novo nascimento: os evangélicos em casa, na igreja e na política*. Mauad Editora Ltda, 1998.
- GOMES, E. B. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Religioso. *Ensino em Perspectivas*, 2, n. 3, p. 1-12, 2021.
- LANDIM, L. *Igrejas e seitas no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Religião, 1989.
- MAINWARING, S. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, D. M. Igrejas pentecostais e sua atuação política recente no Brasil. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 13, n. 37, 2020.
- ORO, A. P. A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros. *Revista brasileira de ciências sociais*, 18, p. 53-69, 2003.
- ORO, A. P. A laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas considerações. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 11, n. 2, p. 221-237, 2011.
- ORO, A. P.; URETA, M. Religião e política na América Latina: uma análise da legislação dos países. *Horizontes antropológicos*, 13, p. 281-310, 2007.
- PANÇARDES, C. F. A participação dos católicos nos programas sociais do governo Lula. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 16, n. 1, 2018.
- PIERUCCI, A. F. “Bye bye, Brasil”: o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Estudos avançados*, 18, n. 52, p. 17-28, 2004.
- PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista Usp*, n. 46, p. 52-65, 2000.

RODRIGUES, A. M. M. *A Igreja na República*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

SCHWARTZMAN, S. A Política da Igreja e a Educação: o sentido de um pacto. *Religião e Sociedade*, n. 13, p. 1, 1986.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema (2a edição)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra / Fundação Getúlio Vargas, 2000.

ZYLBERSZTAJN, J. O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988. Tese de doutorado, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2012.

LAICIDADE E LIBERDADE RELIGIOSA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO¹

Joana Zylbersztajn²

1. INTRODUÇÃO

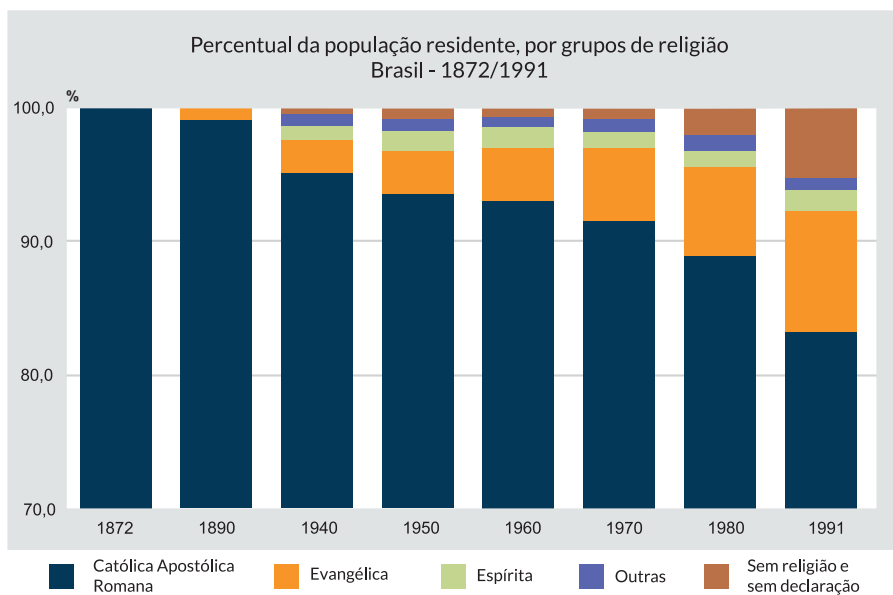
Para começar o debate será importante balizar alguns conceitos, tal como “o que é um Estado laico”. Se por um lado este é um tema que parece ser íntimo de qualquer pessoa, quando buscamos aprofundar a reflexão nos esbarramos em muitas confusões e paixões. A falta de critérios aca-

1. Usarei como base deste estudo a pesquisa que fiz para o meu livro, “a Laicidade do Estado brasileiro”, resultado da minha tese de doutorado *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. 2012. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.

2. Advogada de direitos humanos, especialista em comunicação social, mestre e doutora em direito constitucional e autora do livro ‘A laicidade do Estado brasileiro’. Trabalhou na Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos e atuou como relações institucionais Natura Cosméticos. Também trabalhou na gestão de políticas de direitos humanos enquanto ocupou cargos no governo federal brasileiro e no município de São Paulo, além de ter atuado em organizações da sociedade civil. Hoje Joana é cofundadora da Veredas – Estratégias em Direitos Humanos, membro colaboradora da Comissão Arns e mentora profissional do Insper Instituto de Ensino e Pesquisa.

dêmicos e o conforto conquistado pela existência de uma religião dominante dificultam uma conversa franca e construtiva sobre o assunto.

Segundo dados dos censos demográficos realizados no país desde o final do século XIX, observamos um crescimento das religiões chamadas evangélicas (tradicionais, pentecostais e neopentecostais), em contraposição ao declínio do número de fiéis católicos. Se em 1872 a religião católica era praticamente hegemônica no país, os anos seguintes indicaram uma redução dessa total permeabilidade social, ainda que até hoje seja a religião de maior expressão declarada. O gráfico abaixo indica essa tendência de mudança percebida desde o século passado³.



Fontes: Diretoria Geral de Estatística, Recenseamento do Brasil 1872/1890; e IBGE, Censo Demográfico 1940/1991.

3. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. Censo Demográfico 2010. Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Pág. 89.

Em 2010 o Censo apontou que aproximadamente 65% dos brasileiros se declararam católicos, enquanto cerca de 22% se declararam evangélicos. Ainda sem a realização do censo 2020, podemos nos valer dos dados levantados pela Pesquisa Datafolha⁴ publicada em janeiro daquele ano, indicando a prevalência de 50% de católicos e 31% de evangélicos. Ou seja, nos últimos 150 anos da história do Brasil a igreja católica perdeu quase metade de seus fiéis, sendo que uma boa parte deles passou a se declarar de religião evangélica.

Esses dados são importantes na medida em que nos indicam um processo histórico não tão recente de alteração das forças religiosas dominantes. Além disso, a presença religiosa na esfera pública não é novidade, tampouco a participação dos grupos majoritariamente cristãos nos espaços de decisão.

A partir da mirada para fatos da realidade brasileira, gostaria de refletir sobre algumas questões: Será que o Brasil é – ou já foi – efetivamente laico? A laicidade do país ficou mais fragilizada nos últimos anos?

2. CONCEITOS

Para embasar a análise sobre a laicidade do Estado brasileiro precisamos ter alguns parâmetros balizadores. A ideia não é fazer uma discussão terminológica, mas ter uma ferramenta analítica para abordar o princípio da laicidade no Brasil, considerando as suas diferentes dimensões, formas e graus de concretização.

É uma tarefa difícil definir o que é **Estado laico**, pois como diz Andrés Sajó, a maioria das democracias não têm uma normativa forte ou prática

4. Folha de São Paulo. Cara típica do evangélico brasileiro é feminina e negra, aponta Datafolha. 13.01.20.

de laicidade constitucional, deixando-as vulneráveis a argumentos indistintos de livre exercício da fé ou pluralismo⁵.

Para elaborar melhor esse conceito, portanto, precisamos recorrer às poucas legislações do mundo que tratam do tema, ou buscar outras referências, principalmente nos diversos esforços acadêmicos e debates sociais. Em 2005, na ocasião das celebrações do centenário da separação entre Estado e Igreja na França, um grupo de acadêmicos elaborou a “Declaração Universal da Laicidade do Século XXI”⁶, que nos traz importantes referências para a definição da laicidade.

Em resumo, é possível entender que a **laicidade** consiste em (i) garantia da liberdade religiosa; (ii) não submissão pública a normas religiosas; (iii) rejeição da discriminação; compreendida em um contexto em que a (iv) legitimação do Estado não se encontra mais no divino, mas no povo. Ou seja, a laicidade relaciona-se com *liberdade, igualdade e democracia*, para além da regra de *separação entre Estado e religião*.

A partir desses elementos podemos avaliar se o país define seu caráter laico ou não. Como ensina Marco Huaco, a existência do princípio da laicidade “não depende que seja explicitada através de normas constitucionais, mas sim que permaneça implícita em todo o sistema jurídico”⁷. Ou seja, se o texto constitucional de um Estado determina o respeito a esses critérios, é possível entender que se trata de um país *formalmente laico* (ainda que não *materialmente laico*, com o princípio da laicidade como elemento concreto na vida daquele país).

5. SAJÓ, Andrés. Preliminaries to a concept of constitutional secularism. I-CON, 2008, n. 6, p. 607.

6. Disponível online. Acesso 30.01.22.

7. HUACO, Marco. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 45.

Destaco a diferenciação entre o conceito de Estado laico e a regra de **separação entre Estado e religião**. Ainda que a rejeição de uma confissão oficial do Estado seja *quase* intrínseca à realização da laicidade, não se tratam de sinônimos. A separação não significa necessariamente que um Estado é realmente laico. O contrário também é verdadeiro e países que não adotam a separação oficial entre Estado e religião eventualmente são mais eficientes ao observar os demais elementos constituintes da laicidade. Blancarte explica bem essa questão:

“O critério de separação entre os assuntos do Estado e os das Igrejas é confundido com o da laicidade, porque, na prática, os Estados laicos adotaram medidas de separação. (...) Podem existir países formalmente laicos, mas que, no entanto, ainda estejam condicionados pelo apoio político proveniente de uma ou mais Igrejas majoritárias do país. E, de forma contrária, existem países que não são formalmente laicos, mas que, na prática, por razões relacionadas a um histórico controle estatal sobre as Igrejas, não dependem da legitimidade proveniente das instituições religiosas”⁸.

Os Estados que declaram a sua *separação* formal da religião dividem-se entre aqueles que admitem relações de cooperação com instituições religiosas e aqueles que não admitem – ou não preveem – relações de cooperação.

No Brasil, é possível entender que há um sistema de separação com a permissão constitucional da cooperação previsto na cláusula de exceção do art. 19, I, que veda a vinculação do Estado à religião “ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. No entendimento de José Afonso da Silva, a definição dos parâmetros para a cooperação é complexa dentro do âmbito de proteção constitucional:

8. BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 20.

“Mais difícil é definir o nível de colaboração de interesse público possibilitada na ressalva do dispositivo, na forma da lei. A lei, pois, é que vai dar a forma dessa colaboração. É certo que não poderá ocorrer no campo religioso. Ademais, a colaboração estatal tem que ser geral a fim de não discriminar entre as várias religiões”⁹.

Nesse sentido, Huaco destaca especialmente que “a realidade política de países tradicionalmente católicos demonstra que neles existe uma ‘separação’ orgânica e institucional, mas suas políticas e leis seguem sendo fortemente inspiradas em valores, crenças e princípios religiosos”¹⁰.

Seguindo para a análise do elemento referente à **liberdade religiosa** no Estado laico, é importante frisar desde logo como se tratam de conceitos complementares e não antagônicos. Recorrendo mais uma vez a Blancarte, “o Estado laico é a primeira organização política que garantiu as liberdades religiosas. Há que se lembrar que a liberdade de crenças, a liberdade de culto e a tolerância religiosa foram aceitas graças ao Estado laico, e não como oposição a ele”¹¹.

De um lado, a liberdade religiosa é garantida pela abstenção do Estado. Ou seja, o Estado não pode condicionar ou sancionar o cidadão por conta de sua crença. Isso inclui que o Estado não imponha dogmas religiosos por meio de normas ou políticas¹², por exemplo. Por outro lado, o Estado tem o dever de garantir que todos possam exercer suas convicções livremente. Isso é diferente de apenas aceitar as religiões que não são aquela oficial ou predominante, conforme entende Hera:

9. SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 244.

10. HUACO, Marco. Op. cit. p. 49.

11. BLANCARTE, Roberto. Op. cit. p. 29.

12. HUACO, Marco. Op. cit. p. 46.

“certo grau de liberdade religiosa deve ser garantido para que satisfaça as necessidades e direitos do ser humano e respeite a autonomia do Estado frente à religião. Entendendo, assim, a liberdade religiosa de maneira positiva, como efetiva satisfação da necessidade religiosa do cidadão, como direito prestacional que demanda ações positivas do Estado”¹³.

Ou seja, o conceito de laicidade inclui a garantia plena da liberdade religiosa, que pressupõe a dupla atuação do Estado – a não interferência nesta esfera do cidadão e a proteção para que sua religiosidade seja exercida livremente. Nesta esteira, podemos considerar que a ‘**neutralidade**’ seria uma simples abstenção do Estado frente à religião, o que não é suficiente. Portanto, é um termo que pode ser usado se tiver o mesmo caráter da ‘**imparcialidade**’, no sentido de que o Estado não oficializa sua relação com a religiosidade, mas não se abstém de sua responsabilidade de ação para a garantia dos elementos formadores da laicidade.

Paradoxalmente, a história de separação entre Estado e religião tem na sua origem a necessidade de garantia da liberdade religiosa também daqueles que exerciam a fé oficial. Na história do Brasil, por exemplo, a igreja católica sofria ingerência estatal em sua organização quando estava organicamente ligada ao poder civil. Fábio Portela considera que a separação entre Igreja e Estado se justifica tanto por vedar a interferência religiosa nas atividades estatais, como por inverso, protegendo as próprias religiões do intervencionismo estatal¹⁴. Assim, além de a laicidade

13. HERA, Alberto de la. “Las relaciones estado-confesiones en la constitución española de 1978 y en la ley de libertad religiosa de 1980”. In Esther Mucznik, Fernando Soares Loja e Manuel Saturnino Costa Gomes (orgs.) *Religião no Estado Democrático*. Lisboa: Universidade Católica, 2007. p. 68-69.

14. ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Liberalismo Político, Constitucionalismo e Democracia. A questão do ensino religioso nas Escolas Públicas*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. p. 83.

ser essencial para a garantia de liberdade religiosa de cada um, a própria liberdade religiosa coletiva – ou institucional – proporciona uma maior garantia de sua separação formal do Estado.

Terminando a análise conceitual sobre laicidade, menciono aqui alguns outros termos conexos que podem ser importantes para a compreensão do tema. Vale observar que essas definições não estão organizadas na doutrina e eventualmente têm sentidos diferentes em outros idiomas. De todo modo, o levantamento desses termos nos ajuda a avançar no debate.

O **secularismo**, nas línguas latinas, refere-se prioritariamente a um contexto cultural e social de entendimento da separação entre as esferas civis e religiosas. Ari Pedro Oro frisa que “a secularização abrange ao mesmo tempo a sociedade e suas formas de crer, enquanto a laicidade designa a maneira pela qual o Estado se emancipa de toda referência religiosa”¹⁵. Para Marcel Gauchet, o processo de construção da laicidade, tanto quanto de secularização são concepções de origem eclesástica, sendo que o primeiro se refere ao que não é da Igreja e o segundo o que sai da sua jurisdição¹⁶.

Já o **laicismo** relaciona-se com a exclusão da religião da esfera pública de forma mais enfática e generalizada. Em contextos laicistas, a religião não pode ter qualquer penetração em ambientes estatais. Essa situação se aproxima do modelo adotado pela França, por exemplo, que no intuito de ser um Estado laico, opta por não admitir qualquer expressão religiosa na esfera pública – entendida como o espaço não-privado de cada indivíduo. Ou seja, é um sistema que ignora a presença da religiosidade na vida social.

15. ORO, Ari Pedro. “A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica”, in Roberto Arruda Lorea (org.). Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 83.

16. GAUCHET, Marcel. La Religion dans la Démocracie. Paris: Gallimard, 2000. p. 9.

À primeira vista semelhante, o **ateísmo** não admite absolutamente a religiosidade – e atua nesse sentido. É diferente do laicismo, que não aceita a expressão religiosa vinculada à esfera pública, mas aceita a sua existência e prática no âmbito privado.

“O Estado ateu é aquele que proclama que toda e qualquer religião é alienada e alienante, em termos sociais e/ou individuais. Para combater a alienação, o Estado ateu tenta suprimir toda e qualquer religião. Se não consegue proibi-la, completamente, dificulta ao máximo suas práticas, inibe sua difusão e desenvolve contínua e sistemática anti-religiosa”¹⁷.

Essa concepção não seria condizente com o Estado laico, que por sua vez não é anticlerical ou antirreligioso. Ao contrário, estabelece “a gestão com tolerância de uma realidade igualmente diversa, de uma crescente pluralidade religiosa e de uma demanda crescente de liberdades religiosas ligadas aos direitos humanos ou à diversidade e particularidades culturais”¹⁸.

De todo modo, é importante destacar aqui que *o Estado não ser ateu não significa ser um Estado deísta*. Isso é muito importante para definição dos contornos da laicidade. Afirmar que o Estado não é ateu apenas pressupõe que não haverá ação antirreligiosa de sua parte, mas não o reconhecimento da existência divina.

O **aconfessionalismo** é um termo mais simples, que significa apenas que o Estado não estabelece uma religião como oficial. Portanto, esse termo aproxima-se mais da regra de separação entre Estado e religião do que a concepção completa de um Estado laico.

17. Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ). Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível online. Acesso em: 16.01.15.

18. Cf. HUACO, Marco. Op. cit. p. 47.

3.CONSTITUIÇÃO E DEMOCRACIA

Grandes atrocidades foram cometidas em nome das religiões, ou contra elas. A rejeição da religiosidade como parte constituinte da sociedade mais violou do que poderia ter garantido direitos. Considerando que a liberdade religiosa é um componente da laicidade do Estado, é necessário buscar algumas respostas para esse regime de convivência tão complexo.

Ao considerarmos o elemento “**democrático**” da formação do Estado laico, necessariamente vamos refletir sobre a cultura e tradição do seu povo; na religiosidade exercida pela maioria da sociedade; ou na legitimidade das pessoas que compõem a administração do Estado trazerem para suas atividades às suas convicções filosóficas pessoais.

Se a maioria do povo exerce uma única religiosidade, não seria democrático tornar essa religião como oficial do Estado? A resposta é não, em função da proteção constitucional de princípios fundamentais, tal como os que são constitutivos do Estado laico. É esta proteção constitucional que garante que a democracia não seja apenas “a vontade da maioria”, mas que suas diretrizes respeitem os direitos humanos e as especificidades das minorias políticas – incluindo as religiões não majoritárias e dominantes.

Ou seja, a constituição estabelece as diretrizes do Estado que a adota, sendo responsável pela garantia de alguns preceitos fundamentais a serem sempre observados. Neste contexto, de forma abrangente, o **constitucionalismo** consiste na “técnica jurídica que garante aos cidadãos o exercício dos seus direitos individuais e ao mesmo tempo coloca o Estado em condições de não os poder violar”¹⁹. Nas palavras de Canotilho, o “constitucionalismo moderno representará uma técnica específica de limitação do poder com fins garantísticos”²⁰.

19. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Vol. 1. Brasília: UNB, 2004. p. 247.

20. CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7.

A **laicidade é um princípio constituído por diversos elementos constitucionais**, nos termos do art. 5º, §2º da Constituição Federal²¹, sendo o primeiro dele a própria determinação de democracia (art. 1º). Somam-se a esse elemento as diretrizes de garantia de direitos fundamentais (art. 5º), especialmente a igualdade e a liberdade – incluída aí a liberdade religiosa. Por fim, a laicidade brasileira é fortalecida pela regra de separação entre Estado e religião (ressalvado o interesse público), prevista no art. 19, I. Esses artigos garantem que o Estado não pode ter relações privilegiadas com determinada religião, ao mesmo tempo em que tem o dever de garantir o pleno exercício religioso de seus cidadãos.

Além dos elementos apontados como formadores da laicidade, a Constituição Federal trata da questão religiosa em diversos outros dispositivos, a fim, especialmente, de garantir a liberdade de crença. São eles: assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva (art. 5º, VII); imunidade tributária a organizações religiosas (art. 146, II); ensino religioso (art. 210, §1º); efeitos civis do casamento religioso (art. 226, §2º). Cada um desses elementos possui suas peculiaridades quando olhamos para sua realização concreta e seria possível discutir e problematizá-los em artigos específicos. Não obstante, tentarei abordar minimamente cada um desses aspectos no item a seguir.

Feitas as considerações sobre a proteção constitucional do princípio da laicidade, como conciliamos seus preceitos ao **aspecto democrático** neste tema?

Algumas teorias liberais defendem que o caminho para a garantia, ao mesmo tempo, da laicidade e da liberdade religiosa, é a **distinção do**

ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 51.

21. Art. 5º, §2º, CF. “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

caráter público do privado. Ou seja, no âmbito privado, todos são livres para exercer sua religiosidade como entenderem. Já no âmbito público, a religião deve ser tratada com total imparcialidade.

Por outro lado, John Rawls²², um dos principais teóricos do liberalismo político, não faz essa separação tão definida. Para ele, as questões que se referem à moralidade, como a religião, não podem se limitar apenas ao âmbito privado, até porque isso seria impossível. Então, a questão é como canalizar essa moralidade dentro do espaço jurídico sem que isso fira a liberdade e o pluralismo.

Ou seja, há evidente legitimidade da **presença religiosa** nos diversos âmbitos sociais e públicos. No entanto, as diferentes possibilidades de interação democrática da religião na esfera pública podem adequar-se mais ou menos ao princípio da laicidade.

Tomo como exemplo ilustrativo a participação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em **audiência pública** ou como *amicus curiae* em ações julgadas pelo Supremo Tribunal Federal (tais como a ADPF 132 de 2008 e ADI 4227 de 2009, julgadas conjuntamente, que reconheceram a união homoafetiva; a ADPF 54 de 2005 que tratou da possibilidade de antecipação do parto de fetos anencefálicos e a ADI 3510 de 2005 sobre realização de pesquisas com células-tronco embrionárias).

Ou seja, a igreja católica fez-se presente e foi ouvida no âmbito de decisões judiciais que vincularam toda a sociedade brasileira. Se há a efetiva separação entre Estado e religiões, deveria essa situação ser permitida? Por outro lado, não é a Igreja uma instituição social legítima que pode participar das decisões públicas?

Essas perguntas são importantes para orientar o diagnóstico do grau de efetivação da laicidade brasileira. Se qualquer forma de interferência

22. RAWLS, John. *O Liberalismo Político*. São Paulo: Ática, 2000.

religiosa nas instituições democráticas for considerada atentatória ao princípio da laicidade, a participação da CNBB nas decisões do STF indicaria a violação da garantia constitucional. Ou, se de outro modo for considerada possível tal influência da instituição confessional, dentro de parâmetros estabelecidos, a diretriz jurídica da laicidade não estaria comprometida.

Outro aspecto a ser considerado nesta discussão é a **eventual motivação religiosa** em políticas públicas, decisões judiciais ou elaboração legislativa. No último caso, a título ilustrativo, poderíamos analisar algumas leis (ou ausência delas), tais como o não reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a proibição do aborto. Essa discussão tem aspectos complicadores: de uma parte, a dificuldade metodológica de definição se há ou não a motivação religiosa nestes casos. Em geral, as dogmáticas religiosas são traduzidas para argumentos “civis”, atrapalhando a identificação explícita da eventual motivação religiosa.

De outra parte, ainda que se entenda que haja real motivação exclusivamente religiosa para essa atuação parlamentar, esbarramos justamente na questão democrática. Considerando que os parlamentares têm suas agendas definidas e representam as suas bases eleitorais a partir disso, poderia ser considerado legítimo que defendessem os interesses religiosos de seus eleitores (ou mesmo a sua crença individual). Sendo assim, essa abordagem não deve ter o condão de determinar se tais situações têm ou não motivação religiosa, mas inseri-las no debate sob o ponto de vista da análise de constitucionalidade democrática.

Alguns dos pontos aqui levantados serão ilustrados pelos elementos concretos analisados adiante.

