

A LAICIDADE SEGUNDO O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL BRASILEIRO: OBSERVAÇÕES SOBRE O JULGAMENTO ACERCA DO ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL

Emerson Giumbelli

Introdução

O artigo 210 da atual Constituição Federal (CF) assim estabelece em seu parágrafo primeiro: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Brasil, 2016, p. 124). A Constituição prevê uma disciplina específica, dentro da grade horária, como ocorre em muitos países – embora com variações expressivas, a começar na própria denominação dessa disciplina¹. Segundo o entendimento mais comum, a disciplina seria de oferta obrigatória pelas escolas e de matrícula facultativa para os estudantes, por decisão sua ou de seus responsáveis.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), norma federal máxima no campo da educação, estipulou que o ensino religioso seria oferecido “sem ônus para os cofres públicos” (Brasil, 1996, cap. II, art. 33). Em 1997, essa condição foi suprimida, e a normatização dos conteúdos do ensino religioso, bem como das habilitações de professores, foi delegada aos sistemas de educação que são de responsabilidade das unidades da federação (estados e distrito federal). A nova redação do artigo 33 da LDB acrescentou que o ensino religioso é “parte integrante da formação básica do cidadão”, devendo respeitar a “diversidade cultural religiosa do Brasil” e vedar “quaisquer formas de proselitismo”.

Desde o final da década de 1990, normas estaduais foram sendo adotadas, com muita diversidade acerca dos requisitos para admissão e habilitação de professores e definição de conteúdos curriculares (Giumbelli, 2008). Um pequeno número de estados optou pelo modelo chamado de “confessional”, no qual se exige dos alunos (ou responsáveis) que expressem sua

¹ Para um quadro geral sobre a situação na Europa, incluindo os Estados Unidos, cf. Willaime (2005). Willaime (2014) atualiza esse quadro, incluindo o Quebec canadense.

opção religiosa. O ensino religioso seria oferecido de acordo com essas opções e por professores credenciados pelas respectivas autoridades religiosas.

Em 2010, tornou-se lei, referendado pelo Congresso Nacional, o Acordo entre o Estado brasileiro e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. O artigo que faz referência ao ensino religioso assume o modelo confessional². No mesmo ano, a Procuradoria Geral da República (PGR) dirigiu-se ao Supremo Tribunal Federal (STF) questionando a constitucionalidade do que estipula o Acordo em relação ao ensino religioso (Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439). Ou seja, o STF foi provocado a se pronunciar sobre a legalidade do modelo confessional de ensino religioso. O principal argumento da PGR é que o modelo confessional fere a laicidade.

Em 2015, o juiz do STF que ficou responsável pelo encaminhamento desse processo convocou uma audiência pública, na qual se pronunciaram representantes do Executivo, do Legislativo e da sociedade civil (incluindo várias religiões)³. Apenas em 2017 ocorre o julgamento. Apesar de o relatório ser favorável ao argumento da PGR, o resultado (por 6 votos a 5) confirma a constitucionalidade do Acordo e, portanto, autoriza (sem obrigar) que se adote o modelo confessional de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras⁴.

Neste texto, analiso os votos apresentados pelos nove juízes e pelas duas juízas que compunham o STF em 2017. O principal objetivo é destrinchar os argumentos realizados nesses votos, percebendo como mobilizam princípios como liberdade religiosa, pluralismo e laicidade e como apontam formas que concretizariam esses princípios em arranjos específicos para o ensino religioso em escolas públicas. Mais importante que o resultado do julgamento é o debate que se desenha sobre princípios e arranjos. De todo modo, seguirei, para a análise, a divisão dos votos de acordo com o seu veredito, o que permitirá recuperar outros momentos cruciais de definições sobre o ensino religioso no Brasil (notadamente, a

2 Sobre o Acordo, cf. Giumbelli (2011a). Para a posição católica, cf. Baldisseri e Martins Filho (2012).

3 Para uma análise dos posicionamentos assumidos nessa audiência e da composição de seus participantes, cf. Montero e Girardi (2019).

4 Cf. Lopes (2018) e Berni (2020) sobre o julgamento. O arquivo com os votos dos juízes, que utilizo como referência para a análise, está disponível em <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 15 jul. 2020. Nas citações desse arquivo, indico apenas as páginas correspondentes para evitar repetir informações. O voto do juiz Marco Aurélio não está incluído nesse documento, e o referencio como Aurélio (2017).

elaboração da Constituição de 1988 e a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1997). Entre os princípios mencionados, o foco recai sobre o da laicidade. Pretendo mostrar a existência de entendimentos variados sobre a laicidade e sobre a religião. Por isso, exponho, na sequência, a forma pela qual me aproximo da categoria laicidade.

Breves indicações sobre a análise da laicidade⁵

Em debates recentes sobre a noção de laicidade, dois pontos merecem destaque. Primeiro, sua conjugação no plural, que se aplica também ao que seria o correspondente em língua inglesa – *secularism*. A tendência dominante refere-se a laicidades e secularismos. Em seguida, pode-se apontar o questionamento à existência de modelos privilegiados, no sentido de países que seriam apresentados como realizações plenas da laicidade ou do secularismo. O tratamento conferido ao islã na França e as oscilações na relação entre Estado e cristianismo nos Estados Unidos levantaram questionamentos fortes sobre a pretensão desses dois países a se arvorarem como ideais em relação aos quais todos os outros países ficam abaixo. Assim, no lugar de modelos privilegiados, teríamos casos historicamente distintos de produção de laicidade e de secularismo.

Tais pontos, contudo, não resolvem o problema da definição da laicidade. Podemos concordar que a laicidade envolve sempre o Estado em suas relações com as religiões, ao passo que a noção de secularização seria mais ampla. Mesmo isso é uma resposta parcial. Indo além, assumo uma definição indiciária da laicidade, que recorre seja a uma via nominalista, seja a uma via minimalista. Na via nominalista, trata-se de localizar a ocorrência da categoria e se perguntar por seus significados e suas implicações. Na via minimalista, recorre-se a ideias básicas que se associam à laicidade entendida como arranjo político: seja a separação entre Estado e religiões, seja alguma suposição de autonomia entre o político e o religioso em suas acepções modernas.