4. ELEMENTOS CONCRETOS

Até aqui construímos a base conceitual e teórica para avaliarmos o estado da arte da laicidade brasileira. Afinal, é essencial, mas não suficiente, que a Constituição Federal estabeleça o princípio do Estado laico. Não basta declarar a laicidade para que ela exista, mas precisa ser refletida na prática.

Antes de partirmos para a avaliação desses elementos concretamente, devemos lembrar que precisamos ter cautela na identificação daquilo que de fato é atentatório à laicidade do Estado, ou, de outro modo, é uma ação de garantia da liberdade religiosa.

Dialogando com esses questionamentos iniciais, outra questão aqui se impõe: considerando que as religiões gozam de especial proteção constitucional para seu livre exercício e benefícios decorrentes, há que se enfrentar a questão **do que se entende como “religioso”**. Isso porque “a ordem jurídica, para conferir proteção a discursos, valores e práticas qualificados como religiosos, necessita estabelecer critérios de distinção entre a religião e outras classes de discursos”²³.

Esta tarefa é extremamente desafiadora, na medida em que o estabelecimento de critérios para definir “religião” pode facilmente ceder a uma visão assimilacionista, em que os parâmetros se apoiem em valores religiosos predominantes. Como ressalta Fábio Portela,

“Interpretar a liberdade religiosa à luz dos valores religiosos da maioria é simplesmente deixar de reconhecer o vínculo entre esse princípio e todos os outros direitos que lhe são conexos, como o direito à igualdade, à liberdade de expressão e à separação entre Igreja e Estado”²⁴.

Esta preocupação relaciona-se diretamente com os aspectos prá-

23. ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. Op. cit. p. 109.

24. ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. Op. cit. p. 104.

ticos da laicidade estatal. Explico. Dependendo do que o Estado entender como “religião”, determinadas confissões podem acabar por não ter reconhecido seu status como tal, e, conseqüentemente, não gozarão da proteção ao seu exercício como as religiões que compartilham valores e práticas semelhantes à fé da maioria da sociedade.

Isso se aplica, por exemplo, no reconhecimento do casamento religioso para fins civis. Dependendo do critério que se venha a adotar para definição do que é religião, a autoridade pública pode eventualmente não aceitar o registro de uma cerimônia realizada em um centro espírita ou terreiro de candomblé, por exemplo²⁵. Esta situação, evidentemente, resultaria em violação ao princípio da igualdade, formador da laicidade. Assim, a avaliação sobre a igualdade de tratamento deve observar tanto a regulamentação quanto a aplicação das normas relativas ao tema.

Faz-se necessário, portanto, uma abordagem pluralista na aplicação da concepção de religião, para que todas as confissões possam gozar da proteção constitucional ao seu exercício e recebam do Estado tratamento igualitário. Quanto menores forem os critérios para o reconhecimento do caráter religioso, maiores são as chances de garantir a igualdade de oportunidades.

Feitas essas considerações, trago aqui uma série de temas que ilustram os desafios históricos e contemporâneos da construção da laicidade brasileira. Vamos iniciar com o tema do **ensino religioso**, que talvez seja o debate mais amplo dentro da discussão sobre a laicidade do Estado. O art. 210, §1º da constituição federal determina que: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

25. Fábio Portela trabalha com dois exemplos que ilustram essa situação, em que casais de religiões espírita e de matriz africana precisaram recorrer ao judiciário para terem os efeitos civis de suas cerimônias reconhecidos. ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. Op. cit. p. 113.

Para Roseli Fischmann, a existência do ensino religioso em escolas públicas em si deveria ser revista, pois, independentemente do formato adotado, traz prejuízos à laicidade, ao papel de construção cidadã da escola e à própria liberdade religiosa²⁶. Para a autora, o debate em geral é reduzido a “duas alternativas” que refletem, de um lado, o entendimento de que o ensino religioso deve ter caráter confessional – ou seja, relativo ao conteúdo específico de religiões. De outro lado, supõe-se o caráter inter-religioso, em que haveria um “denominador comum” entre as diversas confissões²⁷. No entendimento de Fischmann, nenhuma destas alternativas é válida. Enquanto o ensino confessional poderia privilegiar uma religião, conforme discutido a seguir:

“O caso da proposta de um ensino pelo ‘denominador comum’, dê-se a ele que nome for, traz consigo riscos de muitas violações de direitos. Por exemplo, a afirmação, frequente nesses casos, de que a divindade ‘é sempre a mesma’, esconde uma ânsia, ainda que inconsciente, de submeter o outro a certa visão de fé, que não é necessariamente a dele”²⁸.

Esta possibilidade ofende a liberdade religiosa, ao passar uma tábua rasa nos “detalhes” confessionais que importam aos que creem. Fischmann ressalta que os ensinamentos da escola podem contrastar com a compreensão de fé adotada pelas famílias das crianças e esta concepção acaba ainda por discriminar as confissões que não se encontram dentro do espectro das religiões historicamente hegemônicas²⁹.

26. FISCHMANN, Roseli. Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e culto. *ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. São Paulo, 2004, v. 56, p. 1-7.

27. FISCHMANN, Roseli. Op. cit. p. 03.

28. FISCHMANN, Roseli. Op. cit. p. 04.

29. FISCHMANN, Roseli. Op. cit. p. 05.

O tema é regulamentado pelo art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN - Lei nº 9.394/96). Este dispositivo sofreu diversas alterações desde sua aprovação original, quando previa a possibilidade de ensino *confessional e interconfessional*, sem ônus aos cofres públicos e de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou responsáveis.

Já no ano seguinte a LDB passou a prever o *respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo*. O parágrafo primeiro do dispositivo prevê que os sistemas de ensino têm competência para regulamentar os procedimentos e conteúdos do ensino religioso.

Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação se manifestou pelo parecer CNE 05/97³⁰, considerando não haver contradição entre a determinação da separação entre Estado e Igreja disposta no art. 19, I da Constituição e a previsão do ensino religioso no art. 210. A partir disso, o documento se preocupa em definir o que se entende por “ensino religioso”.

A interpretação acolhida pelos pareceristas definiu que

“por ensino religiosos se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola”.

Segundo essa visão, esta perspectiva mantém o caráter laico do Estado e deixa a formação religiosa aos representantes reconhecidos pelas próprias organizações confessionais. À escola caberiam então duas funções: garantir a matrícula facultativa das opções disponibilizadas pelas

30. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 05/97, de 11 de março de 1997. Publicado no Diário Oficial da União de 17.06.1997.

igrejas, de caráter confessional ou interconfessional; e disponibilizar o horário e salas de aula para que as representações religiosas ministrem as lições.

De acordo com o que foi visto até aqui, este parecer não estaria conforme o princípio constitucional da laicidade, a regra de separação entre Estado e religião ou a própria LDB, que veda o proselitismo. Além disso, ao vedar ônus aos cofres públicos, o Conselho cria uma falsa solução para atendimento ao princípio da laicidade. Considerando a obrigação de garantir a igualdade entre as diversas confissões, liberar os espaços das salas de aula para que cada religião ministre seus cursos sem qualquer apoio estatal apenas privilegia aquelas instituições organizadas e providas de recursos próprios. Ou seja, ainda que se garanta a igualdade formal de não financiamento a nenhuma confissão, a igualdade material permanece prejudicada.

O CNE ainda se manifestou sobre o assunto em outras oportunidades³¹.

O parecer 16/98³² versou sobre o questionamento acerca da possibilidade de as aulas de ensino religioso serem contabilizadas na carga horária mínima exigida no ensino fundamental. Na manifestação do rela-

31. Adicionalmente, apenas como registro adicional: Por meio do parecer 97/99, o CNE entendeu que o Estado não deve atuar na formação dos professores de ensino religioso, a partir da manifestação do parecer 05/97 de que as aulas devem ser geridas pelas instituições religiosas. Já o parecer 1.105/99 rejeitou a possibilidade de funcionamento de curso universitário de ensino religioso, considerando a diversidade de crenças no país; a liberdade dos sistemas de ensino definirem a forma como se dará o ensino religioso; e a impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais sobre o tema. Por fim, por questões operacionais do sistema de ensino, o parecer 26/07 entendeu não ser possível a criação de um Conselho Municipal de Ensino Religioso.

32. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 16/98, de 02 de junho de 1998. Homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 14.08.1998.

tor³³, usando-se de argumentação religiosa, foi ignorada a possibilidade de não-crença, além de usar o conceito do “denominador-comum” criticado por Roseli Fischmann. A partir de sua interpretação da LDB, o documento conclui que o ensino religioso deve estar inserido na carga horária normal e é responsabilidade do sistema de ensino contemplá-lo na elaboração de sua proposta pedagógica. A decisão, portanto, não considera a situação dos alunos que não queiram matricular-se no ensino religioso e teriam uma carga horária escolar reduzida.

Há, neste cenário, um obstáculo prático para o oferecimento de ensino confessional nas escolas públicas de modo a garantir a igualdade entre confissões. Tendo em vista a multiplicidade de religiões no país, ao oferecer um curso referente a uma determinada confissão, o sistema educacional está imediatamente excluindo os demais alunos que professam outras fés. Tentando superar essa questão, algumas leis preveem o ofere-

33. O documento, elaborado pelo conselheiro Padre Kuno Paulo Rhoden, aprovado pela Câmara de Educação Básica e homologado pelo Ministro da Educação, foi iniciado a partir de ponderações sobre a “função social do ensino religioso”, com trechos que merecem reprodução, iniciando pela epígrafe: “Santo Agostinho não se cansava de pregar dizendo: ‘O coração do homem está inquieto até encontrar o seu Deus’”.

Do que se segue: “Para se entender a expressão agostiniana, traduzida no decorrer dos séculos, de múltiplas formas e pelos mais diversos autores e crenças, e que na insistência dos debates que sobre a matéria foram desenvolvidos nos meios de comunicação social, perdeu a natureza íntima do seu significado, e, agora, preciso, ainda que de forma sumária, retomar o seu sentido social que sem a menor dúvida, se aplica a todos os crentes e, mesmo, para aqueles que se dizem descrentes”.

Citando acadêmicos, o parecer julga correto o juízo de que “a educação da dimensão religiosa do ser humano, como parte integrante do seu processo de socialização (...) é o único modo viável de compreender o esforço da humanidade na busca de sua autossuperação.” Assim, no entendimento exarado no parecer, a educação religiosa aplica-se “a toda a humanidade, independentemente da forma ou rito pelo qual ‘adoram o seu deus’. É chama acesa no coração de todo homem, o que é razão suficiente para que todas as autoridades e educadores se preocupem com o tema”. Conclui, por fim, que “a crença: fé ou vivência, é, certamente, plural no meio da humanidade; sua inerência, entretanto, é fundamental e originária”.

cimento da aula de religião específica, de acordo com a opção do aluno ou seu representante legal. Para isso, cada escola precisaria disponibilizar professores específicos de cada religião, o que evidentemente é inviável.

Em 11 de fevereiro de 2010, foi editado o decreto nº 7.107, que promulga o acordo entre o Brasil e a Sé de Roma, referente ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. As chamadas “concordatas” são tratados internacionais bilaterais firmados entre o Estado e a Sé de Roma (ou com a igreja católica, pois o Vaticano é o único país que exclusivamente representa uma fé), em que as definições sobre as matérias mistas são reguladas de comum acordo entre os países signatários.

O ensino religioso é previsto no art. 11 do documento e é muito semelhante à previsão constitucional sobre o tema, com um “pequeno ajuste” (grifado): “o ensino religioso, **católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa (...)”. Assim, o texto passa a prever o ensino confessional, além de destacar de forma diferenciada o ensino da religião católica.

A partir da promulgação do acordo, a Procuradoria-Geral da República propôs ação direta de inconstitucionalidade em julho de 2010 (**ADI 4439**), buscando que o Supremo Tribunal Federal (I) realizasse interpretação conforme à constituição do art. 33 da LDB-EN, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas possa ter apenas caráter não confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas; (II) realizasse interpretação conforme à constituição do art. 11 do acordo do Brasil com a Sé de Roma, nos mesmos termos da LDB-EN e; (III) caso não considerasse cabível o pedido, declarasse a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões” do referido acordo³⁴.

34. Supremo Tribunal Federal. ADI nº 4439. Petição Inicial da Procuradoria-Geral da República.

Uma série de organizações da sociedade civil³⁵ ingressou como *amici curiae* na ação. Destaco a pesquisa indicada pela Ação Educativa em 2009³⁶. Levando em consideração não apenas a definição declarada na norma, mas todo o seu contexto, os estados foram classificados nas seguintes modalidades de ensino religioso: confessional (RJ, ES, PA, BA, SP); interconfessional (MA, PE, PA, DF, SP, RN, PB, CE, AC) e supra confessional (SC, AM, AP, RO, RR, MT, MS, GO, TO, AL, SE, MG, PR, RS, PI). A pesquisa também buscou identificar outros aspectos na regulamentação do ensino religioso nos estados, como a competência para definir conteúdo; etapa educacional em que é oferecido; número de anos em que é oferecido; conteúdo “transversal” ou disciplina destacada e facultatividade (para os alunos e para os professores); inclusão na contabilização da carga horária obrigatória; avaliação e docentes habilitados.

Estudo semelhante foi realizado pela Anis: Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero³⁷, que identificou a contabilização das aulas

35. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB); Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC); Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER); Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro (GLMERJ); Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Conectas Direitos Humanos; ECOS – Comunicação em Sexualidade; Comitê Latino-Americano e do Caribe para Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) e a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DHESCA Brasil), sendo os três primeiros contrários ao pleito da ação e os demais pelo seu deferimento. Posteriormente, também foram incluídos o Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (ANIS); a Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (AAA); a Liga Humanista Secular do Brasil (LiHS); a União dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro (UJUCARJ); a Associação dos Juristas Católicos do Rio Grande do Sul; e a Associação dos Juristas Católicos de São Paulo (UJUCASP).

36. XIMENES, Salomão (Coord). *Direito Humano à educação, ensino religioso e Estado laico*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

37. DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNB, 2010.

de ensino religioso dentro da grade obrigatória de 800 horas anuais, por exemplo, no Acre, Pará, Roraima, Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Quanto ao conteúdo das aulas, o Rio de Janeiro e o Espírito Santo determinavam que deveria ser definido pelas autoridades religiosas e em Santa Catarina o “ensino do mistério” foi estabelecido como um dos objetivos do ensino religioso. No Paraná, o objetivo seria a “busca por justiça religiosa para possibilitar o diálogo sobre as diferentes leituras do sagrado na sociedade”. Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Tocantins definiam que o ensino religioso deveria ser oferecido por Igreja ou entidade religiosa credenciada. No Ceará, “na falta de professor habilitado, podem ministrar o ensino religioso professores que comprovem formação religiosa”. Por fim, o estudo identificou que o material didático usado nas aulas de ensino religioso tem muitas vezes conteúdo lgbtfóbico e discriminatório³⁸.

A ADI 4439 foi, finalmente, julgada em plenário no dia 27 de setembro de 2017³⁹. Em votação apertada, por 6 a 5, a ação direta de inconstitucionalidade foi julgada improcedente, declarando-se a constitucionalidade dos artigos 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei n.º 9.394/1996, e do art. 11, § 1º, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé. Foram vencidos os Ministros Roberto Barroso (Relator), Celso de Mello, Luiz Fux, Marco Aurélio e Rosa Weber.

Os Ministros Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Edson Fachin e Cármen Lúcia acompanharam a divergência iniciada pelo

38. O relator da ADI, ministro Luís Roberto Barroso, convocou para junho de 2015 uma audiência pública sobre o tema. Os critérios para participação de interessados consideram “representatividade da comunidade religiosa ou entidade interessada; especialização técnica e expertise do expositor; garantia da pluralidade da composição da audiência e dos pontos de vista a serem defendidos”.

39. Supremo Tribunal Federal. ADI 1139. Relator Ministro Roberto Barroso. Julgado em 27.09.2017.

Ministro Alexandre de Moraes. Os magistrados decidiram no sentido de reconhecer a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Em seu voto, o Ministro Gilmar Mendes salientou tratar-se de uma “exceção constitucional que relativiza e atenua a separação Igreja-Estado e permite o proselitismo religioso”. Para o Ministro Dias Toffoli, “o ensino pode, portanto, ser religioso na modalidade confessional e a facultatividade existe exatamente para resguardar a individualidade da pessoa e sua liberdade de crença”.

Por outro lado, para o Relator, “a simples presença do ensino religioso em escolas públicas já constitui uma exceção feita pela Constituição à laicidade do Estado” e, por esta razão, “a exceção não pode receber uma interpretação ampliativa para permitir que o ensino religioso seja vinculado a uma específica religião”. Seu voto vencido considerou o ensino religioso confessional incompatível com a laicidade e com a neutralidade do Estado em relação às religiões.

Destaca-se na ementa os itens finais 4 a 6 (grifos meus):

“4. A singularidade da previsão constitucional de ensino religioso, de matrícula facultativa, observado o binômio Laicidade do Estado (CF, art. 19, I) / Consagração da Liberdade religiosa (CF, art. 5º, VI), implica regulamentação integral do cumprimento do preceito constitucional previsto no artigo 210, §1º, **autorizando à rede pública o oferecimento, em igualdade de condições** (CF, art. 5º, caput), **de ensino confessional das diversas crenças**. 5. A Constituição Federal garante aos alunos, que expressa e voluntariamente se matriculem, o pleno exercício de seu direito subjetivo ao ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, **ministrada de acordo com os princípios de sua confissão religiosa e baseada nos dogmas da fé, inconfundível com outros ra-**

mos do conhecimento científico, como história, filosofia ou ciência das religiões. 6. O binômio Laicidade do Estado / Consagração da Liberdade religiosa está presente na medida em que o texto constitucional (a) expressamente garante a voluntariedade da matrícula para o ensino religioso, consagrando, inclusive o dever do Estado de absoluto respeito aos agnósticos e ateus; (b) implicitamente impede que o Poder Público crie de modo artificial seu próprio ensino religioso, com um determinado conteúdo estatal para a disciplina; bem como proíbe o favorecimento ou hierarquização de interpretações bíblicas e religiosas de um ou mais grupos em detrimento dos demais”.

Na Câmara de Deputados, existiram diversas iniciativas relacionadas a ensinamentos religiosos nas escolas do país: PL 8099/2014 para a inclusão de conteúdos sobre criacionismo nas grades curriculares da rede pública e privada; PL 943/2015 com o objetivo de incluir o ensino da Bíblia nas escolas; PL 5336/2016 que pugnava pela inserção da “teoria da criação” na base curricular; PL 9167/2017 com o intuito de incluir o “Estudo da Bíblia Sagrada” como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio do Brasil. Todas essas proposições foram arquivadas ao final da legislatura dos respectivos autores e desarquivadas mediante requerimento deles mesmos. Atualmente, tais PLs estão apensados ao PL 309/2011, que aguarda parecer do relator na Comissão de Educação⁴⁰.

As diversas legislações municipais e estaduais tratam do tema de maneiras diferentes, também sempre rodeadas de polêmicas e debates judiciais. São muitos os exemplos de leis que preveem a leitura da bíblia nas escolas, ou a obrigatoriedade de manutenção de bíblias nas bibliotecas públicas, por exemplo. A Lei Estadual nº 3.459/2000 do Rio de Janeiro,

40. PL 309/2011. Autor: Pastor Marco Feliciano (PSC/SP). Ementa: Altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país. Última movimentação em 04.05.2021. Disponível online. Acesso em 02 out 2021.

disciplina o ensino religioso no estado. Além de prever a disponibilização de aulas na modalidade confessional – conforme a religião escolhida pelo aluno ou seu representante legal – determina regras para a contratação de professores destinados ao ensino da respectiva matéria, que devem ser aprovados por “autoridade religiosa competente”.

No âmbito da “Missão Educação e Racismo no Brasil”, a relatora do Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, Denise Carreira, identificou sérios problemas de intolerância religiosa nas escolas do país, especialmente quanto às religiões de matriz africana⁴¹. Crítica no mesmo sentido foi feita pela relatora do Direito Humano à Cultura da ONU, Farida Shaheed, que esteve em missão no país em novembro de 2010⁴². A relatora da ONU afirma o ensino religioso oferecido em escolas públicas de pelo menos 11 estados⁴³ são irregulares por agirem em detrimento da liberdade de religião e crença, do reconhecimento das religiões de matriz africana e do caráter laico do Estado.

Apesar dessas longas considerações sobre a questão do ensino religioso, o tema é ainda mais complexo e não poderia ser esgotado como um dos itens deste artigo. De todo modo, são reflexões básicas para ilustrar um dos pontos polêmicos sobre a concretização da laicidade estatal. Daqui, avançamos para alguns outros assuntos que nos dão mais embasamentos para o debate.

Questões relacionadas à **imunidade tributária** ou aos **efeitos civis do casamento religioso** normalmente estão ligadas ao reconhecimento pú-

41. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – Plataforma DHESCA. Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil, 2010.

42. Organização das Nações Unidas. Farida Shaheed. Relatório do Direito Humano à Cultura no Brasil. 17ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos. 21.03.2011. p. 17.

43. Alagoas, Amapá, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina.

blico de “o que define uma religião”, como mencionado anteriormente. Ou seja, a desigualdade de tratamento aqui refere-se ao não reconhecimento de determinada religião como tal, portanto não seria passível de receber as proteções do Estado nesta seara. O mesmo ocorre com a permissão de **assistência religiosa em locais de internação** quando suas lideranças não são de religiões dominantes.

No caso das Forças Armadas brasileiras, há a previsão para a contratação pública de “**capelães militares**”⁴⁴. Na prática, são realizados concursos públicos para padres e pastores, que são testados por seus conhecimentos exclusivamente religiosos, em situação de total submissão das decisões públicas a determinadas religiões. Nesta perspectiva, não causa estranheza que os Ministérios da Justiça e Exército contrataram, em 2022, cursos para “conhecimento de Deus” aos agentes públicos de segurança⁴⁵.

Para além dos elementos constitucionais, há outras questões que demonstram os aspectos da laicidade no país. Como primeiro exemplo, abordo a **exposição de símbolos e outras referências religiosas em espaços públicos**, incluindo escolas, repartições públicas e os plenários do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal. Trata-se de um assunto bastante tratado nas discussões sobre a laicidade, ainda que esteja permeado constantemente pelo discurso que minimiza sua importância. Sobre isso, Daniel Sarmiento considera que

“A questão posta em debate [a presença do crucifixo nos Tribunais] não é fútil, já que não versa sobre a melhor forma de se decorar certos ambientes formais do Poder Judiciário, mas sim sobre o modelo de relação entre o Estado e religião mais compatível com o ideário

44. Regulamentada pela Lei nº 6.923, de 29 de junho de 1981.

45. Portal Metrópolis. Ministério da Justiça e Exército contrataram em 2022 cursos para “conhecimento de Deus”. 21.01.2022. Disponível online. Acesso em 30.01.22.

republicano, democrático e inclusivo, adotado pela Constituição de 88. Trata-se, em suma, de uma questão de princípios, e não de uma discussão sobre meras preferências estéticas”⁴⁶.

Em 2007 o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) foi provocado por ações da sociedade civil a manifestar-se sobre a presença de símbolos religiosos, especialmente o crucifixo⁴⁷, em dependências de órgãos do Judiciário. A alegação considerava que a presença do símbolo “fere o princípio da laicidade pela utilização de patrimônio estatal para divulgação de crenças religiosas”. Com voto vencido do relator, o Plenário rejeitou proposta de audiência pública sobre o tema e decidiu diretamente sobre o mérito: “Todos os presentes, exceto o relator, entenderam que os objetos seriam símbolos da cultura brasileira e que não interferiam na imparcialidade e universalidade do Poder Judiciário”⁴⁸.

As demandas judiciais sobre o tema seguiram – são dezenas de ações por todo o país – e a controvérsia jurídica ganhou novos contornos com a interposição de agravo em recurso extraordinário no Supremo Tribunal Federal⁴⁹. No dia 24 de abril de 2020, durante plenário virtual, o STF reconheceu a existência de repercussão geral da questão constitucional suscitada e decidirá se a existência de símbolos religiosos em prédios públicos colide com a laicidade do Estado brasileiro, uniformizando a interpre-

46. SARMENTO, Daniel. “O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado”, in Roberto Arruda Lorea (org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 196.

47. Apesar de diferentes, os termos “cruz” e “crucifixo” são aqui usados indistintamente.

48. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). CNJ encerra julgamento sobre símbolos religiosos no Poder Judiciário. 06.06.07. Disponível online. Acesso em: 21.02.12. Notícia permanece disponível online. Acesso em: 30.01.22.

49. Supremo Tribunal Federal. ARE 1249095/SP. Relator Ministro Ricardo Lewandowski. Protocolado em 05.12.19. Disponível online. Acesso em: 10.09.21.

tação constitucional sobre o tema. Em uma das últimas movimentações, o relator deferiu a habilitação, como *amicus curiae*, da Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)⁵⁰. A conclusão segue pendente de julgamento.

A questão simbólica se estende ainda para outros aspectos, como a menção de **deus no preâmbulo constitucional**. Após deliberação, o STF afirmou que a presença da menção a deus não seria relevante, pois o preâmbulo não tem efeito jurídico. Já sabemos que o simbolismo não se limita a isso. Daqui se abrem portas para a presença de dizeres religiosos em documentos oficiais e cerimônias públicas; a manutenção da expressão “Deus seja louvado” **nas notas de Real**⁵¹, ou inúmeras propostas – vigentes – de **leitura da bíblia em escolas ou sessões legislativas**⁵², por exemplo.

Outro ponto neste sentido são os dias alusivos a datas religiosas⁵³, o

50. Supremo Tribunal Federal. ARE 1249095/SP. Relator Ministro Ricardo Lewandowski. Despacho de 30.03.21.

51. Em novembro de 2012, o Ministério Público Federal em São Paulo ajuizou uma ação civil pública (Processo 0019890-16.2012.403.6100) em face da União e do Banco Central do Brasil, sob o fundamento que a manutenção do termo seria um constrangimento à liberdade religiosa dos cidadãos que não cultuam Deus. Em contestação, a Advocacia-Geral da União (AGU) pugnou pela improcedência do pedido argumentando que a pretensão do MPF buscava “apagar tudo o que simbolicamente remeta ao cristianismo, a despeito de sua importância na formação espiritual, cultural e moral do povo brasileiro”. Em 10 de junho de 2013, a juíza federal Diana Brunstein, da 7ª vara Federal Cível de São Paulo, julgou a ação improcedente e foi mantida a impressão da expressão nas cédulas.

52. Por exemplo, a Assembleia Legislativa da Paraíba prevê no seu regimento interno: Art. 61. §3º *Após a abertura da sessão, o Presidente determinará a leitura de um texto bíblico de livre escolha do 2º Secretário da Mesa*; Art. 63. §3º *Após aberta a sessão, será lido por um deputado, dentre os presentes, o texto bíblico*. Art. 78, §1º *A Bíblia Sagrada deverá ficar, durante todo o tempo da sessão, sobre a Mesa, à disposição de quem dela quiser fazer uso*. Tratam-se de dispositivos repetidos em diversas casas legislativas do país.

53. Assim como em outros estados, no Rio de Janeiro, por exemplo, o calendário de fé evangélica/cristã, legalmente previsto, é extenso. Há que se dizer que o calendário oñ-

reconhecimento oficial de **feriados religiosos** e o tratamento marginalizado aos **dias de guarda** de confissões não predominantes.

Existem três leis em âmbito federal que definem os feriados. A lei 662/49 estabelece que são feriados nacionais os dias 1º de janeiro, 21 de abril, 1º de maio, 7 de setembro, 2 de novembro, 15 de novembro e 25 de dezembro. Já a lei 6.802/80 dispõe que “É declarado feriado nacional o dia 12 de outubro, para culto público e oficial a Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil”. Finalmente, a lei 9.093/95 estabelece que também são feriados civis a data magna do Estado e os dias comemorativos do centenário do município. A mesma lei, em seu art. 2º, define que “são feriados religiosos os dias de guarda, declarados em lei municipal, de acordo com a tradição local e em número não superior a quatro, neste incluída a Sexta-Feira da Paixão”.

Sem entrar no mérito da justificativa desses feriados, especialmente o *sui generis* 12 de outubro, verificamos que o reconhecimento legal

cial do estado também prevê datas de outras confissões, ainda que em menor quantidade ou especificidade. 09.02 – Dia estadual da evangelizadora (Lei nº 4.649/05); 09.03 – Dia estadual das Filhas de Jó (Lei nº 5.999/11); 10.03 – Dia estadual da consciência evangélica (Lei nº 3.262/99); 10.04 – Dia da Igreja Evangélica Pentecostal “O Brasil para Cristo” (Lei nº 991/86); 19.04 – Dia das Igrejas Evangélicas Assembleia de Deus (Lei nº 792/84) e Dia Bento (Lei nº 4.588/05); último sábado de maio – Dia da oração (Lei nº 2.199/93); 09.06 – Dia da Igreja Tabernáculo Evangélico de Jesus “Casa da Benção” (Lei nº 1.200/87); 21.06 – Dia do Capelão Evangélico Civil e Militar (Lei nº 4.813/06); 2º domingo de junho – Dia do Pastor Evangélico (Lei nº 2.887/98); 09.07 – Dia Estadual da Igreja Universal da Assembleia de Deus (Lei nº 4.194/03), Dia do Evangélico (Lei nº 1.928/91), Dia Estadual da Igreja Universal do Reino de Deus e Semana do Evangelho (Lei nº 4.608/05); 12.08 – Dia das Igrejas Presbiterianas (Lei nº 910/85); 19.08 – Dia das Igrejas Evangélicas Congregacionais (Lei nº 778/84); 24.08 – Dia das Igrejas Evangélicas Batistas (Lei nº 809/84); 02.09 – Dia da Igreja Batista Nova Peniel (Lei nº 1.003/86) e Dia da Igreja Metodista (Lei nº 1.931/91); 3º domingo de setembro – Dia Estadual da Juventude Evangélica (Lei nº 5.111/07); 31.10 – Dia da Reforma Protestante (Lei nº 2.533/96); 2º sábado de outubro – Dia dos Dirigentes de Oração (Lei nº 4.313/04); 04.11 – Dia da Evangélica Cristo Vive / Cruzada Evangelística Miguel Ângelo (Lei nº 1.225/87); 16 a 22 de novembro – Semana dos Evangélicos (Lei nº 2.928/98); 3º sábado de novembro – Dia do Cantor Evangélico (Lei nº 758/84); 2º domingo de dezembro – Dia da Bíblia (Lei nº 2.039/92).

dessas datas impacta diretamente na igualdade entre as religiões. Considerando que são feriados aqueles definidos legalmente, os trabalhadores que professem confissões cujos feriados não são reconhecidos pelos poderes legislativos não têm proteção de seus vencimentos caso queiram usufruir seus dias de guarda.

Enquanto seja possível perceber o privilégio estatal a uma confissão dominante, inúmeras ações judiciais são ingressadas pelo país, buscando garantir o direito de fiéis não católicos respeitarem suas respectivas datas. São muitas as demandas sobre a possibilidade de prestar concurso público em data alternativa aos sábados, dias de guardas de adventistas do sétimo dia e de judeus, por exemplo.

Em novembro de 2020 o STF julgou o Recurso Extraordinário 611874/2010, interposto pela União, “em que se discute, à luz do artigo 5º, VIII, da Constituição Federal, e do princípio da igualdade, a possibilidade, ou não, de candidato realizar, por motivos de crença religiosa, etapas de concurso público em datas e horários distintos dos previstos no edital”⁵⁴. Em resumo, o Tribunal entendeu, a partir de voto dissidente do ministro Edson Fachin, que estipular dias alternativos para a realização de provas e provimento de cargos públicos não era um privilégio, mas sim a garantia do exercício de liberdade de crença, sem interferência estatal. A decisão final contrariou o voto do relator Dias Toffoli, que foi seguido por Nunes Marques e Gilmar Mendes ao defender a “inexistência de obrigação constitucional do Estado a adequar as regras editalícias aos costumes de grupos religiosos”.

Buscando resolver uma parte das controvérsias, em 2019 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) foi alterada para prever a escusa de consciência em razão da observância de dias de guarda religiosa.

54. Supremo Tribunal Federal. RE 611874/2010. Disponível online. Acesso em 20.09.21.

A situação da **concessão de canais de radiodifusão a entidades religiosas** é outro ponto a ser questionado. Sendo concessão pública, é legítimo que organizações religiosas controlem emissoras? Como escrevi em outro texto, em “reportagem do jornal Folha de São Paulo, publicada no dia 15 de dezembro de 2007, foi noticiado que a igreja Universal do Reino de Deus é a maior proprietária de concessões de rádio e TV no país.⁵⁵ A matéria chama atenção para o fato de que a alteração constitucional trazida pela emenda 36, que permitiu pessoas jurídicas serem acionistas de rádio e TV, foi responsável por este cenário. Consta na reportagem que somam 23 emissoras de TV e 40 emissoras de rádio as concessões detidas pela Igreja, pelo bispo Macedo e por bispos de sua confiança.⁵⁶

Avançando na análise de outros elementos concretos, olhamos para **o financiamento público** a eventos religiosos. Esse aspecto surge no contexto da proibição de subvenção, com possibilidade de cooperação, entre Estado e religião. Estas situações ocorrem especialmente nos eventos de grande porte, como a festa no santuário de nossa senhora de Aparecida em 12 de outubro, ou na festa do Círio de Nazaré, em Belém do Pará. São ocasiões tradicionais que levam àquelas localidades multidões, necessitando, ao menos, de apoio logístico do Estado. Em 2009, foi sancionada a Lei nº 12.025/09, que institui o “Dia Nacional da Marcha para Jesus, a ser comemorado anualmente no primeiro sábado subsequente aos 60 dias após o domingo de Páscoa”. O apoio estatal a este evento tem sido alvo de vários questionamentos judiciais pelo país.

Na Câmara de Deputados tramita o projeto de lei nº 1957 de 26 de maio de 2021, apresentado pelo Deputado Federal Marcelo Brum (PSL/

55. ZYLBERSZTAJN, Joana. *Regulação de mídia e colisão entre direitos fundamentais*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008. p. 94.

56. Jornal Folha de São Paulo. Igreja controla maior parte das TVs do país. Caderno Brasil. 15.12.07 Disponível online.

RS), que pretende a criação de **linhas de crédito** para pequenas igrejas pelas instituições financeiras públicas federais⁵⁷. Essa proposição segue a Portaria nº 21, de 21 de janeiro de 2021, editada pela Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, criando o “Cadastro Nacional das Entidades Religiosas”⁵⁸. As instituições cadastradas poderão receber verbas federais e executar ações em parceria com o Ministério. Para a Ministra “não tem nenhum crime em fazer parcerias com o poder público e ajudar a cuidar do Brasil”⁵⁹.

A destinação de **imóveis ou espaços urbanos para organizações religiosas** é outro tema que frequentemente enfrenta questionamentos. Há uma série de exemplos de ações patrocinadas pelo Ministério Público que buscam garantir ao menos os processos adequados e critérios objetivos para esses procedimentos.

Outro tema é a concessão de **passaportes diplomáticos** a líderes religiosos⁶⁰. Apesar da falta de embasamento normativo, pareceres técnicos contrários, questionamento legislativo e ajuizamento de ações, o Itamaraty tem essa prática histórica. Nos últimos 10 anos foram concedidos

57. Em fevereiro de 2022 o PL encontra-se na Comissões de Finanças e Tributação e Constituição e Justiça e de Cidadania. Disponível online. Acesso em 06.02.22.

58. Governo do Brasil. Criado Cadastro Nacional das Entidades Religiosas. 21.01.21. Disponível online. Acesso em 8.10.21.

59. Estado de Minas. Para ‘estreitar’ laços, Damares cria cadastro para igrejas receberem verbas. 28.01.21. Disponível online. Acesso em 8.10.21.

60. A portaria nº 98/11 prevê a publicação das concessões de passaportes diplomáticos excepcionais no site do Ministério das Relações Exteriores. No entanto, o documento disponibilizado pelo órgão indica apenas os deferimentos relativos a funcionários públicos, não expondo os casos de religiosos. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/servicos-do-itamaraty/passaportes-diplomaticos/relacao-de-deferimento-da-emissao-de-passaportes-diplomaticos-1/relacao-de-deferimento-da-emissao-de-passaportes-diplomaticos>>. Acesso em: 04 mar. 2012. Atualizado em: 30.11.13.

passaportes a representantes das igrejas Assembleia de Deus (Samuel e Kélia Ferreira); Internacional da Graça de Deus (R.R. Soares e Magdalenina Soares); Universal do Reino de Deus (Edir Macedo e Ester Bezerra) e Mundial do Poder de Deus (Valdemiro Santiago e Franciléia de Oliveira).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter laico de um Estado relaciona-se, de início, com a legitimação democrática do poder, não fundamentada na religião. A laicidade pressupõe o livre exercício religioso pelos cidadãos, independentemente da confissão que professem, garantindo-se a igualdade material de todos os credos na esfera pública. Do Estado laico espera-se a imparcialidade em matéria de fé, o que não significa sua abstenção nesta arena. Ao contrário, o Estado laico tem a responsabilidade de garantir que os elementos constituintes da laicidade sejam respeitados e efetivados.

Assim como se percebe na evolução histórica dos direitos humanos, que não bastam ser declarados para existirem, o reconhecimento da laicidade é apenas o primeiro passo para sua realização. Neste contexto, o aspecto democrático está permeado pelo arcabouço constitucional, em que a vontade da maioria é delimitada pelos parâmetros de direitos fundamentais acolhidos pelo Estado. Ainda que a sociedade brasileira professe uma concepção religiosa majoritária, seus dogmas não podem impor-se sobre as ações públicas que atingem toda a população. Isso decorre não apenas da concepção de constitucionalismo, mas dos próprios aspectos orientadores do princípio da laicidade.

No entanto, pela generalidade de parâmetros jurídicos acerca das possibilidades democráticas de relação entre o Estado e a religião, pela fragilidade de compreensão do significado e extensão do princípio da lai-

cidade e pela forte presença social e histórica da religião no país, verifica-se que o espaço público pátrio permanece altamente permeável à influência religiosa, deixando vulnerável a efetivação da laicidade no Brasil.

A partir da análise da proteção jurídica e constitucional dada ao princípio, considerando o significado que se espera da laicidade e dos aspectos sociais e democráticos envolvidos, percebe-se que nunca houve amadurecimento suficiente das instituições brasileiras para considerarmos que o Brasil seja concretamente laico.

Apesar do tema ter ganhado outra dimensão no discurso público nos anos mais recentes, seja de representantes do Estado, seja de variados atores sociais, os impactos sobre a laicidade estatal ainda parecem os mesmos de sempre. É verdade que a alteração das forças religiosas ainda está em curso e é muito recente, podendo ter maior intensidade nos próximos anos. Talvez tenha chegado a hora de discutir esse tema mais seriamente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. Liberalismo Político, Constitucionalismo e Democracia. A questão do ensino religioso nas Escolas Públicas. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 19-32.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Vol. 1. Brasília: UNB, 2004.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CNE-CEB 26/07, de 05 de dezembro de 2007. Homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 10.06.2008.

Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Parecer CNE-CES 1.105/99, de 23 de novembro de 1999. Homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 13.04.2000.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 05/97, de 11 de março de 1997. Publicado no Diário Oficial da União de 17.06.1997.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 16/98, de 02 de junho de 1998. Homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 14.08.1998.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 97/99, de 06 de abril de 1999. Homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 18.05.1999.

Conselho Nacional de Justiça (CNJ). CNJ encerra julgamento sobre símbolos religiosos no Poder Judiciário. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/component/>

content/article/3928:cnj-encerra-julgamento-sobre-solos-religiosos-no-poder-judicio&catid=96:noticias>. Notícia permanece disponível em <<https://www.amb.com.br/cnj-encerra-julgamento-sobre-simbolos-religiosos-no-poder-judiciario/>>. 06 de junho de 2007.

Declaração Universal da Laicidade do Século XXI. Disponível em <https://www.academia.edu/34547642/DECLARA%C3%87%C3%83O_UNIVERSAL_DA_LAICIDADE_NO_S%C3%89CULO_XXI_Tradu%C3%A7%C3%A3o_e_Adapta%C3%A7%C3%A3o_>.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília: UNB, 2010.

Estado de Minas. Para 'estreitar' laços, Damares cria cadastro para igrejas receberem verbas. 28.01.2021. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/01/28/interna_politica,1233169/para-estreitar-lacos-damares-cria-cadastro-para-igrejas-receberem-verbas.shtml>. 28 de janeiro de 2021.

FISCHMANN, Roseli. Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e culto. ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. São Paulo, 2004, v. 56.

Folha de São Paulo. Cara típica do evangélico brasileiro é feminina e negra, aponta Datafolha. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/cara-tipica-do-evangelico-brasileiro-e-feminina-e-negra-aponta-datafolha.shtml>>. 13 de janeiro de 2020.

Folha de São Paulo. Igreja controla maior parte das TVs do país. Caderno Brasil. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1512200731.htm>>. 15 de dezembro de 2007.

Folha de São Paulo. Justiça mantém missa da Igreja Católica na Tv Brasil. Disponível em:<<https://m.folha.uol.com.br/poder/2011/09/979507-justica-mantem-missa-da-igreja-catolica-na-tv-brasil.shtml>>. 22 de setembro de 2011.

GAUCHET, Marcel. *La Religion dans la Démocratie*. Paris: Gallimard, 2000.

Governo do Brasil. Criado Cadastro Nacional das Entidades Religiosas. Disponível em <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/01/criado-cadastro-nacional-das-entidades-religiosas>>. 21 de janeiro de 2021.

HERA, Alberto de la. “Las relaciones estado-confesiones en la constitución española de 1978 y en la ley de libertad religiosa de 1980”. In Esther Mucznik, Fernando Soares Loja e Manuel Saturnino Costa Gomes (orgs.) *Religião no Estado Democrático*. Lisboa: Universidade Católica, 2007. p. 68-69.

HUACO, Marco. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). ***Em defesa das liberdades laicas***. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 33-80.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. Censo Demográfico 2010. Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Ministério Público Federal. Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão no Estado de São Paulo. Processo 0019890-16.2012.403.6100. Ação Civil Pública ajuizada em 12.11.2012. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20121112-06.pdf>.

Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ). Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.edulaica.net.br/artigo/1/conceitos/dicionario/>>.

Organização das Nações Unidas (ONU). Farida Shaheed. Relatório do Direito Humano à Cultura no Brasil. 17ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos. 21.03.2011.

ORO, Ari Pedro. “A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica”, in Roberto Arruda Lorea (org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 81-96.

Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – Plataforma DHESCA. Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil, 2010.

Portal Metrôpoles. Ministério da Justiça e Exército contrataram em 2022 cursos para “conhecimento de Deus”. Disponível em <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/ministerio-da-justica-fez-parceria-com-app-evangelico-para-servidores?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter>. 21 de janeiro de 2022.

RAWLS, John. O Liberalismo Político. São Paulo: Ática, 2000.

SAJÓ, András. Preliminaries to a concept of constitutional secularism. I-CON, 2008, n. 6.

SARMENTO, Daniel. “O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado”, in Roberto Arruda Lorea (org.). Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 189-201.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros, 1999.

Supremo Tribunal Federal. ADI 1139. Relator Ministro Roberto Barroso. Julgado em 27.09.2017.

Supremo Tribunal Federal. ADI nº 4439. Petição Inicial da Procuradoria-Geral da República.

Supremo Tribunal Federal. ARE 1249095/SP. Relator Ministro Ricardo Lewandowski.

Supremo Tribunal Federal. RE 611874/2010.

Tribunal de Justiça de Minas Gerais. 28.06.2012. Apelação Cível nº 1.0362.11.003088-3/001. Decisão disponível em <<http://bd.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/1249/1/0201-TJ-JC-067.pdf>>.

Tribunal Regional Federal da 1ª Região. AC nº 051046-62.2011.4.01.3400/DF.

Relator Des. Federal Daniel Paes Ribeiro. Julgado em 13.02.2017.

XIMENES, Salomão (Coord). Direito Humano à educação, ensino religioso e Estado laico. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

ZYLBERSZTAJN, Joana. A laicidade do Estado brasileiro. Brasília: Verbena, 2015.

ZYLBERSZTAJN, Joana. Regulação de mídia e colisão entre direitos fundamentais. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008.

RELIGIÃO E ESPAÇO PÚBLICO: UMA LEITURA DEMOCRÁTICA E UMA APLICAÇÃO PRÁTICA¹

Leonardo Gomes Penteado Rosa²

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa responder a seguinte pergunta fundamental: numa sociedade democrática, a que mundo pertence a religião – ao público ou ao privado? A resposta proposta é que, fundamentalmente, a religião pertence ao mundo privado, mas que a natureza democrática da sociedade e do governo condiciona algumas formas de abertura do mundo público à

1. Agradeço à Luciana Silva Reis pela leitura deste trabalho e pelas sugestões e comentários oferecidos. Agradeço também aos comentários de Bernardo Sorj e de dois pareceristas anônimos.

2. Possui Graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (2010), Mestrado (2014) e Doutorado (2018) em Ciências, Área de Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. É professor Adjunto de Teoria do Direito da Universidade Federal de Lavras

religião, enquanto veda outros; a religião, portanto, pode ocupar os dois mundos, embora ocupe somente condicionalmente o público. A delimitação da abertura necessária deve se dar pelo binômio “participação sem captura”, a ser explicado em detalhe também na etapa prática do trabalho, em que se responde a seguinte pergunta: como o binômio opera na questão jurídica posta ao Supremo Tribunal Federal na ADI 4439? Dito de outra forma: como deve se dar o ensino religioso nas escolas públicas conforme previsão da Constituição Federal de 1988? Propõe-se a seguinte resposta, disponível há anos na literatura jurídica brasileira: o modelo de abertura das escolas às religiões para oferecerem ensino confessional aos estudantes que desejarem implementa o binômio mencionado e exemplifica a forma adequada de presença pública da religião, fenômeno privado.

1. OS SENTIDOS DO PÚBLICO E DO PRIVADO

Perguntar se a religião pode pertencer ao “mundo público” é fazer uma pergunta complexa, cuja resposta, conseqüentemente, exige elaborações preliminares. Que a pergunta se faça e se responda num contexto democrático é fator de complexificação ulterior a ser igualmente enfrentado.

Segundo MacLure e Taylor, *público* é tanto aquilo que é acessível a todos (conceito iluminista) quanto aquilo que pertence à corporificação política e jurídica do comum, i.e., o Estado (conceito da Antiga Roma)³. Assim apresentados os sentidos do público, a religião é, quando muito, pública no primeiro sentido, pois há formas de manifestação ou

3. Jocelyn MacLure e Charles Taylor. (2011) *Secularism and Freedom of Conscience*. Translated by Jane Marie Todd. Cambridge (Mass.) e London: Harvard University Press, cap. 4.

organização religiosa a todos aberta. Por outro lado, nunca é pública a religião no segundo sentido, pois se diferencia do Estado (exceto em regimes de identidade entre religião e Estado, coisa entre nós vedada: Art. 19, I, Constituição Federal). A religião é então bem caracterizada como um fenômeno fundamentalmente privado, pois é exercida por sujeitos privados organizados (ou não) em associações privadas. Dizê-lo, entretanto, não responde à pergunta sobre o mundo a que pertence ou que pode ocupar: se somente ao privado ou também ao público.