Essa abordagem da laicidade toma como base, portanto, alguns índices para estabelecer pontos de partida. A análise deve prosseguir em várias direções. Por um lado, endereça-se às concepções e aos entendi-

⁵ Sigo argumentos expostos em Giumbelli (2014).

mentos da laicidade considerando os agentes que a articulam em documentos ou enunciados, o que conduz a análises de discurso e de categorias. Por outro lado, busca desenhar as configurações que agregam instâncias e agentes de várias ordens e naturezas. Se a laicidade sempre tem a ver com o Estado, seu funcionamento envolve dispositivos específicos, eventualmente micropolíticos, do qual participam agentes heterogêneos, incluindo as próprias religiões e outros componentes da sociedade civil. Estabelecer a resultante dessas configurações, contemplando as concepções de laicidade, é o objetivo da análise.

O tema do ensino religioso adequa-se bastante bem a essa perspectiva. Ele envolve definições normativas, às vezes as leis maiores de um Estado. Essas definições encadeiam atores variados, que podem eles mesmos participar dos processos de definição. Pensemos em tudo que há desde as instâncias de produção de normas até as salas de aula, sem esquecer dos agentes que integram os processos que levam ao estabelecimento das normas, sua interpretação e sua implementação. Essas instâncias determinam as relações efetivas que ocorrem entre aparatos estatais e forças religiosas em contextos específicos.

Neste texto, ocupo-me de uma dimensão limitada dos processos de definição da laicidade, circunscrita pelo debate entre juízes do Supremo Tribunal brasileiro por ocasião de um dado julgamento. Meu objetivo – vale repetir – é apreender as concepções de laicidade expressas nesse debate. Mantenho-me, portanto, basicamente no nível discursivo. Mesmo nesse nível, é possível perceber como distintos entendimentos sobre laicidade – e, também, sobre liberdade religiosa e pluralismo – se desdobram em distintos arranjos que incidem sobre os limites e as possibilidades para a presença da religião (e dos religiosos) em escolas públicas. Vejamos então o que está em jogo e aonde nos leva a discussão sobre o ensino religioso confessional que dividiu os juízes do Supremo Tribunal Federal brasileiro.

Julgamento do STF: votos contrários ao pedido da ADI

Considerando o total dos votos do STF, seis de onze juízes consideraram a ADI improcedente. Ou seja, a decisão majoritária resolveu

que não há inconstitucionalidade no artigo do Acordo Brasil-Santa Sé que trata do ensino religioso. Mais amplamente, decidiu-se pela legitimidade da oferta do ensino religioso em modalidade confessional. Na apresentação dos votos que assumiram esse posicionamento, darei destaque ao do ministro Alexandre de Moraes. Além de ser um dos mais extensos, seu voto foi o primeiro a ser proferido e serviu de referência aos colegas que adotaram a mesma posição – mesmo quando, como veremos, os argumentos seguiram outros caminhos. Para Moraes, o ensino religioso em escolas públicas não apenas pode, como *deve ser* confessional. Observemos com algum detalhe seu texto.

Moraes sustenta que a previsão constitucional do ensino religioso precisa ser interpretada com o “respeito ao binômio Laicidade do Estado/ Consagração da Liberdade Religiosa”. Para ele, a Constituição de 1988 não difere das anteriores no que estipulam sobre o ensino religioso, o que significa que apenas o modelo confessional (apontado explicitamente nas cartas de 1934 e 1946) corresponde à devida interpretação. Apesar de conter uma exegese constitucional (veremos adiante), o ponto fundamental do argumento de Moraes é sua concepção de conhecimento religioso e as implicações disso para o cumprimento do princípio da liberdade religiosa. Pois no “binômio” referido, é a liberdade religiosa que tem peso dominante.

Para constatarmos isso, basta notar que Moraes considera o ensino religioso como um “direito subjetivo” primordial, o qual tem relação tanto com a liberdade de expressão quanto com a liberdade religiosa. Ou seja, a Constituição brasileira refere-se ao ensino religioso como uma forma de crianças e adolescentes terem nas escolas públicas o acesso a conhecimentos de suas religiões específicas e a garantia de não serem expostos a conhecimentos que não correspondam aos seus vínculos religiosos.

O entendimento que Moraes confere a conhecimento religioso é crucial em seu argumento. Exemplificando com o “mistério da Santíssima Trindade”, que define com uma transcrição do *Catecismo da Igreja Católica*, o juiz afirma:

Os alunos que, voluntariamente, pretendam ter o ensino religioso católico, querem aprender e absorver esse tópico – o mistério da Santíssima Trindade – da “Teologia revelada”, por uma questão de fé; não lhes bastando a mera exposição descritiva de

maneira neutra. Essa neutralidade anula totalmente a ideia de ensino religioso. Por outro lado, aqueles que professam a crença islâmica, igualmente, não devem – em uma aula neutra e multifacetária – ser submetidos a essa mesma exposição descritiva ou não, pois estará em conflito com sua própria crença (p. 91).

Para Moraes, religião envolve necessariamente verdades reveladas e tem em seu centro “dogmas da fé”. Vale transcrever mais um trecho de sua sentença, que se articula com o princípio da liberdade religiosa:

[...] um Estado não consagra verdadeiramente a liberdade religiosa sem absoluto respeito aos seus dogmas, suas crenças, liturgias e cultos. O direito fundamental à liberdade religiosa não exige do Estado concordância ou parceria com uma ou várias religiões; exige, tão somente, respeito; impossibilitando-o de mutilar dogmas religiosos de várias crenças, bem como de unificar dogmas contraditórios sob o pretexto de criar uma pseudoneutralidade no “ensino religioso estatal” (p. 80).

Aí também se vislumbra a refutação da legitimidade de um ensino religioso não confessional, refutação que está relacionada com a ideia de laicidade. Esta impede que o Estado promova uma religião. Mas impede também que assuma a responsabilidade de ministrar uma disciplina que busque sintetizar “alguns aspectos descritivos, históricos, filosóficos e culturais que entendesse principais de várias religiões” (p. 94). Para Moraes, prever um “conteúdo neutro e meramente descritivo” equivaleria a uma “doutrina religiosa oficial” (p. 76). Ele aceita que possamos ter história, filosofia e ciências da religião, mas nega que isso corresponda ao que prevê a Constituição quando menciona “ensino religioso”.