Tomemos três exemplos para avançar a nossa reflexão.

- a. Um ambiente pode ser público nos dois sentidos identificados por MacLure e Taylor. Uma praça, por exemplo, pertence ao município e é acessível a todos; a escola pública, porém, tende a ser pública por pertencer ao Estado, mas ser de acessibilidade limitada, pois em geral somente os matriculados podem frequentá-la - é parcialmente pública no segundo sentido. Um exemplo de ambiente estatal não acessível são as instalações militares, de abertura extremamente restrita.
- b. Um comércio privado, porém, pode ser público no sentido de acessibilidade, mas não no sentido de pertencimento ao Estado (daí dizermos que é propriedade *privada* ou negócio *privado*). Embora o proprietário possa restringir acesso a algumas pessoas, há limitações legítimas impostas pelo Estado ao tipo de restrição acessível (oriundas do Código de Defesa do Consumidor e da Lei de Racismo⁴, por exemplo). O sujeito privado, portanto, tem diversas obrigações públicas. A religião, se considerada pública, o é neste sentido, pois pode ser acessível a todos. Ocorre que, por autonomia institucional das igrejas e pela liberdade de exercício de reli-

4. Por exemplo: “Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador. Pena: reclusão de um a três anos.”

gião, não se lhe podem impor as mesmas obrigações públicas que se impõem aos comércios, por exemplo: sua abertura a novos fiéis ou a interação com não-fiéis é tema de auto definição e não de heterodefinação pelo direito estatal, pelo menos em regra. A religião, fenômeno privado, é então pública no sentido de abertura somente por auto definição; em vez disso, pode ser fechada a novos membros e isolada geográfica e culturalmente, entre outros.

- c. Há, porém, elementos que não são públicos em nenhum sentido: o domicílio, por exemplo, é tanto acessível só a alguns quanto pertencente ao sujeito privado. À pessoa privada domiciliada numa casa é dado o direito de definir quem nela entra, sem prejuízo de regras constitucionais estritas que autorizam ingressos desde que emergenciais ou mediante ordem legal fundamentada de juiz competente. Se considerarmos que à religião também é dado definir quem nela entra, talvez seja mais adequado entendê-la como nunca pública, embora o fato de que quase sempre interage com o mundo público indique alguma semelhança com entidades situadas no item b.

A conclusão é que, em qualquer hipótese, a religião é um fenômeno privado contingentemente aberto: nunca tem a natureza de corporação pública e sua abertura é dependente da sua própria agência. Veremos que estas características auxiliam o enfrentamento da questão-chave deste trabalho, sobre as interações adequadas entre entidades privadas, notadamente a religiosa, e o mundo público.

De antemão vale a precaução contra um erro, pois, ausente reflexão sobre o tema, na conclusão de que a religião é um fenômeno privado reside a possibilidade de concluir que nada tem a religião a ver com o mundo público estatal. O Ministro Luís Roberto Barroso, do STF, incorreu neste equívoco na sua manifestação que acabou vencida pela maioria do plenário do tribu-

nal no caso mencionado acima. Há alternativa, a ser preferida por respeitar a liberdade dos sujeitos e o regime democrático. Na próxima seção, responde-se à pergunta fundamental do trabalho sem adotar o erro do ministro Barroso, entre outros.

2. A RELIGIÃO NO ESPAÇO PÚBLICO DEMOCRÁTICO: PARTICIPAÇÃO SEM CAPTURA

Visto que a religião é um fenômeno privado, cuja abertura oscila conforme definição dela mesma, é possível investigar com mais propriedade a interação entre a religião e ambientes duplamente públicos, isto é, locais pertencentes ao Estado e abertos, ainda que parcialmente, ao público. A questão é a seguinte: pode a religião, pertencente fundamentalmente ao mundo privado, ingressar num ambiente duplamente público? A resposta proposta é positiva, mas condicional, e será fundamentada na ideia de que o governo democrático (i) precisa admitir a participação plural no mundo comum, mas (ii) não deve permitir a captura do mundo comum por grupos específicos. Esse binômio participação-sem-captura resume a proposta do texto e serve de interpretação do Artigo 19, I da Constituição Federal de 1988 (“Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: (...) I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;”) bem como do seu artigo Art. 210, § 1º (“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. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino”, itálicos acrescentados). Dito de outra forma: a

captura é lida como a característica central do estabelecimento de culto e a participação sem captura é então o critério a ser utilizado para interpretar a oferta do ensino religioso nas escolas públicas de modo harmônico com o Artigo 19, I da CF/88, assunto da próxima seção.⁵

Analisemos cada um dos elementos do binômio:

i) O que justifica a participação enquanto elemento da relação adequada entre religiões e Estado? Dito de outra forma: por que defender que a abertura das religiões ao mundo público seja reciprocada com abertura do mundo público às religiões? São pelo menos duas as razões: em primeiro lugar, pois se trata de forma de exercício da liberdade de religião abrir-se ao mundo comum e ocupá-lo com isonomia; em segundo lugar, o mundo democrático não é o mundo público fechado aos fenômenos privados, mas aquele em que manifestações individuais ou de associações, inclusive religiosas, devem poder ocorrer. Em outras palavras, a questão é de exercício ordinário de liberdades civis num mundo democrático: nada mais é necessário para entender que a religião pode participar do mundo público.

Aqui, porém, opera uma oposição frequente, que consiste em assumir que o fato de que algo é público porque pertence ao Estado significa que não é acessível à religião, que é privada. A afirmação é verdadeira só ocasionalmente, pois alguns ambientes públicos efetivamente não estão abertos à religião (pensemos no quartel, mencionado acima). Mas a razão de não estarem não deve ter relação com a religião especificamente, mas com o fato de terem destinação específica. Se é fato que uma sala de aula numa escola pública tem destinação específica (a educação dos matriculados, por exemplo), disso decorre talvez que nem entidades religiosas nem entidades de outra natureza possam reclamar a oportunidade de

5. Veja também Leonardo Gomes Penteadó Rosa, *Estado e religião: em defesa de uma solução pela liberdade*. Nexó/LAUT, Políticas Públicas, 2020.

demandar seu uso, pois neste caso a sala de aula é de abertura bastante limitada. Mas negar acesso especificamente à religião e não a outros elementos do mundo privado seria uma forma de discriminação. O importante é entender que a destinação do espaço público tem consequências isonômicas à religião e a demais práticas, instituições ou entidades. Tudo dependerá da destinação dada ao ambiente público.

Mas imaginemos uma visão de escola mais integrada à sociedade, em que a destinação da sala de aula seja mais abrangente ou que a educação dos matriculados receba interpretação mais extensiva, que inclua a realização de atividades extracurriculares oriundas de práticas propostas ou entidades privadas. Imaginemos, em outras palavras, que cuidamos de um ambiente duplamente público, como mencionado acima, ou pelo menos de ambiente mais aberto, pois embora de frequência restrita aos matriculados, de ocupação disponível a sujeitos e grupos externos à escola. Neste caso, o acesso à escola deverá ser igualitário e deverá incluir a religião⁶ (Veremos que é por este caminho que passa a proposta de interpretação do ensino religioso nas escolas públicas defendida na seção 2, abaixo). O crucial a ser compreendido é que a participação da religião no mundo público deve se fundar num princípio igualitário, que vede proibições especificamente orientadas à religião, mas que permita acesso dela a espaços públicos pelo menos em parte acessíveis, como a escola⁷. Este tipo de participação viabiliza o exercício das liberdades civis de religião e de expressão dos envolvidos e respeita a dimensão aberta da democracia à sociedade civil: é, portanto, uma boa interpretação da Constituição Federal de 1988.

Mas isto não basta, pois não é qualquer tipo de participação que se deve aceitar.

6. Para análise do direito norte-americano sobre acesso às escolas públicas, veja Douglas Laycock. (1986-7), "Equal Access and Moments of Silence: The Equal Status of Religious Speech by Private Speakers," 81 *Nw. U.L. Rev.* 1 (1986) (symposium).

7. Leonardo Rosa, *Estado e religião: em defesa de uma solução pela liberdade*, op. cit..

ii) A participação da religião nos espaços públicos deve se dar sem-captura, elemento indispensável ao binômio proposto, pois o contrário seria permitir que uma religião se apodere das ferramentas coativas ou de influência do Estado para se fazer prevalecer na sociedade. Há, em suma, duas consequências intoleráveis desta captura: a) o eventual emprego da coação para forçar a consciência dos sujeitos ou b) submissão dos cidadãos que não compartilham da religião captora a uma cidadania de segunda classe⁸. No regime da primeira hipótese, testes religiosos são empregados para impedir o ingresso de determinadas religiões no serviço público, por exemplo, ou certas práticas religiosas são proibidas a fim de estorvar ou impedir o exercício de formas específicas de religião. Para além dessas consequências mais graves, a celebração de uma religião ou de aspectos dela, ainda que de forma simbólica, aliena e associa a legitimidade da ação coativa do Estado a crenças teológicas desconectadas da ação estatal, que não pode ela mesma veicular mensagem religiosa qualquer. É por isso que a presença de crucifixos em tribunais brasileiros, por exemplo, não deve ser permitida: não se trata da participação igualitária da religião cristã no Poder Judiciário, mas da efetiva captura da simbologia da justiça por um símbolo de uma religião específica. Neste caso, a religião não só ocupa o espaço público, mas adquire natureza pública ao capturar, ainda que parcialmente, o Estado.

Compreendamos que nenhuma das alternativas ao binômio proposto (exclusão específica das religiões ou captura do Estado por uma delas) é legítima, pois ambas entram em choque com a democracia, que é um regime político que depende de ampla participação igual de sujeitos livres. A exclusão discriminatória da religião dos ambientes públicos é uma forma de desigualdade, assim como o é a imposição de coação estatal por

8. MacLure e Taylor. (2011) *Secularism and Freedom of Conscience*., *op. cit.*, pp. 9, 13; Martha Nussbaum. (2008). *Liberty of Conscience: In Defense of America's Tradition of Religious Equality*. New York: Basic Books, 2008 (pp. 4-5 e cap. 6).

razões de fé ou mesmo a elevação de uma religião a status superior ao das demais. A alternativa é abrir de forma igualitária o mundo público às práticas privadas, inclusive às religiões, sem permitir que qualquer uma delas capture o Estado, ainda que parcialmente.

Em resumo, o binômio exige que a religião possa ingressar em pelo menos alguns ambientes públicos desde que não os capture, já que isso diminui a participação ou a liberdade dos participantes. Esta proposta será exemplificada abaixo a em interpretação do §1º do Art. 210 da Constituição Federal de 1988, já citado.

3. A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

3.1. A ADI 4439 E O VOTO DO MINISTRO LUÍS ROBERTO BARROSO

A principal questão discutida no Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439 foi a seguinte: qual é a natureza do ensino religioso previsto no §1o do Art. 210? Em poucas palavras, há duas hipóteses: ou o ensino é confessional, isto é, inclui ensino de doutrina da fé, de práticas religiosas etc., ou é ensino sobre as religiões construído por postulados pedagógicos não catequéticos, digamos.⁹

9. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4439. Relator original: Min. Roberto Barroso. Relator para o acórdão: Min. Alexandre de Moraes. Plenário, Brasília, 27/09/2017, para definições de ensino confessional ou interconfessional (p. 47), e sobre religiões (p. 55), conforme Diniz e Carrião (p. 65). Todas as páginas se referem a manifestações do Ministro Luís Roberto Barroso no acórdão, exceto AM para manifestações do Min. Alexandre de Moraes

A tese defendida pelo relator inicial da ação, o Min. Barroso,¹⁰ é de que há um conflito entre o ensino religioso confessional e a Constituição Federal, pois o ensino deste tipo, que inclui ensino doutrinador da fé, caso ocorra em escolas públicas, viola a laicidade estatal. Vale analisar brevemente o voto do ministro, pois exemplifica a rejeição da dimensão participativa do binômio acima defendido.

O Ministro Barroso supõe a todo momento em seu voto que o ensino religioso confessional seria ofertado de uma forma bastante específica: por professores funcionários públicos, responsáveis por ofertar às crianças uma visão abrangente das religiões presentes no Brasil. Este modelo não seria neutro, pois atender a todas as religiões é impossível¹¹ e afetaria a liberdade de religião dos envolvidos, por serem crianças¹². Assim concebido, o ensino confessional é de fato problemático, afinal, torna responsabilidade de funcionários públicos doutrinarem crianças de modo nada equitativo, pois é inviável compor um corpo funcional que corresponda à pluralidade das religiões brasileiras. Não é difícil ver como este modelo implicaria em captura e seria, portanto, incompatível com o binômio defendido neste trabalho.

Mas a conclusão de que nenhum ensino confessional é admissível não é em razão disso verdadeira. O equívoco de Barroso consiste em supor que o fato de que uma forma de ensino confessional viola a laicidade implica que qualquer forma o faz. A acusação de que qualquer modelo

10. Uma vez que sua posição tenha sido derrotada, a relatoria do caso passou para o inaugurador da posição que prevaleceu, a saber, ao Min. Alexandre de Moraes, que foi então o relator do acórdão. Foram derrotados no julgamento os ministros Barroso, Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello. Compuseram a maioria os ministros Alexandre de Moraes, Dias Toffoli, Lewandowski, Gilmar Mendes, Cármen Lúcia e Edson Fachin. O julgamento, portanto, teve placar apertado de 6 a 5.

11. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4439, *op. cit.*, pp. 28, 51-2, 101.

12. STF. ADI 4439, *op. cit.*, pp. 28-9, 52-3, 101.

viola a natureza secular do Estado (ou a laicidade, caso se prefira esta terminologia) é apressada, porque não mostra por que em todas as possibilidades deste tipo de ensino há de fato subvenção ou endosso à religião, coisas contrárias à Constituição Federal de 1988. Dito de outra forma: há de fato formas de realização do ensino confessional nas escolas públicas que são incompatíveis com a laicidade e a Constituição Federal. Mas disso não decorre que qualquer forma de realização tenha este efeito. Este é o primeiro movimento argumentativo do voto do relator e deve ser rejeitado. É preciso, em vez de supor um modelo de ensino confessional não laico para então concluir que todo ensino confessional fracassa em laicidade, buscar o melhor modelo de ensino deste tipo: caso seja ele produtor de captura do Estado pela religião, a conclusão de que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser confessional será de rigor. Caso contrário, isto é, caso encontremos um modelo de ensino confessional que não incorre nos defeitos constitucionais apontados pelo ministro Barroso, teremos um modelo apto a servir da interpretação da Constituição Federal.

Antes de tentarmos identificar este modelo, vale analisar um outro argumento do min. Barroso – desta vez abrangente por de fato ter a potência de afetar todo e qualquer modelo de ensino religioso confessional. O ministro acredita que o ensino confessional viola a separação entre Estado e religião porque permite a presença da religião na escola, o que implicaria identificação institucional dela com o governo¹³.

Para entender o movimento argumentativo de Barroso, vejamos o que MacLure e Taylor¹⁴ chamam de fetichismo dos meios. Para os autores, o secularismo envolve tanto valores (igualdade de respeito e liberdade de consciência) quanto modos operativos¹⁵ entre os meios está a

13. STF. ADI 4439, pp. 27 e 50.

14. MacLure e Taylor. (2011) *Secularism and Freedom of Conscience.*, op. cit., p. 29.

15. MacLure e Taylor. (2011) *Secularism and Freedom of Conscience.*, op. cit., p. 20.

neutralidade do Estado frente às religiões e a separação entre Estado e Religião. O fetiche pelos meios tem então a seguinte característica:

“A separação da igreja e estado e a neutralidade religiosa do estado se tornam valores que devem ser defendidos a todos os custos em vez de meios que, embora essenciais, devem ser defendidos como uma função dos fins a que servem”¹⁶.

Barroso incorre neste erro ao entender que qualquer tipo de presença da religião no mundo público é uma violação da laicidade. Como diz o ministro, “a religião é um espaço da vida privada e, portanto, não deve ter um locus no espaço público”.¹⁷ Ocorre que qualquer meio eleito deve ser justificado a partir de valores próprios à laicidade. Sem justificação adequada, o elemento motriz da interpretação é uma incógnita em vez de um efetivo compromisso com a liberdade e a igualdade.

Vimos acima o problema das posições como a de Barroso, quando discutimos a importância da participação: tratam o espaço público como ambiente fechado a influências privadas e discriminam as religiões ao tratá-las de forma que não se tratam de outros “espaços da vida privada”. Vemos agora que a defesa dos meios desconectados dos fins é uma espécie de atalho argumentativo. Uma vez que se entenda como separadas nestes termos a religião e o Estado, qualquer aproximação é vista como proibida ou ao menos excepcional¹⁸. Os outros argumentos do ministro – baseados em liberdade de consciência, por exemplo – são independentes deste baseado na separação entre Estado e religião, que se apresenta sem demonstração de qualquer tipo de prejuízo efetivo aos fins da laicidade.

16. MacLure e Taylor. (2011) *Secularism and Freedom of Conscience*., *op. cit.*, p. 29, traduzi.

17. STF. ADI 4439, *op. cit.*, p. 100. E ainda: “Eu acho que a Constituição é um dos principais produtos do Iluminismo. Uma das principais consequências do Iluminismo foi a separação entre a educação e a fé, entre o Estado e a religiosidade” 102.

18. STF. ADI 4439, *op. cit.*, pp. 27, 50.

Dito de outra forma: estipulado que a religião, por ser privada, deve ficar de fora do ambiente público, não é necessário apontar para efetivos prejuízos aos fins da laicidade, pois basta o prejuízo ao meio fetichizado, a saber, a separação entre Estado e religião. Aí a solução constitucional é atenuar ao máximo a aproximação para respeitar o meio. Este é o segundo movimento argumentativo do voto do ministro Barroso, e ele é um equívoco substantivo a ser evitado porque não explica por que todo e qualquer contato ou “presença” da religião no mundo público é um problema¹⁹.

O resumo é que o ministro é bem-sucedido em apontar para os problemas de um modelo entre vários de ensino confessional. Ocorre que esse sucesso não produz a conclusão desejada – de que o ensino religioso não pode ser confessional – pois outro modelo pode estar disponível. Ademais,

19. Reconheçamos que por vezes o argumento de Barroso é mais sofisticado do que esta apresentação pode parecer supor. O ministro alega que a presença do ensino confessional nas escolas públicas viola a laicidade porque caracteriza subvenção ou endosso (STF. ADI 4439, *op. cit.*, p. 9). Mas a alegação não prospera a não ser que assuma uma forma específica de ensino religioso. Neste caso, o segundo movimento se converte em primeiro e incorre nos erros lógicos em vez de nos substantivos. Quanto à acusação de que o ensino caracterizaria subvenção do Estado às religiões, coisa vedada pela Constituição Federal, implica que qualquer interação positiva entre estado e religião seria inadmissível: qualquer uso por entidade religiosa de bem público teria esse feito pois seria uma exceção à separação entre estado e religião (pp. 27-8, 50-1); com este ponto mesmo alguns defensores do ensino confessional na escola pública concordam: veja Anna Cândida Ferraz (FERRAZ, Anna Cândida da Cunha Ferraz. (2008). “Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governo do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas)” in FISCHMANN, Roseli (Org.). *Ensino Religioso em escolas públicas: impactos sobre o estado laico*. Grupo de Pesquisa “Discriminação, Preconceito, Estigma” - FEUSP. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, FACTASH, 2008, p. 63, por exemplo) e Nilton Monteiro (Nilton Freitas Monteiro (1997). “11 - PARÂMETROS CONSTITUCIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS”, *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, Janeiro/dezembro de 1997 n°s 47/48, 1997, disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev11.htm>, item 5.3.).

o argumento do ministro que afetaria qualquer modelo de ensino confessional não explica exatamente por que a laicidade é prejudicada pela presença da religião na escola.

Defendi acima uma solução para a interação entre a religião e o mundo público: o binômio participação sem captura. O elemento de vedação da captura do mundo duplamente público pela religião é uma interpretação da separação entre Estado e religião: é, portanto, um meio de promover os valores da igualdade e da liberdade identificados por MacLure e Taylor. Com efeito, vimos como a captura diminui os cidadãos e agride a liberdade de exercício da fé. Ainda, a abertura do mundo público à religião é meio de promoção de valores, inclusive democráticos, pois o mundo público de uma sociedade democrática é aberto às construções, inclusive religiosas, feitas por cidadãos e suas associações. O modelo proposto pelo ministro Barroso, em contraste, é o de não-captura sem participação; é, portanto, incompatível com uma visão genuinamente democrática de abertura do espaço público ao mundo privado e deve ser rejeitado.

Precisamos de outro caminho: um modelo igualitário, por outro lado, é capaz de diferenciar interações adequadas das inadequadas ainda que entre as primeiras estejam diversas que beneficiam as religiões. Vejamos como isso ocorre na solução posta ao STF na ADI 4439.

3.2. A SOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO CONFESSIO- NAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Há, na história do direito constitucional brasileiro, uma proposta de ensino religioso confessional defendida compatível com a natureza secular do Estado. Criada e defendida por Anna Cândida Ferraz e Nilton Monteiro, entre outros, esta proposta é compatível com a ideia de que o

ambiente público admite participação plural, mas não captura pela religião. Neste modelo, a escola deve abrir-se ao ensino religioso conforme disponibilidade igualitária de espaço e demanda dos alunos²⁰. Em outras palavras, a escola não adota nenhuma religião, não obriga ninguém a frequentar qualquer aula de religião e permite aos alunos o acesso igualitário ao espaço para, querendo, terem acesso ao ensino religioso nas escolas. A proposta respeita a demanda democrática de acesso ao mundo público por entidades privadas, inclusive religiões, desde que sem captura da escola por qualquer grupo.

No julgamento da ADI 4439, o relator para o acórdão, o min. Alexandre de Moraes, apresentou o modelo, vindo da “tradição constitucional brasileira”²¹, nos seguintes termos:

“Competirá ao Estado, em observância ao *princípio da igualdade*, estabelecer regras administrativas gerais que permitam a realização de parceria voluntárias sem transferências de recursos financeiros, em regime de mútua cooperação com todas as confissões religiosas que demonstrarem interesse, para a consecução do dispositivo constitucional, em termos semelhantes aos previstos na Lei 13.204, de 14 de dezembro de 2015.

Não se diga que a realização dessas parcerias voluntárias é inexequível, pois bastará às respectivas Secretarias de Educação realizarem prévio *chamamento público* para cadastrarem as confissões religiosas interessadas. Posteriormente, no período de matrícula da rede pública, deverão ser ofertadas as diversas possibilidades para que os alunos ou seus pais/responsáveis legais, facultativamente, realizem expressamente sua opção entre as várias confissões ofertadas ou pela não participação no ensino religioso. Com a demanda definida, o Po-

20. Ver nota 18, abaixo, para referências.

21. STF. ADI 4439, *op. cit.*, Voto do Min. Alexandre de Moraes, p. 87.

der Público poderá estabelecer os horários, preferencialmente nas últimas aulas do turno, para que haja a liberação daqueles que não pretendam participar, utilizando-se, inclusive, de rodízios de períodos, se assim for necessário.”²².