O ministro entende que o ensino religioso é concebido na mesma lógica adotada para formas – permitidas pela Constituição – de colaboração entre Estado e religiões sem comprometimento da laicidade. Ele se refere mais longamente à assistência religiosa em presídios, que toma como um modelo para se projetar os procedimentos para a oferta do ensino religioso em escolas públicas. Assim, as secretarias de educação cadastrariam os grupos religiosos interessados em “aproveitar a estrutura física das escolas públicas” e consultariam os estudantes acerca de sua decisão de frequentar aulas. Assegura-se, desse modo, “a livre disse-

minação de crenças e ideais de natureza religiosa àqueles que professam da mesma fé e voluntariamente aderirem à disciplina, mantida a neutralidade do Estado nessa matéria” (p. 83). Os professores, “engajados na respectiva confissão religiosa”, trabalhariam “preferencialmente” em regime voluntário.

Três pontos do entendimento de Moraes devem ser ainda mencionados. Primeiro, a ênfase no caráter facultativo do ensino religioso, o que atesta sua natureza distinta em relação a outras disciplinas e que garante o respeito à liberdade dos alunos. Segundo, a ausência de proselitismo, uma vez que esse só pode se exercer quando está em jogo “a conversão de determinada pessoa para que adira a uma religião” (p. 93). Finalmente, a laicidade, que se expressa pela proibição de uma doutrina estatal (seja na forma de concordância com uma confissão específica, seja na forma de um conhecimento “neutro”), mas também pela obrigação do Estado em providenciar igualdade de condições de oferta para todas as religiões.

Outro voto extenso – aliás, o maior no conjunto do julgamento – foi o do ministro Gilmar Mendes, que tem vários pontos em comum com o posicionamento de Moraes. A começar pela prioridade conferida à liberdade religiosa e à liberdade de consciência entre os princípios constitucionais. Mendes cita tratados internacionais, decisões no âmbito de cortes europeias, outros votos de ministros do STF para sustentar que existe uma “liberdade fundamental de recebimento de ensino religioso”, “de acordo com as convicções de seus destinatários” (p. 167). Mais precisamente: “o ensino religioso, nos termos previstos na Constituição Federal, é o ensino dos dogmas e de princípios da religião professada pelo próprio aluno” (p. 191). Portanto, a LDB garante “o ensino confessional em escolas públicas, ministrado sem ônus ao Estado e por meio de parcerias com entidades e associações religiosas” (p. 185). Mendes não deixa claro se docentes não precisam ser contratados e nem a forma pela qual se estabeleceriam as parcerias, pontos sobre os quais Moraes é mais específico.

Embora a liberdade religiosa tenha preeminência, a ponto de o art. 19 da CF ser mencionado para sustentar o veto a embaraços estatais, a laicidade é também invocada no voto de Mendes. Ele destila a conhecida distinção entre laicidade e laicismo. Na laicidade, “há separação entre

Clero e Estado e [...] não há adoção de uma religião oficial”, o Estado “respeitando todos os credos, bem como sua manifestação negativa”. Já no laicismo, “os Estados adotam postura de mera tolerância, ou seja, a religião seria algo negativo, o que claramente não é o que ocorre entre nós” (p. 176). Para demonstrar essa ideia, Mendes refere-se não à religião em geral, mas aponta as relações entre o Estado brasileiro e uma “herança cultural cristã”: a importância do cristianismo para a origem do Estado de direito no Ocidente, os feriados religiosos no calendário civil, a menção a Deus no preâmbulo da CF e nas cédulas de real, a presença de crucifixos em recintos estatais etc. A laicidade, considerando tal contexto, existe para oferecer as condições de uma “livre competição no ‘mercado de ideias religiosas’” (p. 179).

Mendes argumenta que não se pode penalizar alunos que não têm condições de estudar em escolas particulares, boa parte das quais são confessionais. Nas escolas públicas, dá-se “a oportunidade de que famílias e comunidades decidam se, além do conteúdo tradicional, seus filhos também devem aprender os valores da fé que professam – formação igualmente importante ao livre desenvolvimento da personalidade” (p. 185). Quanto a um dos pontos essenciais da LDB, Mendes é mais breve do que Moraes: “Trata-se de exceção constitucional que relativiza e atenua a separação Igreja-Estado e permite o proselitismo religioso.” (p. 187). A ideia de que o ensino religioso seja concebido como “ensino da história das religiões” contém, para ele, o perigo de subscrever o “politicamente correto” em detrimento de liberdades. Mas ele atribui à condição facultativa da disciplina um caráter fundamental, que tanto invalida “o exame da religião como fenômeno social e histórico, já ministrado em outras disciplinas” (p. 191), quanto autoriza o proselitismo para os que optarem pela matrícula no ensino religioso. Veremos como tal condição é decisiva em outros votos.

Três votos que não admitem a tese da Procuradoria o fazem em termos distintos daqueles defendidos por Moraes e Mendes. Os ministros Fachin, Toffoli e Lewandowski produzem argumentos similares ao sustentar a legitimidade do ensino religioso confessional, *entre outras possibilidades*. Ao passo que Fachin não é específico sobre esse ponto, Lewandowski reconhece as alternativas confessional e interconfessional para o ensino religioso. Já Toffoli aprecia a LDB por ter deixado “o

conteúdo das disciplinas de ensino religioso em aberto, para ser definido em parceria com a comunidade, sendo possível as três modalidades de ensino, o confessional, o não confessional e o interconfessional” (p. 223). Ainda que seus votos não tenham se delongado tanto em comparação com os de Moraes e Mendes, a diferença de seus posicionamentos mostra que o resultado poderia ter sido outro, caso outra também fosse a interpelação ao STF. Se a tese fosse “o ensino religioso deve ser confessional”, a considerar o modo como os votos foram sustentados no julgamento da ADI 4439, ela sairia perdedora.