22. STF. ADI 4439, *op. cit.*, Voto do Min. Alexandre de Moraes, pp. 97-8, itálicos no original. Nesta tradição, destacam-se os artigos de Anna Cândida Ferraz (Anna Cândida da Cunha Ferraz. (2008). “Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governo do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas”, *op. cit.*, esp. pp. 57, 62-3, 67 e ss.) e de Nilton Monteiro (Nilton Freitas Monteiro (1997). “11 - PARÂMETROS CONSTITUCIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS”, *op. cit.*), para quem o a frequência facultativa ao ensino religioso confessional oferecido não pelo Estado mas pelas religiões interessadas é uma forma de exercício de liberdade de religião nas escolas, que devem então se abrir para esta forma de ensino. É ainda este o parecer de José Arthur Gianotti e de João Monlevade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE), (1997), Parecer de João Antônio Cabral de Monlevade e José Arthur Gianotti, Aprovado pelo Plenário do Conselho in AGU, (2010), ADI 4439, STF, Informações n. 24/2010/CC/AGU, Célia Maria Cavalcanti Ribeiro).

A ADI 4439 contou com diversos *amici curiae*, que levaram manifestações ao Tribunal; entre as manifestações, destacam-se duas: a da CNBB (CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), (2017), *Memorial* na ADI 4439, STF, assinado por Fernando Neves da Silva (com nome, mas sem assinatura, de Cristina Maria Neves da Silva, bem como faz menção pareceres de Célio Borja, Ives Gandra Martins, Manoel Gonçalves Ferreira Filho e Ronaldo Poletti), pp. 21 e ss.) e, principalmente, a da Ação Educativa/Conectas et. ali. (AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO, CONECTAS DIREITOS HUMANOS, ECOS - COMUNICAÇÃO E SEXUALIDADE, CLADEM - COMITÊ LATINO-AMERICANO E DO CARIBE PARA A DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER E RELATORIA NACIONAL PARA O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DA PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS ECONÔMICOS, SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTAIS - PLATAFORMA DHESCA BRASIL. (2012), *amicus curiae* na ADI 4439, documento assinado por Salomão Barros Ximenes (constam ainda nomes de Ester Gammar-della Rizzi, Flávia Xavier Annenberg, Marcos Roberto Fuchs, Carmen Hein de Campos, Ingrid Viana Leão e Denise Carreira, esp. pp. 22 e ss., 66 com bom resumo na p. 28) – ambas destacaram a tradição mencionada por Alexandre de Moraes, especialmente os trabalhos de Ferraz e Monteiro e o parecer de Gianotti e Monlevade, embora não necessariamente com as mesmas conclusões.

Em outras palavras, o ministro reconhece o direito subjetivo do estudante ao ensino religioso confessional conforme princípios da sua fé, lecionado por membro de sua crença²³; o modelo é implementado por chamamento público em igualdade de condições²⁴ e a adesão dos alunos exige manifestação expressa e voluntária²⁵. Esses são os elementos fundamentais da proposta de ensino que implementa o binômio participação sem captura: é um modelo que, *a depender de como concebido*, não caracteriza nem uma subvenção violadora da Constituição nem um endosso estatal, e é um bom candidato a interpretação do significado do ensino confessional de que fala o artigo 20 da CF/88.

Ocorre que os argumentos do ministro Alexandre de Moraes possuem alguns problemas. Um deles é o risco de o credenciamento de um professor poder ser revogado por uma entidade religiosa, coisa que Barroso com razão vê como violação grave da laicidade²⁶. Ademais, a figura das “confissões religiosas interessadas” deve exigir interpretação extensiva de modo a incluir pessoa física sem amparo de instituição religiosa organizada.

Mas há outro problema: o ministro Alexandre de Moraes não apresenta sistematicamente razões para crer que o modelo de ensino confessional que propõe é atraente. O ministro se limita a criticar a proposta de ensino não confessional de Barroso e a dizer que no Brasil a separação entre Estado e religião é atenuada²⁷. A meu ver, uma visão deste tipo oferece uma conclusão não fundamentada a respeito das demandas dos meios de implementação dos valores da laicidade. Para superar esse de-

23. STF. ADI 4439, *op. cit.*, Voto do Min. Alexandre de Moraes, p. 77.

24. STF. ADI 4439, *op. cit.*, Voto do Min. Alexandre de Moraes, pp. 79, 96, 97.

25. STF. ADI 4439, *op. cit.*, Voto do Min. Alexandre de Moraes, p. 77.

26. STF. ADI 4439, *op. cit.*, p. 33, por exemplo.

27. STF. ADI 4439, *op. cit.*, Voto do Min. Alexandre de Moraes, p. 83, citando José Afonso da Silva. Este é um defeito da literatura citada na p. 16.

feito substantivo, precisamos nos perguntar pelas virtudes da “separação atenuada” ou de regime que rejeite a visão de separação adotada pelo ministro Barroso.

A esta pergunta o binômio ora proposto responde pela explicação de como o modelo é capaz de promover a participação sem captura, hipótese em que consubstancia as virtudes democráticas de defesa da igualdade e da liberdade próprias da interação participativa sem captura entre religião e Estado.

Em poucas palavras, precisamos, seguindo desta vez o ministro Barroso, saber se o modelo implica em endosso estatal a religião, se viola a neutralidade estatal e se viola a liberdade dos participantes²⁸. O modelo não produz a identificação institucional que Barroso teme porque a presença da religião na escola é dependente da escolha do estudante ou de seus pais, se dá potencialmente junto de diversas outras, e porque as atividades são realizadas por pessoas privadas em capacidade privada. Nenhum agente então fala em nome da escola ou do Estado, assim como uma entidade religiosa que realiza cerimônia, evento ou passeata em espaço público não se identifica com a corporação pública proprietária do espaço.²⁹

Ademais, o modelo não viola a neutralidade porque atenderia a demanda dos alunos, titulares dos direitos, em igualdade de condições.³⁰ Naturalmente, nem todas as associações religiosas poderiam ingressar nas escolas, pois provavelmente não haveria demanda por ensino religioso prestado por toda religião; ocorre que nisso não há problema, pois o ensino

28. Trata-se das três perguntas feitas pelo Ministro Barroso: STF. ADI 4439, *op. cit.*, pp. 27-9.

29. Douglas Laycock. (1986-7), “Equal Access and Moments of Silence: The Equal Status of Religious Speech by Private Speakers,” *op. cit.*.

30. STF. ADI 4439, *op. cit.*, pp. 79, 96, 97.

religioso nas escolas públicas não atende a interesse das associações religiosas, mas dos estudantes.³¹

Neste ponto, é preciso reconhecer que a implementação do modelo ora proposto enfrenta diversos desafios num país como o Brasil, em que religiões minoritárias sofrem discriminações, frequentemente na forma de racismo dirigido a religiões afro-brasileiras. Penso que este cenário exige que as regras de distribuição das oportunidades de ensino sejam sensíveis às minorias, que por vezes podem não contar com quantidade significativa de estudantes matriculados em determinada escola. Regras de distribuição proporcional que garantam que todas as religiões, inclusive as minoritárias e ainda que em prejuízo à igualdade absoluta, recebam oportunidade são medida de rigor e necessárias aos objetivos fim da liberdade de religião. Ademais, o modelo deve ser implementado com exercício consciente das responsabilidades da administração escolar de combater quaisquer formas de discriminação de raça, gênero, religião, entre outras, pois o fato de que entidades externas tenham acesso à escola não demite sua direção do controle sobre o ambiente escolar. Ainda, a forma do ensino, como salientado pelo voto vencedor no STF (o do ministro Alexandre de Moraes), pode não ser uniforme, o que significa que religiões que não queiram ofertar aulas tradicionais, com livro, doutrina, docente e quadro poderão utilizar a oportunidade recebida da forma que lhes parecer mais adequado nos limites do seu exercício da liberdade de religião.

Por fim, o modelo proposto não viola a liberdade, pois exige “matrícula expressa e voluntária”³², ponto a que chama a atenção também o mi-

31. Anna Cândida da Cunha Ferraz. (2008). “Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governo do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas)”, *op. cit.*, pp. 67 e ss, 83; Nilton Freitas Monteiro (1997). “11 - PARÂMETROS CONSTITUCIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS”, *op. cit.*, itens 6.1, 6.2 e 7.2; e STF. ADI 4439, Voto do Min. Alexandre de Moraes.

32. STF. ADI 4439, Voto do Min. Alexandre de Moraes, p. 77.

nistro Barroso³³. Nenhum aluno será obrigado a participar de qualquer atividade do ensino religioso e, embora se devam construir alternativas aos que optarem por não participar, os detalhes destas alternativas apontam para uma dificuldade prática relevante, mas incapaz de apresentar objeção ao modelo enquanto proposta de interpretação da Constituição, que pode ser concretizado de forma a reagir adequadamente a desafios da realidade escolar.

4. COMENTÁRIOS FINAIS

Não é todo ensino religioso confessional que viola o secularismo. Há décadas há uma boa proposta disponível no direito brasileiro, que dá concretude ao binômio participação sem captura e que deve ser implementado entre nós.³⁴ A literatura em torno dessa proposta tem diversos defeitos que se fazem presentes no voto do ministro Alexandre de Moraes: há pouca reflexão filosófica em torno do significado de secularismo e faltam elementos conceituais necessários para identificar as formas adequadas de interação entre Estado e religião. O binômio participação sem captura visou a preencher esta lacuna bem como justificar o modelo da abertura das escolas como uma forma de interpretação convincente da Constituição Federal: ele absorve as vantagens da abertura do mundo público à participação social, isto é, integra escola e sociedade e respeita de modo igualitário a liberdade do sujeito, que é relevante nesse processo todo, a

33. STF. ADI 4439, *op. cit.*, pp. 79, 96, 97.

34. Para maiores detalhes e referências bibliográficas sobre o tema, ver cap. 3 de Leonardo Gomes Penteadó Rosa. **Secularismo e liberdade de religião**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Veja ainda Leonardo Rosa, Estado e religião: em defesa de uma solução pela liberdade, *op. cit.*.

saber, a criança, que deve ser o centro da discussão normativa ao tratarmos do tema. Ao fazê-lo, o binômio concretiza, nesta questão constitucional de grande importância, um modelo de interação entre o fenômeno privado da religião com o mundo público.

BIBLIOGRAFIA

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO, CONECTAS DIREITOS HUMANOS, ECOS - COMUNICAÇÃO E SEXUALIDADE, CLADEM - COMITÊ LATINO-AMERICANO E DO CARIBE PARA A DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER E RELATORIA NACIONAL PARA O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DA PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS ECONÔMICOS, SOCIAIS, CULTURAIS E AMBIENTAIS - PLATAFORMA DHESCA BRASIL. *micos curiae* na ADI 4439, 2012, documento assinado por Salomão Barros Ximenes (constam ainda nomes de Ester Gammardella Rizzi, Flávia Xavier Annenberg, Marcos Roberto Fuchs, Carmen Hein de Campos, Ingrid Viana Leão e Denise Carreira.

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), *Memorial* na ADI 4439, STF, assinado por Fernando Neves da Silva (com nome, mas sem assinatura, de Cristina Maria Neves da Silva, bem como faz menção pareceres de Célio Borja, Ives Gandra Martins, Manoel Gonçalves Ferreira Filho e Ronaldo Poletti), 2017, disponível em <http://publicador.jota.info/wp-content/uploads/2017/08/Memorial-CNBB..pdf>,

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE), Parecer de João Antônio Cabral de Monlevade e José Arthur Gianotti, Aprovado pelo Plenário do Conselho, 1997, in AGU, (2010), ADI 4439, STF, Informações n. 24/2010/CC/AGU, Célia Maria Cavalcanti Ribeiro

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. “Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governo do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas)” in FISCHMANN, Roseli (Org.). *Ensino Religioso em escolas públicas: impactos sobre o estado laico*. Grupo de Pesquisa “Discriminação, Preconceito, Estigma” - FEUSP. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, FACTASH, 2008. Originalmente publicado como “O ensino religioso nas escolas públicas: exegese do §1º do Art. 210 da CF de 05/10/1988” in *Cadernos de direito constitucional e ciência política*, Instituto Brasileiro de Direito Constitucional, Revista dos Tribunais, Ano 5, n. 20 - julho-setembro de 1997.

LAYCOCK, Douglas, "Equal Access and Moments of Silence: The Equal Status of Religious Speech by Private Speakers," 81 *Nw. U.L. Rev.* 1 (1986) (symposium).

MACLURE, Jocelyn e TAYLOR, Charles. *Secularism and Freedom of Conscience*. Translated by Jane Marie Todd. Cambridge (Mass.) e London: Harvard University Press, 2011.

NUSSBAUM, Martha. *Liberty of Conscience: In Defense of America's Tradition of Religious Equality*. New York: Basic Books, 2008.

MONTEIRO, Nilton Freitas. "11 - PARÂMETROS CONSTITUCIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS", *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, Janeiro/dezembro de 1997 n°s 47/48, 1997, disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev11.htm>, 1997.

ROSA, Leonardo Gomes Penteadó. *Secularismo e liberdade de religião*. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

_____. Estado e religião: em defesa de uma solução pela liberdade. Nexo/LAUT, Políticas Públicas, 2020, disponível em <https://pp.nexojournal.com.br/opinioao/2020/Estado-e-religi%C3%A3o-em-defesa-de-uma-solu%C3%A7%C3%A3o-pela-liberdade>

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4439. Relator original: Min. Roberto Barroso. Relator para o acórdão: Min. Alexandre de Moraes. Plenário, Brasília, 27/09/2017

RELIGIÃO, DEMOCRACIA E ESTADO LAICO

Ed René Kivitz¹ e Fellipe dos Anjos²

*O que era ideologia passou
a ser crença. O que era política
tornou-se religião. O que era
religião passou a ser estratégia
de poder.
– Mia Couto*

A cada dia cresce a relevância de encontrarmos respostas que justifiquem as razões porque nos organizamos em uma comunidade política, para que constituímos um Estado, e a finalidade de instituímos autoridades civis e nos submetermos a um governo.

Existem pelo menos duas grandes respostas, na verdade, duas gran-

1. Teólogo, pastor e conferencista.

2. Doutorando e Mestre em Ciências da Religião na Universidade Metodista de São Paulo - UMESP. Possui graduação em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011).

des tradições, uma otimista e outra pessimista, a respeito da necessidade, ou melhor ainda, possibilidade, de uma organização social política, um estado e seu respectivo governo.

Aristóteles vaticinou que o ser humano é um animal político, ideia que depois se desenvolveu na crença de que o ser humano é fundamentalmente um ser social e gregário, e por isso busca naturalmente formas de associação e solidariedade, sendo a comunidade política uma expressão da condição humana. Nessa tradição estão por exemplo filósofos como Immanuel Kant e John Locke, e também Jean-Jacques Rousseau, que acreditava que a finalidade da associação política é a prosperidade dos seus membros.

A outra tradição diz exatamente o oposto, afirma que o ser humano deixado à sua própria sorte tenderá inevitavelmente ao conflito e à guerra de todos contra todos, e somente um poder externo a ele pode conter sua ganância e sua força autofágica e canibal.³ Nessa tradição está, por exemplo, Thomas Hobbes, que tornou célebre a frase do dramaturgo romano Platus em latim – *homo homini lupus* – o homem é o lobo do homem que significa que o maior inimigo do homem é o próprio homem. Esse pessimismo antropológico está presente na tradição cristã e sua tradicional doutrina do pecado original, que afirma o homem como ser quedado, incapaz de resistir ao mal. O ser humano se abriga sob uma comunidade política, um Estado e um governo, para se proteger de seu semelhante e protegê-lo de seu próprio pendor para o mal.

Ambas as tradições contêm dimensões de verdade, como bem resumiu o teólogo Reinhold Niebuhr, “a bondade do homem faz a democracia possível, a maldade do homem faz a democracia necessária”. A bondade humana é o que faz com que nos espantemos com a maldade. Não ficaríamos

3. Ver AGAMBEN, Giorgio – e sua teoria a respeito da cobiça e ganância como origem dos conflitos, da violência e dos mecanismos vitimários estruturantes das sociedades.

horrorizados com a maldade se não tivéssemos em nós uma bússola moral apontando para a bondade como norte fundamental. A bondade humana explica expressões como a solidariedade, a generosidade e a busca pela justiça. A bondade humana é o que nos faz desenvolver mecanismos de contenção da maldade e proteção das pessoas mais vulneráveis das nossas sociedades, e nos moveu a criar estruturas de governo e leis que estabelecem os limites dentro dos quais os governantes devem atuar para o bem comum. A bondade humana nos levou a desenvolver as diferentes formas de democracia, como a democracia direta, participativa e representativa, com base na consciência de que nenhum ser humano, e nenhum governo, pode ter poder absoluto inquestionável e fora da obrigação da prestação de contas nos termos da lei.

O anarquista Proudhon advertiu que “nenhum homem conquista o poder, o poder é que conquista o homem”. O historiador britânico que conhecemos como Lord Acton disse que “o poder tende a corromper, e o poder absoluto corrompe absolutamente, de modo que os grandes homens são quase sempre homens maus”. Esse discernimento nos levou a criar esse sistema republicano e o modelo do estado brasileiro, por exemplo, que distribui o poder entre três instituições que atuam em cooperação e vigilância mútua, o chamado sistema de freios e contrapesos, princípio básico de organização da maioria dos Estados democráticos.

Entre as forças de coerção e fontes de argumentos de segregação, estratificação e construção de sociedades piramidais hierarquizadas e darwinistas autofágicas, a religião tem lugar privilegiado. Blaise Pascal enxergou que “os homens jamais fazem o mal tão completamente e com tanta alegria como quando o fazem a partir de uma convicção religiosa”. Sendo verdadeiro que o poder corrompe, o poder absoluto corrompe absolutamente, jamais se deve esquecer que Deus por definição é o absoluto dos absolutos. Também em nome de Deus foram praticadas inomináveis injustiças e aqueles que figuram entre as maiores tragédias hu-

manitárias, sendo isso verdadeiro para os fanatismos fundamentalistas de todas as grandes tradições religiosas. Fossem apenas essas as razões, já seriam mais que suficientes para a defesa intransigente da laicidade do Estado, isto é, o não atrelamento do Estado a qualquer divindade e ou crenças religiosas. Cidadania é resultado de pacto social celebrado, e portanto, em constante processo de debate coletivo. Religião é opção pessoal, no ambiente inviolável da consciência, jamais sujeita a qualquer imposição externa.

A democracia e o estado democrático de direito são respostas humanas razoáveis tanto às possibilidades imensuráveis da bondade humana quanto aos horrores escandalosos da maldade humana quando não obstaculizada por acordos entre consciências livres e respectivos sistemas de mútua proteção. Entre a bondade e a maldade humanas, prevalece a máxima ainda imbatível de Sir Winston Churchill: “a democracia é a pior forma de governo, à exceção de todas as demais formas que têm sido experimentadas ao longo da história”.

ENSINAR RELIGIÃO PARA / NA DEMOCRACIA

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Religioso recebe regulamentação específica na lei 9475/97, sancionada no dia 22 de julho de 1997, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, consolidando a pretensão democrática de um modelo de educação pública que *“assegure o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”*.

Esta lei é paradigmática. Por meio desta promulgação o Estado brasileiro reconhece não apenas o fenômeno e o fato religioso, como também,

e principalmente, a diversidade/pluralidade de manifestações, discursos, tradições e linguagens religiosas, sem, obviamente, tomar partido ou posição de poder em relação a qualquer expressão religiosa em particular. Esse é o sentido por trás da noção e conceito de Estado laico: o reconhecimento do fenômeno religioso e a isonomia de todas as expressões religiosas entre seus cidadãos.

A religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais, “devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares” (2007a, p. 65).

O reconhecimento da religião como um dado antropológico, cultural e social determinante para os modos de subjetivação e de sociabilidades pode avançar na direção de uma *estratégia de laicidade* que funcione de forma produtiva e radicalmente democrática em relação a pluralidade de fenômenos religiosos que acontecem no território brasileiro. Diferentemente da laicidade francesa, por exemplo, que separa/exclui a religião, ou a dos Estados Unidos que admite plenamente uma ideia de liberdade religiosa vinculada à figura moderna do indivíduo, mesmo mantendo o cristianismo como moral majoritária do Estado, “no Brasil secular a separação poderia ser considerada flexível, porque reconhece o fato religioso” (Cf. LAGES, 2016, p. 157, 158).

Uma questão se impõe a esta altura: *como fazer?* Ou, em outras palavras, como construir uma proposta de ensino, uma pedagogia, uma relação de ensino-aprendizagem, realmente democrática, laica, pluralista e que promova uma cidadania que respeita, acolhe, afirma e garante a diversidade religiosa no Brasil? Como reconhecer a diversidade religiosa

brasileira e criar estruturas que reconheçam e pratiquem uma educação pública, justa, equânime e democrática a respeito da religião e das religiões? Como reconhecer a religião e, democraticamente, não produzir privilégios a uma determinada religião que seja mais poderosa no interior do espaço público?

Um dos caminhos apontados por especialistas é partir de um debate mais qualificado e contextualizado do que seja a laicidade, com especial ênfase à *laicidade brasileira*. Demanda-se explorar novos *sentidos e práticas educacionais* em torno do conceito de laicidade. Entender como a história da nossa formação democrática poderia nos oferecer novas formas de pensar a relação entre o Estado e as religiões.

Em relação aos processos educacionais, a laicidade pode ser compreendida como uma estratégia político-institucional que, ao mesmo tempo, libera o Estado da subvenção a qualquer culto/confissão que seja, enquanto reconhece a relevância da experiência religiosa para a vida cotidiana da sociedade e é capaz de estabelecer uma delimitação rigorosa e racional dos papéis do Estado e da Religião. A laicidade é uma estratégia institucional, uma espécie de agnosticismo formal e burocrático, que em nada interfere na vida religiosa do sujeito, das comunidades políticas e da sociedade como um todo. Trata-se de desconfessionalizar, desmágicizar e dessacralizar o Estado, e não a vida cotidiana da sociedade. Em razão destas imprecisões teóricas que geram muitas dificuldades políticas é que precisa-se debater com mais profundidade e rigor uma noção de uma *laicidade brasileira*.

Os bordões que são repetidos nos discursos públicos, há quem diz que o “Estado é laico, mas não é ateu”, ou aquele que diz que o “Estado é laico, mas o Brasil é cristão”, não passam de uma retórica ideológica que pretende confundir e desestabilizar a produção de um saber realmente democrático a respeito da laicidade no Brasil. O Estado não é consubs-

tancial (hipostasiado) à sociedade, à cultura e muito menos à fé da maioria das pessoas de uma nação. O Estado é uma instituição separada, um poder centralizador-separado, que deveria seguir as regras do jogo democrático, mediando a diversidade de experiências culturais/sociais com as melhores práticas de justiça, equidade e pluralidade.

A força desta leitura da laicidade [de uma laicidade crítica ao Estado, que sabe tomar posição de diferença em relação a ele] consiste em que não se pode ignorar aqui o *elemento social*, mas também não se pode *confundir* o elemento social com o elemento estatal. O Estado não é nem a sociedade, nem o povo, nem a nação, nem o partido. O Estado é um jogo, no sentido de ser um conjunto de estratégias, de regras, de discursos e de instituições mediadoras da vida social e política de uma nação. Deve ser, portanto, uma instituição orientada pela estratégia-mestre da laicidade, porque derivada de uma lógica democrática. O Estado não é O poder institucional pertencente (no sentido de *propriedade*, mesmo) a uma maioria moral (cristã, no caso do Brasil); algo que seria tirânico, ditatorial, totalitário e radicalmente antidemocrático.

Neste contexto, pode-se pensar uma laicidade que seja mediadora do convívio democrático entre diferenças insolúveis, incomensuráveis, e promotora de uma discussão pública, razoável e constante sobre as diversidades de confissões e tradições existentes na sociedade.

É dentro deste conflito que encontramos o *dilema da escola*: um serviço oferecido pelo Estado, portanto, teoricamente, impedido de subvencionar qualquer culto, mas que se torna palco de mediação de conflitos existentes na sociedade civil, em tese, uma das tarefas centrais da educação num espaço democrático. Semelhantemente às críticas feitas por Paulo Freire à “educação bancária”, Paul Ricoeur, pensando nessas dinâmicas entre laicidade e educação pública, acredita que a escola não é — ou pelo menos não deveria ser — apenas fonte de informação, mas seu pa-

pel pedagógico inclui a tarefa de “ensinar a discutir”. Assim, seria importante garantir aos educandos “acesso ao seu próprio passado, ao seu próprio patrimônio cultural, o qual comporta, além da herança grega, as origens judaica e cristã” (RICOEUR, 1997, p. 178). Tal compreensão pluralista de Ricoeur pode ser estendida à realidade brasileira desde que adicionemos aos patrimônios culturais judaicos-cristãos — que, sim, fazem parte da nossa formação social — as nossas heranças religiosas ameríndias e africanas.

Com a noção de “ensinar a discutir”, Ricoeur sugere que a escola deveria iniciar os educandos na “*problemática pluralista das sociedades contemporâneas, talvez ouvindo argumentações contrárias conduzidas por pessoas competentes*” (RICOEUR, 1997, p. 178). Nesta perspectiva, considerando toda a relevância que a religião tem para a vida das pessoas, bem como todo o impacto político das crenças nos conflitos do mundo contemporâneo, para Ricoeur, a escola não poderia simplesmente se eximir de colocar em pauta assuntos que fazem parte do cotidiano dos educandos e que possui papel significativo no arcabouço cultural do país.

Numa ética de responsabilidade e solidariedade genérica para com a construção de uma sociedade, não se pode silenciar ou eliminar um assunto da vida pública, no caso a religião, somente porque ele mobiliza afetos antagônicos entre sujeitos. A democracia é justamente este processo de antagonismos irreduzíveis que se estabelece na tensão entre as lógicas das identidades e equivalências e as lógicas das diversidades e pluralismo, nos sugere Chantal Mouffe em sua obra “*Sobre o Político*” (Cf. MOUFFE, 2006) ao invés de cancelarmos o debate *sobre religião*, o que a autora propõe é um “pluralismo agonístico que traz as paixões individuais para o debate público, mediadas pelas regras do jogo constitucional, num claro reconhecimento de que a razão não possui proeminência como atributo de identificação coletiva, mas sim os valores, paixões e crenças” (MOUFFE, Chantal. POR UM MODELO AGONÍSTICO DE DEMOCRACIA. In: Rev. Sociologia Política, 25, Curitiba, Nov. 2005, p. 11-23.)

Além de ser uma teoria que nos ajuda a formular a ideia de uma *laicidade por reconhecimento*, nota-se também que trata-se de uma teoria que auxilia na construção de uma noção de *laicidade simétrica*: razões, valores, paixões e crenças simetrizadas, equivalidas e articuladas pelos valores democráticos acolhidos e privilegiados por uma determinada sociedade. Essa visão se enquadra naquilo que a professora Dra. Elisa Rodrigues explana ser uma educação para formação cidadã:

Mas a noção de cidadania tem sentido político e visa à formação de sujeitos autônomos, preparados para exercer suas liberdades, cumprir suas obrigações e “participar” no debate público tanto pela escolha de representações legítimas e pelo voto, quanto pela atuação engajada nas arenas de discussão do projeto coletivo que objetiva melhores condições de existência para todos e todas (RODRIGUES, 2013, p. 224).

Segundo Connolly (2011, p. 651, 652) em um regime ideal profundo de pluralismo multidimensional, as demandas e crenças existenciais dos indivíduos são explanadas no espaço público ao mesmo tempo em que os mesmos possuem a capacidade de recuar relacionalmente em suas posições reconhecendo contestabilidade legítima que seus credos têm aos olhos dos demais, tal atitude, ao invés de isolar as minorias, possibilita a negociação de acordos e respeito mútuo entre diferentes. Para Sousa Martins e Martins (2020), pensar a escola e o ensino religioso como espaço privilegiado para esses movimentos de expor os credos e recuar diante do outro, como proposto por Connolly, significa reconhecer que essa prática deve ser ensinada a fim de alcançar uma formação adequada para cidadãos e cidadãs.

Finalmente, se é evidente que o Estado laico não pode subvencionar o culto religioso na escola, a alternativa secularista que prega uma abstenção total do fenômeno religioso, provoca tanto a ignorância quanto,

ao mesmo tempo e conseqüentemente, medo, superstição, subserviência, intolerância, discriminação, violência, racismo religioso e fanatismos diversos, destarte, decorre a “necessidade de se conhecer a cultura, a religião ou a ausência da religião do outro: conhecer para conviver, alteridade e solidariedade” (Cf. LAGES, 2016, p. 293).

Assim, ensinar religião exige mais do que uma apresentação das diversas tradições religiosas, exige uma educação das sensibilidades para que o discente possa compreender a religião do outro como elemento constitutivo da experiência cotidiana, possibilitando uma reflexão conjunta e propositiva de valores universais civilizatórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. *África, números do tráfico atlântico*. SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BURITY, J. *Religião, voto e instituições políticas: notas sobre os evangélicos nas eleições de 2002*. In: BURITY, J.; MACHADO, M. DAS D. C. (Eds.) *Os votos de Deus: Evangélicos, política e eleições no Brasil*. Recife: Massangana, 2006. p. 180-213.

BURITY, J. *Fé na revolução: protestantismo e o discurso revolucionário brasileiro, 1961-1964*. [s.l.] Editora Novos Diálogos, 2011.

CAVALCANTI, Robinson. *Cristianismo e política*. São Paulo: Temática, 1994.

CONNOLLY, Willian E. *Some theses on secularism*. *Cultural Anthropology*, v. 26, n. 4, p. 648- 656, 2011.

COWAN, B. A. "Nosso Terreno". *Crise moral, política evangélica e a formação da Nova Direita brasileira*. *Varia História*, v. 30, n. 52, p. 101-125, 2014.

DUARTE, Evandro C. Piza. *Do medo da diferença à igualdade como liberdade: as ações afirmativas para negros no ensino superior e os procedimentos de identificação de seus beneficiários*. Tese de doutorado no curso de pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília, 2011.

FRESTON, P. *Protestantes e política no Brasil: da Constituinte ao impeachment*. Tese

de doutorado em Sociologia–Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, vol. I: o legado da raça branca. São Paulo, Globo, 2008.

_____. *A integração do Negro na Sociedade de classes*, vol. II: no limiar de uma nova era. São Paulo, Globo, 2013.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2006.

_____. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo, Globo, 2010.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 52.ed. São Paulo: Global, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Prefácio. FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes: o legado da raça branca*, volume I. São Paulo, Globo, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAGES, José Antônio Corrêa. De uma laicidade de incompetência a uma laicidade de inteligência: o caso do ensino religioso na escola pública. *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 242-260, jul./dez. 2013.

LAGES, José Antônio Corrêa. Ensino no fenômeno religioso na escola pública:

área do conhecimento necessária para uma sociedade secularizada. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2016.

MACHADO, Maria das Dores Campos. *Política e religião: a participação dos evangélicos nas eleições*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MACHADO, M. D. C.; BURITY, J. (EDS.). *Os votos de Deus: evangélicos, política e eleições no Brasil*. Recife: Massangana, 2006.

MACHADO, M. D. C.; BURITY, J. *A Ascensão Política dos Pentecostais no Brasil na Avaliação de Líderes Religiosos*. Dados, v. 57, n. 3, p. 601–631, set. 2014.

MAFRA, C. *Os evangélicos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARIANO, Ricardo. 2011. "Laicidade à Brasileira: Católicos, Pentecostais e Laicos em disputa na Esfera Pública". *Civitas - Revista de Ciências Sociais* 11 (2): 238–58.

MARIANO, Ricardo. *Expansão e ativismo político de grupos evangélicos conservadores: Secularização e pluralismo em debate*. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 4, p. 708–726, dez. 2016.

MARIANO, R.; PIERUCCI, A. F. *O envolvimento dos pentecostais na eleição de Collor*. *Novos estudos CEBRAP*, n. 34, p. 92–10, 1992.

MARTINS, Nathália Ferreira Sousa; MARTINS, Gustavo Claudiano. *O Ensino Religioso como esforço civilizatório: uma análise teórico-documental da Base Nacional Comum Curricular a partir da noção de laicidade em Paul Ricoeur*. *CAMINHOS - Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás*. Goiânia, Especial, v. 18, p. 117-131, 2020.

MONTERO, Paula. 2006. "Religião, Pluralismo e Esfera Pública no Brasil". *Novos Estudos CEBRAP*, no. 74: 47– 65.

_____. 2016. "Religiões Públicas" ou "Religiões na Esfera Pública"? Para uma crítica ao conceito de campo religioso de Pierre Bourdieu'. *Religião & Sociedade* 36 (1): 128–50.

_____. 2018. 'Religião Cívica, Religião Civil, Religião Pública: Continuidades e Descontinuidades'. Debates do NER 19 (33): 15–39.

MOUFFE, Chantal. Religião, democracia liberal e cidadania. In: BURITY, Joanildo A.; MACHADO, Maria das Dores C. (orgs.). Os votos de Deus: Evangélicos, política e eleições no Brasil. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006. p. 15-27.

MOURA, Clóvis. São Paulo: da quilombagem radical à conciliação abolicionista. MOURA, Clóvis (org.). Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.

_____. Dialética Radical do Brasil Negro. São Paulo: Editora Anita, 1994.

_____. O Negro, do bom escravo a mau cidadão? Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

_____. Os quilombos e a rebelião negra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. Quilombos: resistência ao escravismo. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. Rebeliões da Senzala. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988a.

_____. Sociologia do Negro Brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1988b.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. Ensino Religioso e formação docente. Organizado por Luzia Sena. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PORTIER, Philippe. A regulação estatal da crença nos países da Europa Ocidental. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 11-28, 2011.

PRANDI, Reginaldo; CARNEIRO, João Luiz. EM NOME DO PAI: *Justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff*. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 33 Nº 96. 2018.

PIERUCCI, A. F. *Representantes de Deus em Brasília: a bancada evangélica na Cons-*

tituinte. In: Ciências Sociais Hoje, 1989. São Paulo: Anpocs/Vértice, 1989.

QUEIROZ, Marcos. Clóvis Moura e Florestan Fernandes: *interpretações marxistas da escravidão, da abolição e da emergência do trabalho livre no Brasil*. Revista Fim do Mundo, nº 4, jan/abr 2021.

REVISTA DIÁLOGO. Fantoches no Ensino Religioso. Ano XIX, n. 75, ago./set. 2014.

RICOEUR, Paul. A crítica e a convicção. Lisboa: Edições 70, 1997.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. Horizonte, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, 2013.

RODRIGUES, Elisa. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 763-782, 2013.

SLOTERDIJK, Peter. Pós-Deus. Petrópolis: Vozes, 2019.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. O ensino religioso do Estado do Espírito Santo: da legislação à sala de aula em escolas estaduais da Região Metropolitana da Grande Vitória. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2018.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. Revista Caminhando, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 137-150, jul./dez. 2018.

REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Carlos Eduardo Lima Braga¹ e Júlia Mafra²

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Em seus mais de quinhentos anos de existência, o Ensino Religioso (ER) no Brasil passou por diferentes concepções teóricas e normativas,

1. Carlos Eduardo (Kadu) Lima Braga, atua na educação desde 2008 passando por instituições como Fundação Casa, Penitenciária Feminina do Carandiru, Secretaria da Cultura do Estado de SP, AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), professor de curso e coordenador pedagógico. Certificado na primeira turma do Brasil em Cultura Maker e também certificado na primeira turma de educadores midiáticos do programa Educamídia.

2. Júlia Mafra: é mestranda do Programa de Gestão de Políticas Públicas da USP Possui graduação em Políticas Públicas pela USP (2010-15). Em 2016 ganhou o prêmio “The Emanuel and Lilly Shinagel Prize” que lhe concedeu uma bolsa para estudar “Introdução à Política Comparada” na Harvard Extension School. Atualmente trabalha como professora auxiliar de Sociologia e Política do INSPER.

em especial até a homologação da Constituição da República em 1988, a qual garantiu, em seu artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental e, mais especificamente, prevê “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Entretanto, por mais que o processo da Assembleia Constituinte tenha contado com uma forte mobilização de professores, igrejas e entidades educacionais em prol do Ensino Religioso, esse tema gera controvérsias, principalmente para os defensores da laicidade do Estado.

Fruto dessa polêmica e tortuosa trajetória, o Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil nos deixou uma herança histórica que exige uma revisão constante de seus objetivos para adaptá-la aos tempos atuais, principalmente quando nos deparamos com a diversidade de princípios e concepções em torno dos projetos pedagógicos, materiais didáticos e formação de seus professores. Apesar de sua longevidade na história da educação no Brasil, a regularização do Ensino Religioso ainda enfrenta diversos desafios, decorrentes das disputas e indefinições que persistem até os dias de hoje, afetando o caráter laico do estado brasileiro.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar, de forma preliminar, os impactos do processo histórico de construção do Ensino Religioso nos materiais e concepções pedagógicas nas escolas públicas do Brasil, visando confrontar as abordagens teóricas adotadas pelos professores em sala de aula e os direitos democráticos assegurados na Constituição Federal, principalmente no que diz respeito à laicidade do Estado e ao pluralismo religioso presente no Brasil. Compreendendo, porém, que apenas a existência de materiais didáticos não garante a sua plena aplicabilidade, pretende-se ainda buscar indicativos de como os professores operacionalizam o Ensino Religioso em sala de aula. Em outras palavras, o objetivo último desta pesquisa é despertar uma discussão de como o Ensino Religioso é vivenciado nas escolas, quais são os materiais didáticos utiliza-

dos, quais as dinâmicas e atividades aplicadas e traçar, também de forma preliminar, o perfil dos professores que se dedicam ao ensino da religião nas escolas públicas brasileiras. Salienta-se, de antemão, a necessidade de realizar um estudo mais aprofundado que contenha uma amostragem mais representativa para os objetivos desta pesquisa, delimitando a este trabalho o esforço de encontrar indicativos para estudos futuros.

Para alcançar tal finalidade, este artigo foi estruturado com uma breve introdução sobre o histórico do Ensino Religioso no Brasil, seguido de uma revisão bibliográfica acerca dos conteúdos e abordagens pedagógicas dos materiais didáticos produzidos pelos sistemas de ensino brasileiros para, então, chegar à metodologia e aos resultados preliminares da pesquisa realizada pelos autores deste trabalho.

1. INTRODUÇÃO

O esforço de pensar a construção de uma identidade para o Ensino Religioso (ER) escolar, que deve integrar os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares públicas e privadas, é anterior à Lei de Diretrizes e Bases (LDB)³ de 1996, e passa por diferentes concepções e propostas. O primeiro modelo de ER, ainda no período da colonização, apresentava uma caracterização e finalidade religiosa, decorrente dos interesses vinculados ao processo de dominação cultural imposto naquele período. A Educação era compreendida pelos colonizadores como um

3. O site da Câmara de Deputados a LDB “Define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/siglas/siglariorio2/l/LDB.html>>, acesso em 10/03/2022

instrumento para a formação da população colonial, seguindo os preceitos morais católicos que faziam parte de uma estratégia maior de disseminação da ética católica (Rodrigues, 2020).

Porém, ao longo da história, o ER foi se descolando da dependência católica e, a partir da Proclamação da República em 1889, o Estado passa a assumir a tarefa de oferecer educação para os seus cidadãos e cidadãs, antes realizada por meio da atuação de padres, missionários e congêneres (Rodrigues, 2020). A promulgação da Constituição Brasileira de 1934 também cumpriu papel essencial na história do Ensino Religioso. Marcada por um intenso debate entre católicos e laicistas, o ER passou a ser caracterizado como disciplina de matrícula facultativa, compondo a grade horária das escolas públicas, com caráter confessional, ou seja, ministrada de acordo com a convicção religiosa declarada pelo(a) estudante, sob a égide de proteger a liberdade religiosa e adotando a confessionalidade como prática pedagógica⁴. Entretanto, a nova perspectiva não catequizadora de Educação assumida pelo Estado não ocorreria na velocidade esperada pelos republicanos.

Sendo assim, mesmo com a Proclamação da República e a institucionalização da laicidade do Estado, as lideranças católicas, com o respaldo dos interesses políticos da época, mantiveram por muito tempo a concepção proselitista nas escolas públicas brasileiras, ou seja, com objetivo de conversão religiosa, sob a justificativa de que essa seria a religião do povo brasileiro (Rodrigues, 2020). Esse quadro começa a se alterar com o gradual porém progressivo declínio da população católica durante o século XX⁵. O processo de laicização do Estado já havia colaborado, de

4. Informação encontrada no site institucional da FONAPER, acesso em 17/02/2022

5. Rodrigues (2020) demonstra em seu estudo que não apenas há uma queda significativa da população que se declarava pertencente à Igreja Católica Apostólica Romana, como, principalmente, há indicativos que demonstram um crescimento vertiginoso dos adeptos às igrejas evangélicas, que quase dobrou no período entre 2000 e 2010.

maneira institucional e cultural, para o enfraquecimento da Igreja Católica, marginalizando a atuação da Igreja dentro dos espaços de decisão política. Porém, o ER no Brasil só passou a se desapegar da prática de doutrinação religiosa a partir do início da década de 1970, quando as discussões em torno da LDB nº5.692/71 movimentaram lideranças religiosas e professores para discutir amplas reformas nos sistemas de ensino, levando alguns estados brasileiros a manifestar o desejo de eliminar o enfoque catequético das aulas. Nessa ocasião o ER passou a adotar um modelo ecumênico, ou seja, integrando as diversas denominações religiosas do cristianismo⁶.

Foi apenas a partir da segunda redação no artigo da LDB em 1997 que o modelo atual do ER passou, de fato, a existir nas escolas públicas do Brasil contemporâneo. A própria Constituição de 1988 contribuiu para a nova concepção de ensino sobre religião no Brasil, uma vez que garante a liberdade de culto, de consciência e de engajamento filosófico-ideológico a todos os cidadãos, concebendo o Estado brasileiro como laico e democrático, mas não indiferente às religiões. Nesse sentido, a existência do ER passa a ser compreendida, a partir dos anos 1990, não pela obrigatoriedade da lei ou por interesses corporativos, mas sim pelo reconhecimento de que se trata de um tema relevante para vida social e cultural do povo brasileiro, marcada pela intervenção religiosa desde os primórdios de sua formação. Ou seja, o ER no Brasil contemporâneo leva em consideração que a forte presença da religião marcou a construção da identidade brasileira, uma vez que a religião tem o poder de estabelecer diferentes narrativas (mitos fundantes) orientadores da conduta e dos valores do cidadão, tanto do ponto de vista ontológico como social.

Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar da prática do Ensino Religioso estar presente no Brasil desde os mais remotos tempos da colonização, foi apenas a partir dos anos 1990 que ele recebeu a configuração

6. Informação encontrada no site institucional da FONAPER, acesso em 07/03/2022

de um fórum de discussão não tutelado pela religião, cuja pretensão é garantir conhecimento, competências e habilidades para uma formação cidadã plena. Esse entendimento passou a ocupar os principais fóruns de discussão e organizações de professores de ER ao longo de duas décadas, sendo aprofundado e debatido até culminar na inclusão do ER nos componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, na qual compreende-se o ensino da religião como elemento que integra a construção da identidade brasileira, alicerçada não apenas na cosmovisão católica, mas também nas religiosidades indígena, africana, judaica, entre outras.

Porém, a fragilidade institucional do Estado em garantir a aplicação da nova concepção sobre o Ensino Religioso no Brasil, as ainda presentes disputas em torno de suas abordagens pedagógicas e a defasagem na qualificação de professores segundo os novos parâmetros estipulados pela BNCC, nos faz questionar a realidade, o “chão de sala” do Ensino Religioso no Brasil.

2. OBJETIVOS

Tendo em vista que o direito à educação, previsto e assegurado no artigo 205 da Constituição Federal, compreende que o Ensino Religioso cumpre um papel no objetivo de alcançar o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), este trabalho visa investigar, de forma preliminar, como esses objetivos são traduzidos nos materiais e programas pedagógicos do ensino religioso no Brasil.

Pretende-se, ainda, compreender o papel institucional do Estado em fornecer diretrizes nacionais para assegurar a diversidade religiosa e es-

tabelecer parâmetros que garantam o respeito às fronteiras da laicidade do Estado. Nesse sentido, entende-se que é de equivalente importância compreender se os materiais didáticos fornecidos pelos sistemas de ensino são, de fato, utilizados pelos educadores em sala de aula e refletir, em última instância, qual a perspectiva pedagógica e os conhecimentos assimilados pelos educandos, em relação ao que o Ensino Religioso se propõe a desenvolver.

3. REVISÃO DA LITERATURA

A proposta desta seção não é de fazer uma revisão extensiva de literatura acerca do ER no Brasil, mas sim elucidar, de forma breve, o que a literatura recente tem promovido, em termos de debate, para contribuir para reflexão e qualificação dos materiais didáticos destinados ao ensino da religião nas escolas públicas do Brasil. Com o intuito de atingir tal finalidade, usaremos como base o documento *“Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97”*, proveniente de um projeto de cooperação internacional entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a UNESCO (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2), escrito por Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.

Apesar do evidente esforço dos professores e estudiosos do Ensino Religioso em aprofundar as discussões sobre seus princípios epistemológicos, essa disciplina ainda carece de uma estrutura institucional que formalize o escopo teórico e prático e que oriente, de forma equânime, a atuação dos docentes em sala de aula. O pluralismo religioso é uma marca indelével do povo brasileiro e impõe a necessidade de reforçar o caráter não doutrinário da disciplina, convidando o estudante a refletir sobre a

religiosidade de uma forma ampla e plural em que se compreenda a dimensão humana em suas diferentes vertentes e manifestações religiosas.

Segundo o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) o objetivo do Ensino Religioso é: “[...] – subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; - refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano [...]”. (FONAPER. 1998. p.30-31). Sendo assim, o ER no Brasil contribui para os aspectos formativos de seus estudantes a partir do Fenômeno Religioso, cuja qualidade é determinada tanto pela atitude de quem conduz os processos de ensino-aprendizagem, quanto pela recepção e contribuição individual de quem os recebe.

O estudo do fenômeno religioso permite refletir sobre as diferentes manifestações religiosas, mesmo que estas apresentem, porventura, aspectos antagônicos entre si, uma vez que o objetivo é possibilitar ao estudante os conhecimentos e questionamentos existenciais promovidos pelos diferentes cultos religiosos, e não induzi-los a adotar uma prática religiosa específica. Porém, segundo Junqueira (2016), a revisão do artigo 33 da LDB ocorrida em 1997, que formalizou a necessidade dos sistemas de ensino em regularizar procedimentos e definir os conteúdos do ensino religioso, explicitou a dificuldades desse sistema em propor uma única perspectiva para todas as regiões, devido a enorme diversidade brasileira e suas consequentes demandas educacionais. Este papel acabou sendo cumprido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que visa, entre outras coisas, fornecer uma base para equalizar os conteúdos e distribuí-los ao longo das fases escolares.

Entretanto, como dito anteriormente, o objetivo desta pesquisa é compreender a aplicabilidade dessas leis na sala de aula, compreenden-

do que é papel do Estado não apenas institucionalizar o ensino religioso, mas também garantir as condições necessárias para a sua plena execução. Nesse sentido, Junqueira (2016) traz uma importante observação:

“Historicamente o ER não apresenta uma transposição didática com a Teologia, Ciências da Religião ou outra, principalmente pelo fato que os docentes que atuam não têm formação específica nestas áreas. O que se percebe é a influência cristã no fazer escolar, tendo em vista que o conhecimento produzido parte do contexto em que o/a estudante está inserido, tendendo, portanto, para as igrejas desta vertente religiosa que são influenciadoras tanto da organização curricular, metodologia/didática e em última instância na formação destes/destas professores e professoras” (Junqueira, 2016 pág 12).