Vale destacar, nos votos de Toffoli e Lewandowski, o modo como enfocam a laicidade. Para o primeiro, o entendimento da laicidade aproxima-se de seus colegas Moraes e Mendes. O Brasil não adota, segundo Toffoli, uma separação absoluta, e a CF prevê “condutas positivas que o Poder Público deve tomar para assegurar a liberdade religiosa” (p. 215) e que expressam valorização da religiosidade. Portanto: “a previsão de ensino religioso nas escolas públicas configura uma atuação positiva do Estado e densifica a relevância que a Constituição conferiu à educação e ao ensino religioso na formação do indivíduo” (p. 215). Como Mendes, ele tem a opinião de que a menção ao ensino católico no texto do Acordo Brasil-Santa Sé é circunstancial e pode se estender a outras religiões. Sua defesa do pluralismo é mais forte do que nos votos anteriores, deixando de entrar em apreciações sobre “heranças cristãs” e levando-o a ver como papel do Estado o alargamento do “ambiente público de modo a abranger as mais diversas cosmovisões, sem discriminação” (p. 222).

Lewandowski postula que

O conceito de laicidade [...] embasa-se no tripé tolerância, igualdade e liberdade religiosa. Trata-se, acima de tudo, de um princípio constitucional voltado à proteção das minorias que, graças à separação entre o Estado e a Igreja, não podem ser obrigadas a submeter-se aos preceitos da religião majoritária (p. 230).

Há, mais adiante, o argumento de que a CF prestigia, “direta ou indiretamente, a multiconfessionalidade e o pluralismo religioso do povo brasileiro” (p. 233). Mas isso não o impede de conceber o ensino religioso como um caso de colaboração entre Estado e religiões no interesse público e de defender, com base em decisão da Corte Europeia, que

[...] a disponibilização do ensino de uma única religião ou o seu ensino de forma predominante, em se tratando da religião professada de forma majoritária num determinado país, não implica proselitismo religioso e não ofende nem o postulado da liberdade religiosa nem o princípio da igualdade (p. 237).

Ainda assim, sua defesa do ensino religioso, mesmo se for no modelo confessional, reivindica bases mais amplas do que aquelas sugeridas por Moraes e Mendes, pois “colabora para a construção de uma cultura de paz e tolerância” (p. 241) e para “fornecer aos alunos o conhecimento necessário à compreensão dos valores e do papel que a religião exerce no mundo” (p. 240).

O voto da ministra Cármen Lúcia, ainda não mencionado, foi decisivo. Como presidente da sessão de julgamento, coube-lhe pronunciar-se ao final, diante do empate entre seus colegas. Seu voto é rápido e apenas oral, e não seria adequado submetê-lo à mesma análise que os votos por escrito dos demais. Ele trata da laicidade, acentuando sua compatibilidade com uma CF que reconhece a existência das religiões em sua dimensão pública. Nega a permissão para o proselitismo ou para a imposição de apenas uma religião. O ponto fundamental, no entanto, vem a seguir:

Mas também não vejo, nos preceitos questionados, proibição de que se permita oferecer facultativamente ensino religioso cujo conteúdo se oriente segundo determinados princípios sem imposição, porque é facultativo; se não tivesse esse conteúdo, não haveria por que se dar a facultatividade (p. 290).

Esse caráter facultativo parece ter sido decisivo no voto da presidente da sessão. Na verdade, ele atravessa os argumentos de todos os votos que se opuseram às razões da Procuradoria. Condição *sine qua non* para Fachin e essencial para Mendes, é o que, segundo Toffoli, permite conciliar o ensino religioso confessional com a laicidade e a liberdade de crença. Lewandowski trata do tema desde o início de sua arguição como a solução do problema e o retoma com conclusões que serão repetidas por Cármen Lúcia: “É claro que, se o ensino religioso referido no art. 210, § 1º, da Carta Política ostentasse sempre o caráter secular,

humanista, filosófico e histórico tal como aventado na inicial, razão não existiria para garantir-se, em nível constitucional, a sua facultatividade” (p. 239-240).

As conclusões a que podemos chegar considerando a defesa da condição facultativa para o ensino religioso são duas. Por um lado, trata-se de uma defesa que não atenta para as dificuldades com que muitas escolas se deparam em respeitar algo que já está nas principais leis que regem o assunto. Há dados que mostram que escolas não encaram o ensino religioso como facultativo ou não planejam atividades alternativas. De maneira mais geral, os juízes aqui agrupados, com exceção de Moraes, não dão atenção às formas de implementação do ensino religioso, nem sequer à questão que envolve o vínculo de docentes autorizados por religiões específicas a um serviço público. Por outro lado, os argumentos que enfatizam a condição facultativa do ensino religioso carregam consigo um paradoxo: fazem a defesa de sua presença no currículo da escola pública com base na sua excepcionalidade. Com isso, a laicidade, que não é atacada por nenhum dos juízes, ganha contornos singulares, como se fosse uma norma que chama atenção por suas exceções.

Sobre a concepção de laicidade defendida por Moraes e Mendes – para quem o ensino religioso deve ser confessional – pode-se ainda dizer que está pautada pela aceitação de uma situação estabelecida. Ou seja, a ideia de que a laicidade desautoriza o Estado de estabelecer um currículo comum para o ensino religioso tem como contrapartida a desconsideração das assimetrias existentes entre as religiões tal como historicamente se constituíram no Brasil. O que cabe ao Estado, na visão dos dois ministros, é abrir as escolas para diferentes religiões transmitirem suas doutrinas, como se essas religiões tivessem as mesmas condições materiais para se fazer presentes, um mesmo entendimento de suas doutrinas e de seu papel na sociedade. Tal diversidade, por sua vez, como veremos em seguida, seria um elemento importante em votos que questionaram a validade do ensino religioso confessional. Em contraste com uma *laicidade de situação*, esses votos defendem uma *laicidade de intervenção*, confiando que um currículo comum poderia reparar as assimetrias existentes.