O autor indica ainda a inquestionável influência católica sobre a elaboração dos livros didáticos, uma vez que são majoritariamente produzidos e consumidos pelas escolas confessionais brasileiras. Ou seja, ainda segundo o autor as variáveis “o que” e “como” ministrar o Ensino Religioso no Brasil foram influenciadas pelo protagonismo católico, deixando marcas tanto nas características dos conteúdos, como nas metodologias utilizadas na disciplina. O movimento das igrejas, que por muito tempo impôs o ensino do conteúdo doutrinal, foi paulatinamente caminhando para uma abordagem ecumênica, visando acompanhar as discussões do movimento em avançar para uma perspectiva inter-cristã. Ou seja, o ER avançou para uma abordagem inter-religiosa, sem erradicar o ensino de uma religião.

Outra questão apontada pelo autor é a influência que a disciplina de Ensino Religioso recebeu a partir das discussões pedagógicas que emergiram fortemente durante o século XX, das quais se destacam “o ensino instrucional, a participação ativa de estudantes e ainda a forma interacionista de ensinar e aprender” (Junqueira, 2016, pág 13).

O Ensino Religioso, disciplina formal do currículo brasileiro, é influenciado ainda, segundo Junqueira, pela história regional ou local. Ou seja, diferentemente de outras disciplinas do currículo brasileiro, o ER é marcado por uma leitura regionalizada, na qual se considera o contexto em que está inserido, oferecendo orientações específicas para cada estado da federação em relação ao conteúdo e a formação de professores.

Tendo elucidado os pressupostos teóricos para compreensão da organização dos materiais didáticos voltados ao ensino da religião nas escolas, o autor avança, então, para a análise dos materiais propriamente ditos, produzidos pelos Sistemas de Ensino. Primeiramente o autor expõe a conceitualização do que ele entende enquanto sistema, delimitando-o “como conjunto de elementos ordenados, unidos e ligados que tem um grande objetivo comum, remetendo à idade de unidade e que devem apresentar coerência interna e externa” (Junqueira, 2016 pág 31). Sendo assim, ao transpor o conceito de sistema para a educação, o autor afirma que “a constituição de um sistema educacional só pode existir como resultado de uma educação sistematizada” (*idem*), ou seja, o sistema educacional é resultado da união intencional de elementos que visam a formação de um projeto coerente e operante que caminha para um objetivo comum.

Entretanto, o caráter federalista do sistema educacional brasileiro, na prática, ampliou as desigualdades, atestadas em várias unidades da federação (Junqueira, 2016). Sob o argumento de auferir maior autonomia às unidades da federação, a constituição da República de 1891 estabeleceu a descentralização da educação, atribuindo à União a responsabilidade de gerenciar o Ensino Superior e as Escolas Secundárias, enquanto que aos estados coube a responsabilidade sobre a educação primária e profissional. Em assim sendo, os materiais produzidos de forma descentralizada pelos sistemas de ensino, tanto público como privado, identificados por Junqueira, são:

1. Cadernos Pedagógicos: conteúdos e sugestões de atividades;
2. Cartilhas: subsídios para professores;
3. Guia Curricular, Orientação Didática, Parâmetro Curricular, Matriz Básica do Referencial Curricular, Programa Curricular, Planejamento e Plano de Curso: Objetivos, relação de conteúdos e orientação metodológica;
4. Manual: livro didático.

3.1 HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO ER PELOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

O levantamento dos materiais didáticos voltados ao Ensino Religioso no Brasil, realizado pela parceria entre CNE e a UNESCO, demonstra que as primeiras produções, ocorridas entre 1970 e 1995, foram marcadas pelas parcerias com instituições religiosas e eram destinadas ao uso local, tendo algumas poucas produções viabilizadas por editoras. Até a década de 1970, a doutrinação religiosa continuava a ser aplicada nas escolas públicas brasileiras⁷. Entretanto, devido às mudanças sociais e políticas vivenciadas neste período, a educação passou por uma ampla discussão, em parte motivada pela LDB nº. 5.692/71, levando alguns Estados brasileiros a manifestar a necessidade de ampliar o espectro exclusivamente católico para uma abordagem ecumênica, visando alcançar uma formação integral dos educandos.

De forma geral, Junqueira elenca os principais objetivos das primeiras produções didáticas sobre ER, resultantes dos acalorados debates iniciados na década 1970 e que se estenderam até 1995, sendo eles: (i) abordar a dimensão religiosa dos(as) educandos(as) a partir de um pro-

7. Informação encontrada no site institucional da FONAPER, acesso em 17/02/2022

cesso interativo, participativo e desprovido de preconceitos; (ii) despertar o sentido existencial do ser humano em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e a deus, na busca do sentido maior; (iii) proporcionar condições para a descoberta de instrumentos eficazes a uma ação transformadora da realidade social, desenvolvendo a consciência crítica dos educandos e, ao mesmo tempo; (iv) preparar para o crescimento de sua vida de fé, voltados para a educação da dimensão religiosa do cidadão que frequenta a escola, sendo este o principal objetivo do ER em uma perspectiva cristã (Junqueira, 2016, pág 35).

Acrescenta-se, ainda, a pretensão de dar uma resposta ao apelo fundamental do homem ao transcendente, aos valores pessoais e comunitários à luz dos ensinamentos de Cristo (Junqueira, 2016). As perspectivas adotadas nessas primeiras produções didáticas tinham como objetivo proporcionar ao(à) educando(a) uma relação mais afetiva e profunda com o transcendente, através da vivência dos conhecimentos aprendidos, e que fosse capaz de moldar as atitudes morais e religiosas e orientar sua conduta na construção de um mundo justo, fraterno e solidário. Essa concepção foi confirmada na primeira versão do artigo 33 da LDB de 1996, a qual previa:

“Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - **confessional**, de acordo com a opção religiosa do aluno ou 36 do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - **interconfessional**, resultante de acordo entre as diversas entida-

des religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.

Porém, em 1997 a LDB passa por mais uma revisão e a nova redação deste artigo atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de regulamentar os procedimentos de definição dos conteúdos do ER e de estabelecer normas para habilitação e admissão dos professores, mobilizando as Secretarias Estaduais e Municipais na organização desse componente curricular e na produção de diferentes tipos de materiais. Vale ressaltar que a nova redação da LDB de 1997 incorporou aspectos importantes das discussões ocorridas na época, como a necessidade de garantir o respeito à diversidade religiosa e a proibição de práticas proselitistas, ganhando a seguinte redação: “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”.

Esse segundo momento das produções didáticas em torno do ER durou cerca de 18 anos, entre 1997 e 2015, e introduziu a perspectiva de estudo da fenomenologia religiosa, ou seja, o estudo sobre o processo de busca do ser humano pela transcendência, seja ela individual ou coletiva, entendendo-o como um fenômeno próprio da vida e da história humana em seus diferentes contextos, manifestadas, por consequência, em diferentes formas de cultuar o sagrado. Nesse sentido, o Ensino Religioso, a partir da nova redação do artigo 33 da LDB, busca favorecer um ambiente de reverência à crença alheia e incentivar o respeito mútuo como princípio basilar da conduta religiosa.

Durante este mesmo período, o autor identificou 64 documentos produzidos pelos sistemas de ensino no Brasil. Historicamente, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná se destaca como a unidade federativa que mais investe em pesquisa para estabelecer propostas para o

ER que estejam voltadas para o estudo do fenômeno religioso como área do conhecimento, além de ser o estado que mais produziu documentos para orientar e formar professores na perspectiva de diversidade religiosa.

Um dos grandes desafios para a disciplina do Ensino Religioso é a escassez de instituições voltadas para a formação dos professores para este componente curricular. Geralmente o profissional que assume a disciplina é um professor de outra matéria, visando complementar a carga horária (Junqueira, 2016). Nesse sentido, o documento resultante da cooperação entre CNE e UNESCO apresenta um estudo detalhado sobre os materiais didáticos voltados para o ER, tendo como pressuposto metodológico os critérios avaliativos desenvolvidos pela pesquisadora Claudia Kluck (2015), a saber: (1) Identificação gráfica da obra, ou seja, as condicionantes que favorecem ou dificultam a leitura e compreensão dos conteúdos; (02) Conteúdo, analisando a coerência teórica e metodológica e a ausência ou existências de erros conceituais nos textos, exercícios e atividades propostas; (03) Roteirização, com intuito de orientar o trabalho do professor (04) Educação para a cidadania, compreendendo os aspectos referentes à valorização da cultura e história dos povos indígenas e africanos e sua relação com o meio ambiente, além de identificar a possível existência de preconceitos ou doutrinações.

Antes de iniciar a análise dos critérios o autor elucida a categorização dos materiais para a análise. Os materiais foram organizados em três categorias, segundo a sua tipologia, sendo que os mais recorrentes são os *materiais que abordam diretrizes teóricas e históricas da disciplina*, estrutura do conteúdo e objetivos orientadores. O segundo agrupamento que aparece com mais frequência são os *cadernos* que, além das diretrizes, apresentam a descrição de roteiros e aprofundamento dos conteúdos. Por fim, encontramos os *subsídios* que são textos sobre as tradições religiosas, visando fundamentar a formação dos professores.

Definidas as categorizações dos documentos, o autor avança, então, para a análise dos critérios desenvolvidos por Kluck. Em relação a identificação gráfica da obra, o autor observa a preponderância da perspectiva dos conceitos fenomenológicos, que compreende o fenômeno religioso como uma produção cultural humana, afastando qualquer viés preconceituoso e rejeitando qualquer direcionamento que perpetue a visão centrada em alguma etnia ou religião específica. Nos materiais o autor identifica um estudo sólido para fundamentar uma cultura escolar laica, acadêmica e alicerçada nos conhecimentos provenientes das Ciências da Religião. Isso implica na aplicabilidade de uma perspectiva interdisciplinar do Ensino Religioso, evitando o juízo de valor pessoal, a hierarquização de religiões e a produção de “verdades” religiosas.

No que diz respeito aos conteúdos dos materiais didáticos, o autor apresenta esse componente como uma releitura das culturas que interferem nas ações dos indivíduos e, no caso do Brasil, o pluralismo religioso é determinante no processo de transmissão de determinados valores. Dessa forma, os conteúdos são responsáveis por traduzir o conhecimento relativo das diferentes tradições e culturas religiosas, fugindo dos aspectos doutrinadores e promovendo uma formação que favoreça os direitos humanos, a cidadania, a cultura da paz e o acolhimento.

Dito isso, um dos grandes desafios do ER é a qualificação de professores com formação específica, e isso se reflete nos materiais didáticos voltados para orientar os roteiros de aulas. Foram encontrados apenas cadernos pedagógicos, nos quais os roteiros se destinam à formação pedagógica dos professores, ou seja, abordando os aspectos históricos e teóricos da disciplina, reunindo textos teóricos ao quadro curricular e sua devida distribuição, e a sugestão de atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Neste quesito, o autor identificou uma limitação das abordagens no que diz respeito à interdisciplinaridade teórica e metodológica.

O último critério avaliado é a Educação para a Cidadania. Nesse sentido, o autor resgata as leis responsáveis por incluir aspectos fundantes para uma educação voltada para a plena formação do cidadão, a saber: a inclusão do estudo da cultura afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), assim como a Educação de Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n. 01 de 30 de maio de 2012), e a Educação ambiental (Resolução CNE/CP n. 02 de 15 de junho de 2012). Em decorrência da proximidade temporal entre a pesquisa realizada por Junqueira e a formalização das leis citadas, foram localizados poucos materiais que abordam a temática étnico-racial e, ainda em menor número, os materiais que se destinam a promover e subsidiar discussões em torno dos direitos humanos e da preservação do meio ambiente. O autor ainda indica que é possível ampliar os materiais didáticos voltados para a formação cidadã, podendo abordar perspectivas de gênero e orientação sexual, por exemplo.

Por fim, Junqueira conclui afirmando que a sua pesquisa evidenciou que os materiais didáticos produzidos pelos sistemas de ensino, no que diz respeito ao Ensino Religioso, correspondem ao que está previsto na lei, isto é, apresentam como base o referencial teórico das Ciências da Religião e da fenomenologia das religiões, respeitando a multiplicidade cultural e religiosa do povo brasileiro e não atribuindo um caráter doutrinário para a disciplina. Porém, o autor destaca a falta de um direcionamento claro para a disciplina por parte dos órgãos responsáveis pela educação em nível federal, constatada pela multiplicidade dos conteúdos e temas abordados. Isso ocorre, segundo o autor, devido a carência de políticas que busquem estabelecer conteúdos mínimos do Ensino Religioso para cada fase da aprendizagem, tratamento este que já é realizado para as demais disciplinas do currículo escolar, deixando a cargo dos professores e gestores de escolas a incumbência de fixar os conteúdos e distribuí-los ao longo dos anos escolares.

Nesse sentido, os materiais didáticos cumprem a função não apenas de enriquecer a formação de estudantes, mas também de suplementar,

de alguma maneira, a lacuna de uma formação específica para professores de Ensino Religioso. Na ausência de um currículo oficial, capaz de orientar a atuação dos docentes de ER na sala de aula, os materiais didáticos cumprem a função de orientar a prática pedagógica e apresentar conteúdos formativos que correspondam aos pressupostos legais da disciplina, além de trazer indicações de leituras complementares que proporcionam aos professores uma ampliação do conhecimento acerca das religiões.

4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo exploratório, baseado em dados qualitativos e quantitativos, resultantes de um questionário direcionado aos professores de Ensino Religioso no Brasil, com o objetivo de subsidiar e direcionar futuras discussões sobre a temática. O questionário foi estruturado pelos autores dessa pesquisa e contou com a) *perguntas fechadas* que permitem a quantificação dos dados, com as devidas ressalvas, por não se basear numa amostragem representativa, que possam indicar tendências na população-alvo, neste caso os professores de Ensino Religioso das escolas públicas brasileiras; e b) *perguntas abertas*, visando alcançar uma compreensão qualitativa preliminar acerca dos tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores ao lecionar o estudo das religiões, o mapeamento de boas práticas e estratégias de engajamento e os principais desafios do Ensino Religioso na opinião dos professores que participaram da pesquisa.

O questionário foi estruturado em três macro dimensões, sendo (i) a primeira com objetivo de traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa, mapear as motivações que os levaram a lecionar ER e a forma-

ção acadêmica para cumprir tal função; (ii) a segunda que se dedica a investigar as diretrizes pedagógicas, quem fornece e são quais os materiais didáticos que fundamentam a condução do ensino da religião em escolas públicas; e (iii) a última dimensão que busca mapear os principais desafios do ER na visão dos professores e coletar boas práticas aplicadas em sala de aula.

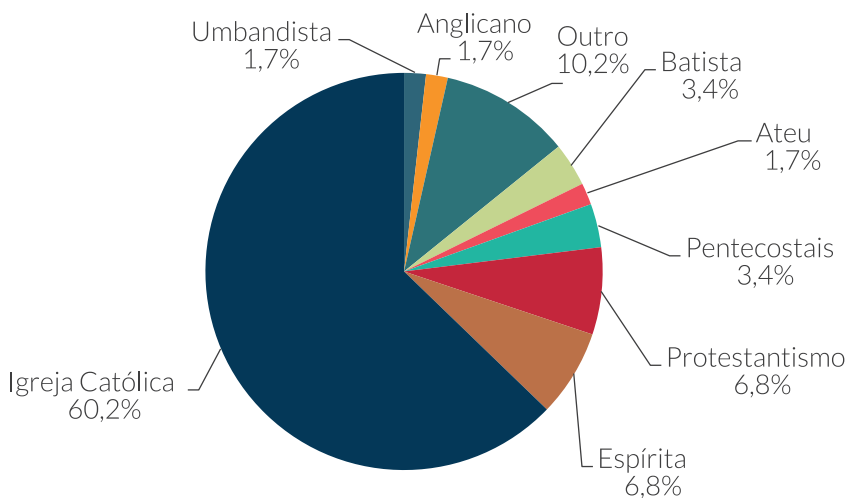
O questionário recebeu um total de 118 (cento e dezoito) respostas de professores de diferentes regiões do Brasil, porém, vale salientar, 49,2% são do Estado de Minas Gerais, aspecto este que deve ser considerado nos resultados provindos dessa análise, uma vez que impacta na proposta de buscar indícios generalizantes da condução do ER no Brasil.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 PERFIL DOS DOCENTES

Os docentes participantes desta pesquisa são de maioria feminina (60,2%) com faixa etária entre 41 e 60 anos (67%) e que se autodeclararam como pessoas brancas (51,7%), tendo uma parcela significativa de pardos (39%), pretos (8,5%) e uma pessoa indígena. No que diz respeito à religiosidade, a maioria dos professores se identifica como católicos (60,2%), seguidos dos protestantes e espíritas (6,8%), porém, o que se destaca nesta pergunta é justamente o pluralismo religioso presente no Brasil, uma vez que se observa uma vasta diversidade de religiões declaradas pelos participantes.

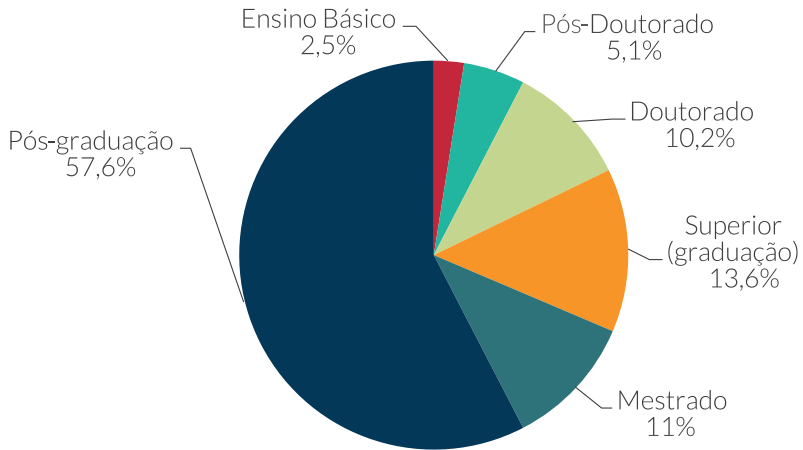
GRÁFICO 1 - RELIGIOSIDADE



Fonte: compilação dos autores

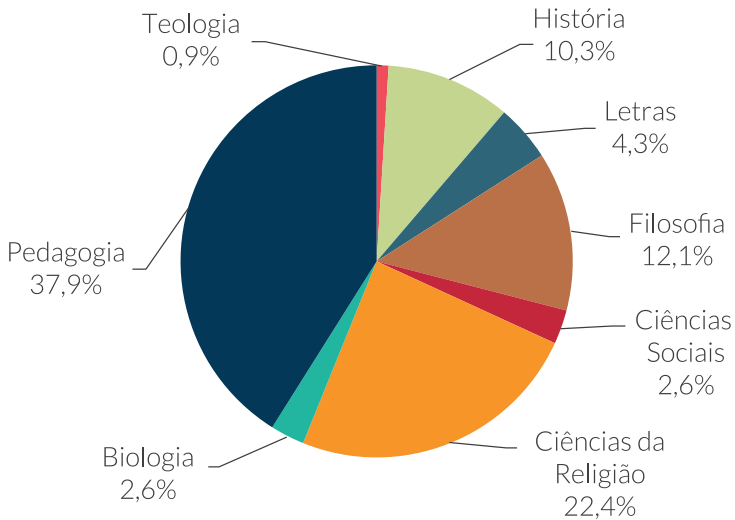
Um aspecto importante para o recorte analítico proposto pela pesquisa é compreender a formação acadêmica dos professores que lecionam o ER no universo pesquisado: 57,6% possui pós-graduação, 13,6% graduação, 11% mestrado e 10,2% doutorado. A pesquisa revelou, de forma preliminar, que 78,8% dos pesquisados receberam formação específica para lecionar o ER, porém o que chama atenção é o número significativo de professores que não passaram por nenhuma formação específica (21,2%). Interessante observar que, apesar de uma parte significativa dos professores apresentar formação acadêmica em pedagogia (37,9%), o que aparece em segundo lugar é a formação em Ciências da Religião (22,4%) que, no âmbito da pós-graduação, passa a ser protagonista, ocupando 56% das escolhas de especialização dos professores, seguido por Teologia (16%) e Pedagogia (10%).

GRÁFICO 2 - ESCOLARIDADE



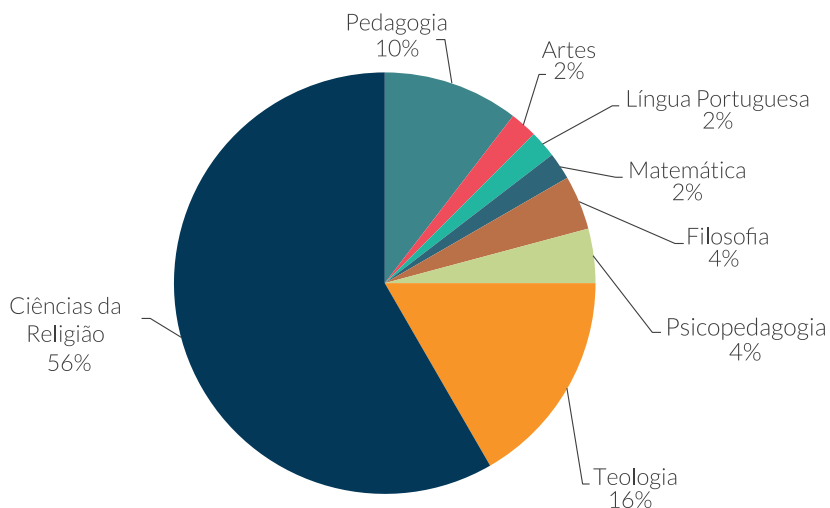
Fonte: compilação dos autores

GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO ACADÊMICA



Fonte: compilação dos autores

GRÁFICO 4 - PÓS-GRADUAÇÃO



Fonte: compilação dos autores

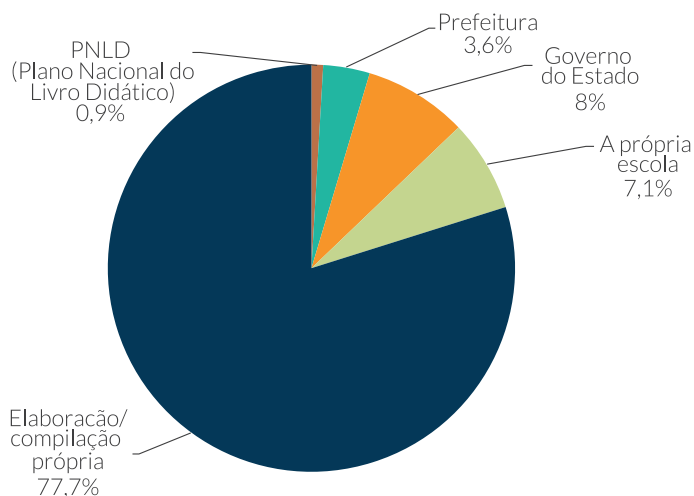
De acordo com a pesquisa, 86,4% dos professores atuam no setor público, dos quais 64,8% lecionam em matrículas estaduais, 49,5% municipais e 2,9% em federais, considerando que 17,2% atuam em mais de uma matrícula simultaneamente. Os professores relatam diferentes motivações que os levaram a lecionar o ER, sendo a mais frequente a própria identificação com a temática (41,5%), seguida pela Habilitação em Ciências da Religião (26,3%) e, em terceiro lugar, encontra-se um aspecto intrigante para os indicativos de reflexão desejados pela pesquisa, que são os professores que encaram o ensino da religião como Missão de vida (6,8%). Considerando que a revisão da literatura desta pesquisa constata uma forte influência histórica do viés proselitista na construção do ER no Brasil, identifica-se a necessidade de aprofundamento da pesquisa para investigar o que os professores compreendem enquanto missão de vida e

se há, de fato, alguma conotação religiosa nessa declaração. Além desses fatores, uma pequena parcela dos professores declarou que foi a complementação de carga horária (5.1%) o principal motivador para lecionar o ER nas escolas, contrastando com a pesquisa desenvolvida por Junqueira (2016) que apontou este fator como um dos principais motivos que levam os professores a lecionar o Ensino Religioso. Deve-se considerar, entretanto, que as diferenças encontradas nos resultados desta pesquisa e na de Junqueira podem ser ocasionadas, também, por dois fatores externos ao recorte da pesquisa: a questão temporal, pois muito se alterou desde o desenvolvimento da pesquisa de Junqueira em 2016, e o tamanho da amostra que, no caso desta pesquisa, é menos representativa.