Julgamento do STF: votos favoráveis ao pedido da ADI

Os cinco votos que declaram sua concordância com o pedido da Procuradoria avançam uma tese que é única e nisso reside uma de suas diferenças com o bloco opositor: ao se posicionarem sobre a constitucionalidade do Acordo Brasil-Santa Sé, todos, sem exceção, desaprovam o ensino religioso em seu modelo confessional. Isso não significa que sejam homogêneos, mas que, em geral, depreendem da laicidade um impedimento – especificamente, à confessionalidade do ensino religioso. Veremos que a dimensão propositiva desse entendimento é menos fácil de distinguir. Começarei com o posicionamento do ministro Barroso, que foi o relator do processo e o primeiro a expressar seu voto.

Para um cientista social, o voto do ministro Barroso apresenta um interesse especial. Ele contém, como uma espécie de contextualização, uma seção intitulada “breve nota sobre a religião no mundo contemporâneo”. Nela, Barroso encampa a narrativa da secularização no Ocidente: “É certo que a modernidade trouxe, efetivamente, a secularização, a laicidade do Estado e a separação entre ciência e fé, com o deslocamento da religião, predominantemente, para o espaço da vida privada”. Mas ele constata, por outro lado, que “o sentimento de religiosidade não arrefeceu” (p. 42). Essa persistência é caracterizada por uma enorme diversidade de expressões religiosas, o que coloca o Estado no papel de formar seus cidadãos no respeito e no conhecimento do pluralismo.

Portanto, Barroso procura traçar um quadro que, ao mesmo tempo, marca o caráter secular da sociedade, inclusive da brasileira, e reconhece a persistência da religião, inclusive em formas difusas e, sobretudo, na sua diversidade. Apesar das aparências, não se trata de um quadro simétrico, pois o autor confere ao Estado um lugar que está acima das religiões. Disso resulta uma noção normativa de secularismo, que, segundo o ministro,

[...] se manifesta na convivência respeitosa entre cosmovisões distintas, sendo que no espaço público deve prevalecer a razão pública [faz-se referência direta a uma obra de John Rawls], vale dizer, valores laicos que possam ser compartilhados por todos e

por cada um, independentemente de suas convicções pessoais privadas (p. 44).

A mesma preeminência estatal reaparece no modo como Barroso considera a previsão constitucional do ensino religioso:

Note-se que a simples presença do ensino religioso em escolas públicas já constitui uma cláusula constitucional de exceção (ou de limitação) ao princípio da laicidade, pelo fato de aproximar, em alguma medida, as ordens estatal e religiosa. Por se tratar de norma originária, deve ela ser interpretada com o mínimo de restrição à ideia de laicidade [...] (p. 50).

Vê-se que o ministro confere centralidade à noção de laicidade, que, como notaremos, articula outros três princípios (separação, neutralidade e liberdade religiosa).

Antes, é importante atentarmos para o modo como Barroso considera os modelos de ensino religioso. Para ele, a confessionalidade cobre não um, mas dois modelos de ensino religioso. Ou seja, há o sentido estrito, em que estudantes têm acesso a um conteúdo compatível com suas próprias religiões ministrado por “professores na qualidade de representantes das confissões religiosas”; e há um sentido ampliado, “interconfessional”, em que as religiões, de acordo com algum “denominador comum”, continuam como parâmetro. Assim: “o ensino interconfessional não perde o caráter confessional, mas apenas amplia o escopo da educação religiosa como resultado de um acordo entre diferentes religiões (em regra, as majoritárias)” (p. 47). Para Barroso, a oposição relevante é entre ensino *de* religião/religiões e ensino *sobre* religiões.

O ministro do STF desenvolve os três princípios articulados pela noção de laicidade de modo a argumentar como cada um deles impede a opção pela confessionalidade no ensino religioso. A separação entre Estado e religiões aplicada à escola veda “a identificação institucional entre o Estado, que oferece o espaço público da sala de aula durante o período letivo, e as confissões, que definem os conteúdos a serem transmitidos” (p. 50) – e é ainda mais desrespeitada quando há o vínculo de docentes credenciados por instituições religiosas como servidores públicos. A neutralidade estatal é rompida no modelo confessional, pois, com este,

haveria o favorecimento de “religiões majoritárias na sociedade brasileira (como as católicas e evangélicas)”, as únicas, segundo Barroso, com “capacidade de credenciar e formar professores suficientes para atender a todas as escolas públicas” (p. 52). Finalmente, nessas condições, a defesa estatal da liberdade religiosa fica igualmente prejudicada, uma vez que se cria “um ambiente escolar incapaz de assegurar a liberdade religiosa dos alunos que professam as crenças não representadas nas aulas” (p. 52). Mesmo sendo facultativo, o ensino religioso, se oferecido no modelo confessional, estimularia uma “sensação de exclusão” (p. 53) em alunos não identificados com as crenças majoritárias.

Baseando-se nesses argumentos, Barroso propõe que a única modalidade compatível com a laicidade é o ensino religioso não confessional. O ministro não se aprofunda na natureza desse modelo, cujo conteúdo deveria, para ele, ser objeto de parâmetros curriculares nacionais definidos pelo Ministério da Educação. Em seu voto, ele se refere a “um ensino neutro e laico sobre religiões” (p. 57). Seu objetivo seria “transmitir, da forma mais neutra e imparcial possível, conhecimentos sobre as diferentes religiões (e, assim, favorecer a tolerância e o respeito mútuo)”, perspectiva que deveria permear “a definição dos conteúdos, práticas docentes e a implementação da disciplina no dia a dia da sala de aula” (p. 58). Quaisquer desvios em relação a essa diretriz são caracterizados por Barroso como um risco de doutrinação.

O voto do ministro Celso de Mello concorda em vários pontos com a argumentação de Barroso. A começar pelo modo como define laicidade, mencionando os mesmos três princípios: separação, neutralidade e respeito à liberdade religiosa. Similarmente, a presença do ensino religioso nas Constituições Federais, desde 1934, é caracterizada como um compromisso, ou uma concessão, considerada a preeminência da laicidade. A liberdade religiosa é também entendida como fundamental, mas para remeter “ao princípio básico que consagra o pluralismo de ideias” (p. 254). Nessa linha, o ministro faz uma defesa do papel do STF na proteção das minorias: “O fato de o Catolicismo constituir, hoje, a religião preponderante no Estado brasileiro não autoriza que se produza, em nosso País, um quadro de submissão de grupos confessionais minoritários à vontade hegemônica da maioria religiosa” (p. 283).