5.2. MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO RELIGIOSO

Em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula, a pesquisa revelou alguns indicativos críticos que merecem especial atenção. Um número significativo de professores declarou não utilizar material didático para a disciplina (29,7%), aspecto básico para garantir a qualidade e a equidade dos conteúdos transmitidos aos estudantes. O quadro se agrava ao observar que 77,7% dos professores declararam que os materiais didáticos utilizados são de compilação própria, ou seja, os conteúdos lecionados no ER são, em sua grande maioria, elaborados e estruturados pelos próprios docentes. Observa-se, então, um forte contraste com o pequeno número de professores que declararam utilizar materiais didáticos fornecidos pelos sistemas de ensino, dos quais apenas 8% são oferecidos pelos Governos Estaduais, 7,1% pela escola, 3,6% pelas Prefeituras e 0,9% o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

GRÁFICO 5 - QUEM FORNECE O MATERIAL DIDÁTICO DE ER



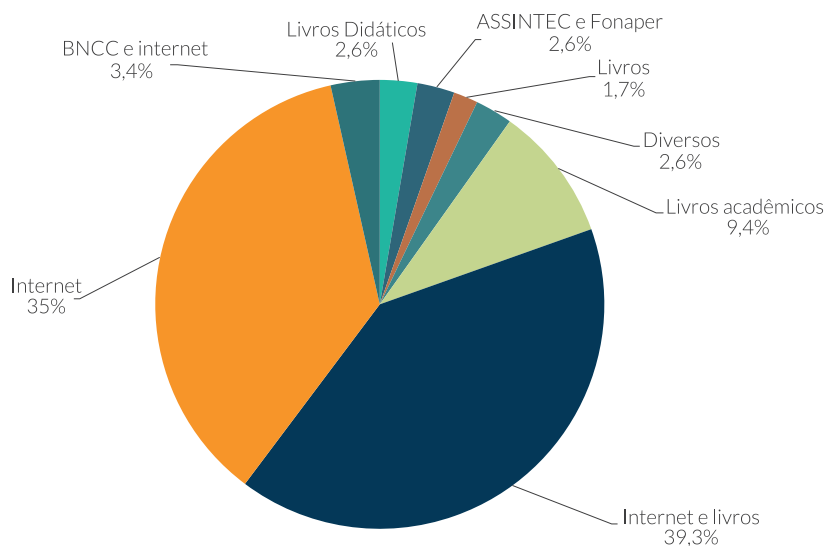
Fonte: compilação dos autores

Esse cenário, aliado ao fato de que um número significativo de professores não recebeu uma formação específica para lecionar o ER, reforça e intensifica os questionamentos motivadores desta pesquisa. Ao resgatar a análise detalhada de Junqueira (2016) acerca dos materiais didáticos do ER fornecidos pelos sistemas de ensino, constatou-se que os conteúdos abordados refletiam as discussões e avanços históricos, seguindo os parâmetros pedagógicos da fenomenologia da religião, o respeito à pluralidade religiosa, à diversidade étnica, racial e cultural do povo brasileiro e ao princípio da laicidade do Estado. Entretanto, em contraste com os resultados do questionário, o que a pesquisa indica é que esses materiais didáticos não estão presentes no cotidiano do ensino religioso no Brasil. Esse fator não apenas impacta a qualidade das discussões promovidas em sala de aula e a capacidade de aprendizagem dos estudantes, como também atinge a própria formação dos professores, uma vez que,

segundo Junqueira (2016), os materiais didáticos fornecidos pelos sistemas de ensino também cumprem a função de oferecer materiais complementares à formação dos docentes de ER e fundamentar a condução e distribuição dos conteúdos curriculares.

Outro aspecto importante que pôde ser observado na pesquisa, reforçando a hipótese levantada anteriormente: Dentro do universo pesquisado, 77,7% dos professores apontaram a internet como uma das fontes de pesquisa para estruturar os conteúdos transmitidos em aula, em contraposição aos 2,6% que declararam utilizar livros didáticos. Ou seja, como alternativa à carência de materiais didáticos voltados ao ER, os professores têm recorrido à internet como fonte de pesquisa, estando suscetíveis a todas as qualidades e adversidades inerentes ao meio digital, como conteúdos sem viés científico, fake news ou materiais pouco fundamentados, escolhidos com base no discernimento e critérios dos docentes.

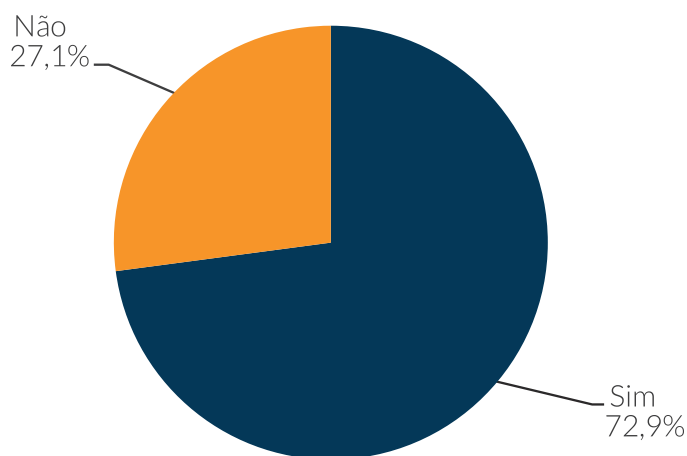
GRÁFICO 6 - FONTES DE PESQUISA DOS DOCENTES DE ER



Fonte: compilação dos autores

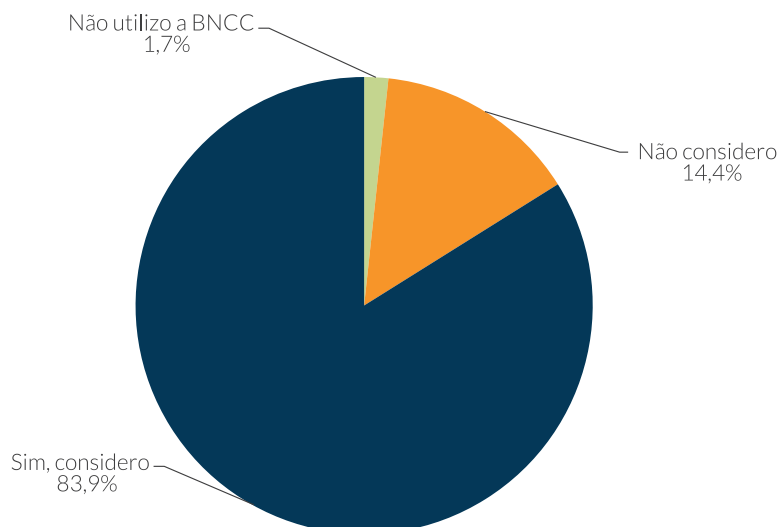
Por outro lado, é intrigante observar que, ao serem questionados sobre as diretrizes pedagógicas fornecidas pelo Estado, 72,9% dos professores responderam que recebem orientações para fundamentar a atuação dos docentes de ER em sala de aula, sendo a BNCC o principal instrumento ofertado pelo Estado (33,3%). De forma geral, os professores que participaram da pesquisa reconhecem a BNCC como uma boa referência para orientar a prática do ER (83,9%), em contraposição aos 14,4% que responderam que não consideram. Vale ressaltar que, apesar da grande maioria dos docentes declarar que recebe diretrizes do Estado para orientar a prática do ER em sala de aula, há um número expressivo de professores que declararam não receber nenhum tipo de orientação pedagógica por parte do Estado (27,1%). Além disso, 28,8% dos professores declaram não ter um currículo específico de ER desenvolvido pela escola, agravando ainda mais esse possível quadro de desalento apontado pela pesquisa.

GRÁFICO 7 - ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTADO PARA O ENSINO RELIGIOSO



Fonte: compilação dos autores

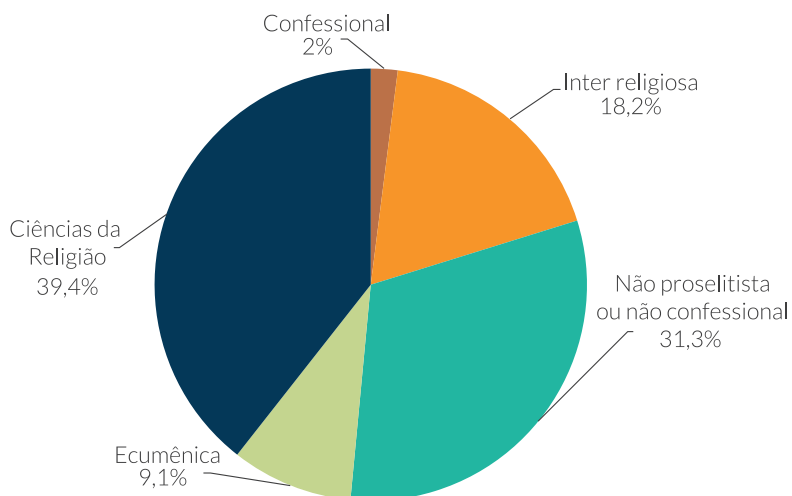
GRÁFICO 8 - A BNCC COMO REFERÊNCIA PARA A PRÁTICA DO ER



Fonte: compilação dos autores

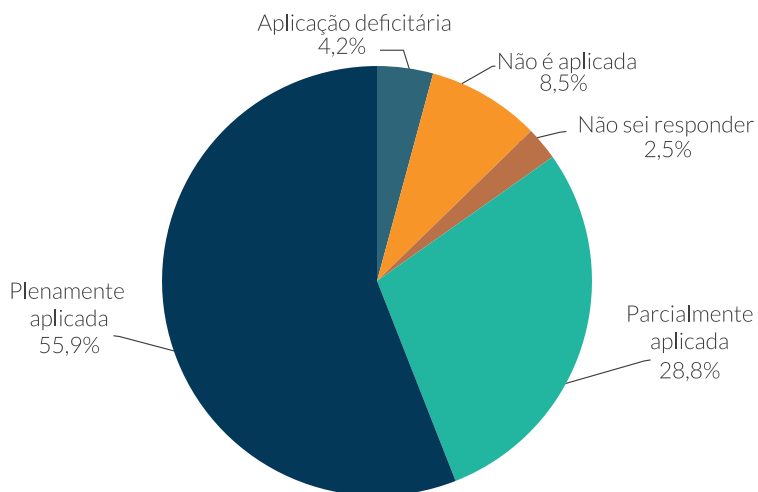
Ao serem questionados sobre a perspectiva orientadora para condução do ensino da religião, 39,4% responderam que utilizam a abordagem das Ciências da Religião, 31,3% não proselitista ou não confessional, 18,2% inter religiosa, 9,1% ecumênica e apenas 2% permanecem na perspectiva confessional. Além disso, ao avaliarem a aplicabilidade da Lei nº 9.475/97, que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa e veda qualquer tipo de proselitismo, 55,9% consideram que a lei é plenamente aplicada, 28,8% parcialmente aplicada e 8,5% não é aplicada.

GRÁFICO 9 - PERSPECTIVA ORIENTADORA DA ABORDAGEM EM SALA DE AULA



Fonte: compilação dos autores

GRÁFICO 10 - APLICABILIDADE DA LEI n° 9.475/97 NAS ESCOLAS



Fonte: compilação dos autores

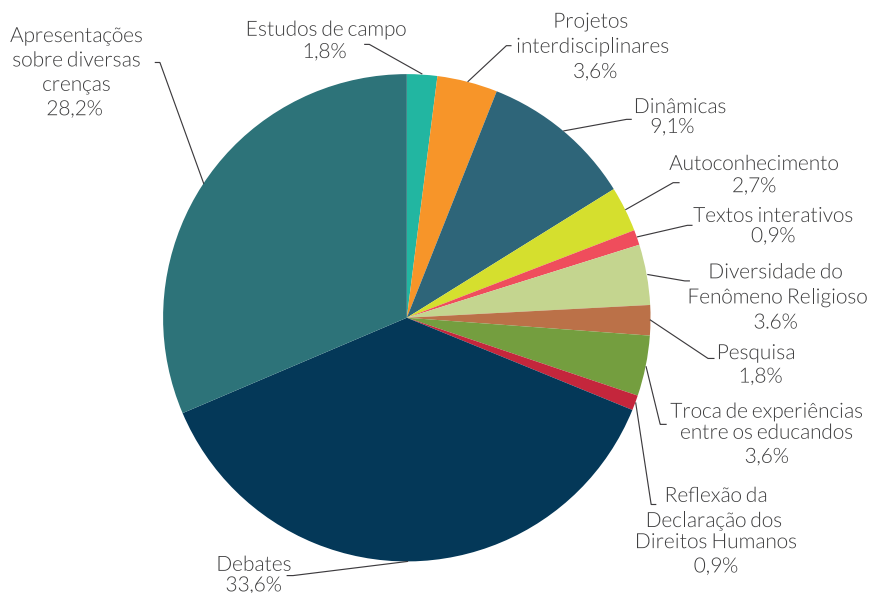
Entretanto, o questionamento sobre a realidade do Ensino Religioso nas escolas permanece. Por mais que a pesquisa tenha indicado que os professores estão alinhados com as discussões e avanços pedagógicos propostos para o ensino da religião, como seria possível assegurar que os conteúdos e habilidades previstas para o ER estão, de fato, sendo absorvidos e desenvolvidos pelos os alunos se os materiais didáticos fornecidos pelos sistemas de ensino estão pouco presentes nas salas de aula e se há uma defasagem na formação específica para professores do ER? Como garantir que os preceitos constitucionais de laicidade do Estado, de respeito à diversidade cultural e religiosa e do viés não proselitista estão sendo aplicados, se uma parcela significativa dos professores não recebe orientações do Estado e da escola para a prática do ER nas salas de aula?

5.3 BOAS PRÁTICAS E DESAFIOS DO ER

Esta última macro dimensão da pesquisa preocupou-se em coletar boas práticas dos professores de Ensino Religioso com o objetivo de vislumbrar como os docentes estão lidando com as complexidades e peculiaridades próprias do ensino da religião, principalmente se considerarmos os indícios desta pesquisa sobre a ausência de amparo institucional para orientar a prática em sala de aula. Nesse sentido, os professores participantes da pesquisa elencaram três principais práticas aplicadas em sala de aula: debates (33,6%), apresentações sobre diversas crenças (28,2%) e dinâmicas entre os alunos (9,1%). Além disso, os professores elencaram diferentes estratégias para garantir o engajamento dos estudantes, uma vez que se trata de uma disciplina facultativa e não passível de reprovação. Dentre todas as estratégias elencadas, destacam-se: debates, pesquisas realizadas em grupo, discussões que envolvam o cotidiano dos estudantes, trabalhar a diversidade cultural e religiosa no Brasil, utilizar

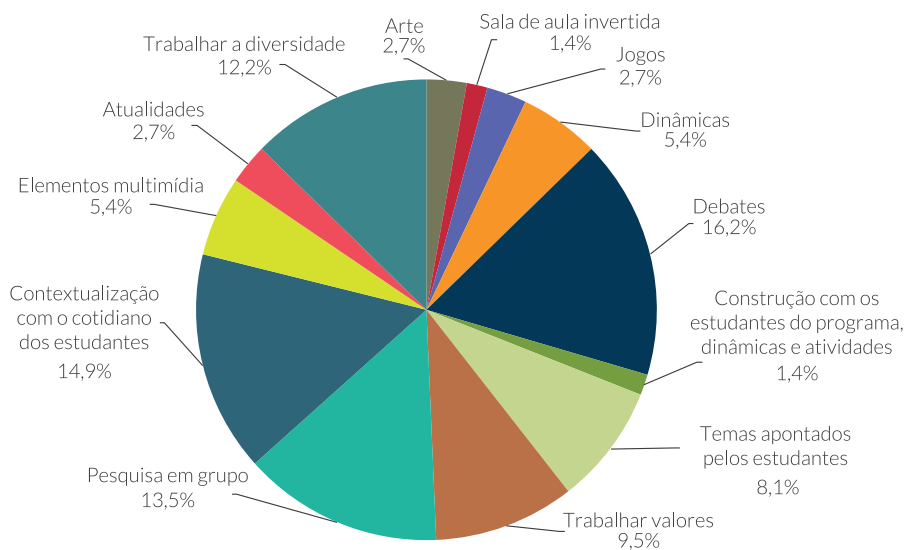
elementos multimídia, bem como abrir espaço para desenvolver temas sugeridos pelos estudantes.

GRÁFICO 11 - BOAS PRÁTICAS



Fonte: compilação dos autores

GRÁFICO 12 - ESTRATÉGIAS DE ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES



Fonte: compilação dos autores

No que diz respeito aos desafios do Ensino Religioso, algumas das respostas obtidas coincidem com as reflexões provocadas por esta pesquisa, uma vez que parte das adversidades relatadas pelos professores estão relacionadas à: (i) ausência de reconhecimento da disciplina tanto por parte dos alunos, como da escola e dos órgãos estatais responsáveis por promover a Educação (19,6%); (ii) falta de material específico para orientar a prática em sala de aula (17%); (iii) carência de instituições de ensino voltadas para a formação específica de professores de Ensino Religioso (15,2%) ; (iv) conflitos com o princípio de laicidade do Estado; (v) presença do viés proselitista e; (vi) a falta de engajamento dos estudantes. Dessa forma, o que se observa é que os professores que participaram da pesquisa estão, em sua maioria, alinhados e cientes dos avanços his-

tóricos em relação à abordagem pedagógica, baseada na fenomenologia da religião e nos preceitos constitucionais, e buscam implementá-la em sala de aula, porém, reconhecem a insuficiência institucional do Estado e as dificuldades de superar as barreiras culturais que ainda se apegam às antigas concepções sobre o ensino da religião nas escolas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indícios de análise evidenciados por essa pesquisa destacam três importantes aspectos a serem considerados ao avaliar a perspectiva pedagógica do Ensino Religioso no Brasil: (i) a necessidade de ampliar e facilitar o acesso dos professores que lecionam ER nas instituições de ensino que possam qualificar a atuação dos docentes em sala de aula e que estejam alinhadas com a abordagem das Ciências da Religião; (ii) a ausência de materiais didáticos específicos para orientar a prática do ensino da religião nas escolas que, como dito anteriormente, não afeta apenas os estudantes, mas também os professores, uma vez que estes materiais visam também suplementar, de alguma forma, a lacuna na formação dos docentes. Em decorrência da atuação deficitária dos sistemas de ensino em fornecer materiais didáticos adequados para a prática do ER nas escolas, os professores estão recorrendo, majoritariamente, à internet para estruturar os conteúdos que serão transmitidos aos alunos, fragilizando os aspectos pedagógico e constitucionais previstos para a disciplina e atribuindo ao discernimento dos docentes a responsabilidade pela construção do currículo; (iii) a escassez de diretrizes do Estado para orientar a condução do ER, uma vez que a pesquisa indica que um número significativo dos professores não recebe direcionamento tanto por parte do Estado como da escola, tendo como base primordial apenas os conteúdos fixados pela BNCC. Para compreender melhor esse cenário

seria interessante investigar os efeitos do processo de descentralização da Educação, que tem como consequência negativa a dependência das capacidades estatais e institucionais de cada ente federativo em promover os instrumentos e orientações necessárias para garantir o desenvolvimento das habilidades previstas para a disciplina.

O Ensino Religioso no Brasil é compreendido pelo Estado como uma disciplina que deve compor, obrigatoriamente, o currículo das escolas públicas, por entender que a mesma colabora para os objetivos constitucionais de comprometimento do Estado em promover a Educação para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Como visto, isso se deve, em grande medida, pelo fato do ER estar presente nas escolas desde os tempos da colonização, mesmo que com objetivos distintos, e pelo entendimento de que a religião cumpre um papel expressivo na construção da identidade cultural e social brasileira (Rodrigues, 2020). No entanto, a matrícula do aluno permanece sendo facultativa, respeitando os preceitos de liberdade ao culto religioso.

Apesar da presente pesquisa não apresentar elementos suficientes para chegar a conclusões definitivas, um dos questionamentos provocados foi se o fato do ER ser uma disciplina facultativa e não passível de reprovação, contribui para o quadro de desalento do Estado indicado pela pesquisa. Longe da pretensão de justificar a falta dos materiais didáticos específicos para a temática em sala de aula, diante da deficiência na formação qualificada para os professores e da escassez de diretrizes claras para a disciplina pelos órgãos responsáveis pela Educação no país, questiona-se quais são os fatores que levam a um tratamento marginalizado em relação às demais disciplinas do currículo escolar. Fator este que é percebido pelos professores que participaram da pesquisa, uma vez que o desafio mais citado por eles é, justamente, a falta de reconhecimento da disciplina.

Nesse sentido, destaca-se ainda a dificuldade de encontrar documentos oficiais do Estado, e até mesmo dentro do campo acadêmico, dedicados à avaliação do Ensino Religioso no Brasil. Apesar da característica do ER pressupor que se trata de uma disciplina facultativa e sem possibilidade de reprovação, podendo, portanto, ser considerada como uma disciplina de menor importância, ela exerce forte influência na concepção de cidadania, nos valores e na visão de mundo dos estudantes, além de esbarrar, constantemente, nos princípios democráticos assegurados na constituição brasileira. Apenas o fato do ER ser considerado pelo Estado como uma disciplina que corrobora para o objetivo de atingir o pleno desenvolvimento do cidadão, já seria suficiente para justificar uma atenção maior dos órgãos responsáveis para garantir sua efetiva aplicabilidade e monitorar seu progresso.

Conscientes de que esta pesquisa não tem como objetivo esgotar a discussão em torno dos impasses pedagógicos do Ensino Religioso no Brasil, mas, pelo contrário, oferecer subsídios para direcionar um estudo mais aprofundado sobre o tema, espera-se que seus resultados possam ajudar a chamar a atenção de pesquisadores e pesquisadoras interessados não apenas pelo ensino da religião e seus fenômenos, mas também no tema da educação de forma mais ampla, uma vez que trata-se de uma disciplina que compõe o currículo escolar e que exerce forte influência na formação cultural dos estudantes, bem como na incorporação dos valores democráticos assegurados pela Constituição Federal.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, Rio de Janeiro, Qualitymark, 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei nº 9475/97. Distrito Federal: MEC, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União nº 191-A, de 5 de outubro de 1988.

FONAPER, Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso. S. Paulo: Ave Maria, 1998.

FONAPER. Histórico. Site institucional. Disponível em: <<https://fonaper.com.br/institucional/>>. Acesso em: 07/03/2020

JUNQUEIRA, SÉRGIO e SILVEIRA, EMERSON. Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97. (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2). 2016.

JUNQUEIRA, SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO. O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

RODRIGUES, ELISA. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente do Ensino Fundamental *in* JUNQUEIRA, SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO. O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