Mello considera então a recusa ao modelo confessional de ensino religioso uma decorrência necessária do respeito à laicidade e da proteção às minorias. Leiamos seu argumento:

[...] a não confessionalidade do ensino religioso na escola pública traduz, sob perspectiva constitucional, fator obstativo da ministração de aulas em conformidade com princípios doutrinários de uma ou de algumas instituições religiosas, assim como proíbe que a escola pública atue como aparelho ideológico ou agente fomentador de determinada confissão religiosa, pois não compete ao Estado, que há de observar estrita neutralidade nesse domínio, exercer atividade de difusão de ideias ou de apoio a crenças religiosas, quaisquer que estas sejam (p. 278).

A ênfase na neutralidade estatal (p. 121) também está presente no breve voto da ministra Rosa Weber, que basicamente ratifica os argumentos do relator.

Os demais votos, dos ministros Fux e Marco Aurélio, têm igualmente essa característica de apontar o que é vedado em obediência a princípios fundamentais, entretanto com um acento na consideração de arranjos e condições concretas. Vejamos o que o segundo argumenta para concordar com o pedido da Procuradoria: “O ensino religioso confessional em escolas públicas abre campo para o estabelecimento de relações indevidas, sob o ângulo da laicidade, entre Estado e religião” (Aurélio, 2017, p. 7). Fica bem caracterizada a relação com o princípio da laicidade, que, para Marco Aurélio, impede “a possibilidade de ter-se servidor público professando, em caráter oficial, determinada corrente religiosa” (Aurélio, 2017, p. 7).

O ministro Fux chega à conclusão semelhante, vendo um problema sério na vinculação de docentes, que são servidores públicos, com aparatos religiosos. Ele se adianta ao argumento que defende o voluntariado como possibilidade para os encargos docentes: “A influência econômica acarretaria um grave desnível das classes ministradas por cada representante religioso, o que poderia converter a escola pública em espaço de proselitismo confessional e ostentação” (p. 143). Ambos os votos apontam o privilégio como uma consequência necessária do modelo confessional, pois, diante da impossibilidade prática de atender à demanda de

um grande número de religiões, as majoritárias seriam beneficiadas. Fux agrega que também as estruturas das religiões são diferentes, não estando elas igualmente preparadas para atuar nas escolas públicas.

Em planos mais abstratos, há diferenças entre os dois votos. Marco Aurélio constrói um argumento que concilia o reconhecimento da “relevância da religiosidade para a sociedade brasileira” com sua caracterização como algo da “esfera privada”: a religião, “embora aspecto relevante da comunidade, digno de tutela na Constituição Federal, desenvolve-se no seio privado, no lar, na intimidade, nas escolas particulares” (Aurélio, 2017, p. 9). Para esse ministro, nas escolas públicas, “espaço promovido pelo Estado para convívio democrático das diversas visões de mundo, deve prevalecer a ampla liberdade de pensamento, sem o direcionamento estatal a qualquer credo” (Aurélio, 2017, p. 9). Nas considerações de Fux: “Ainda que não decorresse da laicidade estatal adotada pelo constituinte, o ensino não confessional realiza de forma mais intensa a liberdade religiosa, a igualdade e a tolerância” (p. 137). O início de seu posicionamento relaciona laicidade e tolerância, bem como frisa a necessidade de se proteger a liberdade e a igualdade religiosas sem o endosso de uma religião específica ou de religiões majoritárias.

Outro ponto comum entre os votos de Fux e de Marco Aurélio é um certo desconcerto relacionado com a condição facultativa da disciplina. O segundo assim comenta:

A previsão constitucional de inserção da disciplina no currículo de instituições oficiais de ensino deve ser entendida a partir da relevância da religiosidade para a sociedade brasileira. É dizer, o Constituinte concluiu importante fomentar esse sentimento nas crianças como aspecto fundamental – mas não imprescindível, porque facultativa a matrícula – na formação das gerações futuras (Aurélio, 2017, p. 7).

Em sentido semelhante, Fux, subscrevendo o questionamento da Procuradoria, nota uma contradição entre o texto da LDB, que considera o ensino religioso parte da “formação básica”, e o texto constitucional: como algo facultativo pode ser basilar? (p. 140).

Por outro lado, não se nota em nenhum dos votos favoráveis ao pedido da ADI uma desvalorização do ensino religioso. Vale novamente

destacar as posições nos votos de Marco Aurélio e de Fux. O primeiro entende que a “disciplina pode abranger a transmissão de conhecimentos gerais sobre ideias, regras e práticas das diversas correntes religiosas, conteúdo ausente nos currículos de História e Filosofia” (Aurélio, 2017, p. 8). Há basicamente um alinhamento com as ideias de Barroso. Já Fux introduz a expressão “autodeterminação religiosa” para defender os propósitos de um ensino religioso na escola pública. Para tanto, ele argumenta, uma criança não pode ser “doutrinada para uma determinada religião”, como pretende o modelo confessional sem dar garantias de que todas as religiões estarão presentes. Ao contrário, essas crianças precisam ter acesso “não apenas à sua, mas às mais diversas manifestações religiosas” (p. 141)⁶. Ele assim completa seu argumento: “A escola deve formar cidadãos livres, capazes de pensar criticamente sobre o mundo à sua volta e sobre a sua própria vida, aptos a realizar as suas próprias escolhas religiosas, de forma consciente e informada” (p. 137).

Apesar de incisivas, essas palavras sobre o papel da escola não tomam muito espaço no conjunto dos votos. No caso daqueles que acompanham a reivindicação da Procuradoria, ganham destaque argumentos que fundamentam a recusa do modelo confessional. Esses argumentos ora acenam para princípios – entre os quais o da laicidade –, ora remetem aos arranjos que envolvem a confessionalidade. Quando se trata de saber qual a proposição de ensino religioso que se contrapõe ao modelo confessional, o cenário é menos nítido. Aqui entramos na própria operação de definição desses modelos, o que vai nos permitir aceder outras dimensões da discussão travada pelos supremos magistrados.

Modelos de ensino religioso, normas e interpretações

Toda a discussão envolta pelo julgamento do STF, incluindo a ADI que o motivou, parte de uma interpelação que se refere a modelos de ensino religioso, opondo o “confessional” a outras possibilidades. Longe de designarem referentes estabilizados, tais termos são eles mes-

⁶ As divergências entre os argumentos de Moraes e de Fux lembram a discussão sobre “dissonância cognitiva” que opõe a reivindicação de uma família e a decisão dos juízes em um caso levado à Corte Suprema do Canadá, apresentado por Pettigrew (2014). A família exigia que duas crianças fossem dispensadas da disciplina “Ética e Cultura Religiosa” implementada nas escolas públicas do Quebec.

mos objeto de uma definição. Circunscrevo nesta seção duas formas pelas quais essa definição acontece. Primeiro, pelo argumento de que o modelo “confessional” estaria estipulado na Constituição Federal de 1988. Isso contribuiria para a legitimação desse modelo indicado do texto do Acordo Brasil-Santa Sé. Segundo, pelo argumento de que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sustentaria o modelo “não confessional”. Nesse caso, o que está em jogo é a definição da “não confessionalidade”. Teremos, assim, a chance de explorar mais alguns aspectos dos votos dos ministros do STF, novamente privilegiando as exposições de Barroso e de Moraes. É também a oportunidade de entabular um diálogo com dois textos de um dos principais debatedores da história do ensino religioso no Brasil (Cunha, 2016, 2018) e com a análise de um pesquisador do direito (Leite, 2014).

A referência à Constituição Federal brasileira é, como se esperaria, uma constante nos votos do julgamento do STF. Enquanto muitos argumentos tratam de apontar os fundamentos constitucionais de princípios como laicidade e liberdade religiosa, o que pretendo discutir é a referência à Constituição vigente, a de 1988, em relação ao modelo de ensino religioso. Em grandes linhas, temos duas posições. De um lado, aquela expressa por Celso de Mello, que enxerga uma descontinuidade entre os textos de 1946 e de 1988. Ao passo que a CF de 1946 estipula que o ensino religioso será “ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno”, a CF de 1988 não apresenta essa especificação (p. 278-279). Apesar disso, o ministro Alexandre de Moraes sustenta que a atual CF manteve “a tradição constitucional brasileira de ensino religioso ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, que, voluntariamente, se inscrever para a disciplina” (p. 88)⁷. Seu argumento é transcrito por outros dois colegas que acompanham seu voto, Mendes e Toffoli. Vejamos como esse argumento se constrói.

Moraes recorre aos registros da elaboração da Constituição de 1988. Constatando que o ensino religioso estava incluído desde as propostas iniciais, o magistrado fixa-se na proposta da Comissão de Sistematização: “O ensino religioso, sem distinção de credo, constituirá disciplina facultativa” (p. 87). Interpretando que esse texto “indicava

⁷ A “tradição constitucional” refere-se ao texto estipulado pela CF de 1934. Assim, Moraes subtrai dessa tradição a CF de 1891, que prescreve o ensino “leigo” nas escolas públicas.

claramente para o ensino de natureza não confessional”, ele o contrasta com a versão definitiva. Considera ainda importante para “a supressão desse caráter não confessional do ensino” (p. 88) a discussão de uma emenda de iniciativa popular que propunha que a “educação religiosa será garantida pelo Estado no ensino de 1º e 2º grau como elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa” (p. 87). Segundo Moraes, “após debates e votações, os constituintes rejeitaram” tanto o caráter obrigatório da disciplina quanto sua natureza não confessional.

Com base nessa argumentação, Moraes afirma, portanto, que a CF de 1988 sustenta a confessionalidade do ensino religioso. A conclusão semelhante chega o pesquisador Luiz Antônio Cunha (2018) quando revê os mesmos debates da Assembleia Constituinte de 1987-88 e constata um “confessionalismo vitorioso”. É importante mencionar que Cunha buscou participar dos rumos da CF de 1988 como integrante do Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Sua posição, mantida ao longo dos anos, apoia a ausência da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas e foi expressa por meio de uma emenda de iniciativa popular proposta por uma entidade que estipulava o direito ao “ensino público, gratuito e laico”. A leitura de Cunha sobre os debates tem como parâmetro tal diretriz, o que o leva a enfatizar que, em mais de uma ocasião, foram recusadas ou retiradas propostas de supressão do ensino religioso. Para ele, a vitória do confessionalismo é resultado direto da “laicidade derrotada”.

Podemos ainda recorrer ao acompanhamento de Leite (2014, p. 279-297) acerca do trâmite do ensino religioso na Constituinte. Mais detalhado que o de Cunha, esse acompanhamento cobre todos os passos desde as discussões da Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte até os debates finais no plenário do Congresso Nacional. Assim, sabemos que, anteriormente à formulação salientada por Moraes, houve uma proposta que mencionava explicitamente o “ensino confessional” e não foi aceita. Também após o texto que resulta da Comissão de Sistematização, o qual se tornará o parágrafo primeiro do art. 210 da CF de 1988, houve uma emenda que fazia menção à “confissão dos pais ou alunos” – portanto entendendo que isso não estava devidamente

estipulado até então. Observando todo o trâmite, percebe-se que a previsão do ensino religioso resistiu tanto a iniciativas pela sua supressão quanto a propostas que o indicavam como “parte da educação integral” ou como não facultativo.

Tais pontos também são admitidos por Moraes e Cunha, que, como vimos, partem de entendimentos bem distintos sobre o tema. Mas Leite permite avançar que os constituintes não foram conclusivos sobre o modelo que o ensino religioso deveria assumir (2014, p. 279), possibilitando uma interpretação alternativa às duas anteriores. Moraes ignora as tentativas de inserir no texto constitucional referências explícitas ao modelo confessional. Cunha, ao proclamar a derrota da laicidade, não aprofunda uma análise das diversas concepções dessa categoria. Com base em Leite, podemos perceber que a categoria “laicidade” não foi objeto de contestação ao longo da Constituinte. Ou seja, naquele momento, assim como no julgamento de 2017, o que estava em jogo eram os seus distintos entendimentos.

Passemos agora ao segundo item desta seção, relacionado aos comentários do ministro Barroso à LDB. Em seu voto, Barroso enfatiza a mudança que houve na LDB no artigo referente ao ensino religioso. O texto original, de 1996, apontava duas formas possíveis para a oferta do ensino religioso, incluindo a modalidade confessional. O magistrado, em vista dos argumentos já expostos, questiona a legalidade dessa provisão, mesmo que ela se fizesse “sem ônus aos cofres públicos”. O que chama de “equivoco” foi reparado com uma lei de 1997, que deu à LDB a forma ainda vigente. Suas conclusões:

O propósito da nova redação foi eliminar o ensino confessional e a contrapartida foi permitir que os professores do ensino religioso fossem remunerados pelos cofres públicos [...]. Houve uma primeira versão do art. 33 que foi superada por esta nova versão do art. 33, que, a meu ver, de maneira explícita, elimina o ensino religioso confessional em escolas públicas (p. 26).

Pensando em melhor fundamentar seu argumento, Barroso recuperou as origens da lei que provocou a alteração do art. 33 (p. 47-48). Como o magistrado aponta, ela surge de três projetos de lei, um dos quais tem um trecho de sua exposição de motivos transcrita no

relatório. Se seguirmos a pista deixada pelo juiz, é possível chegar a constatações algo distintas das suas. Barroso tem razão ao constatar que se buscava, naquela modificação da LDB original, uma alternativa ao ensino religioso confessional. Entretanto, se observamos exatamente os motivos que sustentam essa alternativa, encontraremos indicações que são diferentes daquilo que o juiz defende, ou seja, o ensino religioso não confessional como a transmissão de conhecimentos *sobre* as diferentes religiões. O que pretendo demonstrar é que a construção de alternativas ao modelo confessional segue em mais de uma direção.

Dos três projetos de lei que levaram à modificação da LDB, cabe destacar o que derivou de iniciativa do Poder Executivo (PL nº 3.043/1997), demonstrando o empenho do governo federal para aquela modificação. Em suas justificativas, lemos:

O respeito à pluralidade religiosa, assim como ao princípio básico da separação entre Estado e Igreja, impõe que o ensino religioso na escola pública seja tratado menos como “ensino de uma religião” ou “o ensino das religiões” e mais como o ensino de conceitos que ajudam a criança e o jovem adolescente a compreender a importância de abraçar uma religião [...].

Vê-se que, nesse caso, a alternativa ao confessional não remete a um conteúdo “sobre as religiões”, mas sugere caminhos para aderir a alguma delas. O texto continua: “[...] como forma de encontrar respostas para indagações que formam parte indissociável do ‘vir a ser’ de qualquer indivíduo, ser humano que se defronta e cada vez mais se defrontará com perplexidades presentes no cotidiano de sua vida”. O termo que aparece para rotular a proposta defendida é “ensino religioso ecumênico”⁸.

Na verdade, o que veio a ser tornar a Lei nº 9.475/1997 não foi nenhum dos três projetos iniciais, mas um substitutivo que, no entanto, recorre a justificativas de teor semelhante às que acabamos de ver. Destaco o seguinte trecho:

Dessa forma, pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar

⁸ Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD05JUN1997.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021, p. 14928.

que não seja doutrinação religiosa nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião⁹.

Ao mesmo tempo que se recusam a catequese e o proselitismo, afirma-se uma concepção que encontra na religião algo fundamental e básico ao ser humano.

É possível perceber afinidades entre essa concepção e aquela que embasa as propostas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Constituído exatamente no bojo de iniciativas que buscavam implementar o ensino religioso após a Constituição de 1988, o FONAPER foi o legado de reflexões e ações de setores do catolicismo e do protestantismo histórico que discordavam de um modelo confessional. Entretanto, sua alternativa, como demonstra Pauly (2004), depende de noções que tomam a religião como algo básico e fundamental para o ser humano (inatismo) e que colocam “o transcendente” como aspecto definidor do gênero religioso e comum a todas as suas espécies. O FONAPER defende também a existência de uma licenciatura específica para a habilitação de docentes de ensino religioso, configurando, segundo Cunha (2016, p. 270), “via indireta mas eficaz, posto que dissimulada, da ação das instituições religiosas nas redes públicas de ensino”¹⁰.

O ponto que tenciono frisar é que, nas motivações das propostas que levaram à alteração da LDB em 1997, residem argumentos que não correspondem categoricamente ao “ensino neutro e laico sobre religiões” defendido pelo ministro Barroso. Visto por essa ótica, o julgamento de 2017 apresenta outra dimensão além da decisão acerca da constitucionalidade do ensino religioso confessional. A derrota da posição defendida por Barroso representou também a derrota de uma definição do que seria o ensino religioso não confessional. Lembremos que, para o magistrado, confessionalidade e interconfessionalidade seriam variantes de um mesmo modelo, por oposição ao qual se institui o modelo não confessional.

9 Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18JUN1997.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021, p. 16518.

10 Sobre o FONAPER, cf. também Giumbelli e Carneiro (2006).

A decisão contrária aos argumentos do relator significou deixar em aberto a definição do que seria a alternativa ao modelo confessional. Como acabamos de ver, havia outra(s) em jogo.

As coisas são ainda mais complicadas. Pois a aparente nitidez da posição do próprio ministro Barroso é borrada quando ele se refere, em seu relatório, ao FONAPER. Um representante da entidade participou da audiência pública promovida pelo STF. Barroso caracteriza sua posição como “não confessional” (p. 14) – o que é contrariado por Cunha (2016, p. 270), que prefere perfilar o FONAPER do lado do “inter-confessionalismo”. Uma segunda referência ao FONAPER no relatório de Barroso nota que a entidade “elaborou documento não oficial em que estipulou parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso” (p. 65). A existência de uma norma dessa natureza está entre as propostas do magistrado visando dar diretrizes mais uniformes para a disciplina. Pode-se ainda citar o voto do ministro Marco Aurélio (2017, p. 8), favorável ao pedido da Procuradoria, mas impregnado de vocabulário que o aproxima das concepções do FONAPER:

Implementar o ensino religioso nesses termos significa cultivar, se assim quiser o aluno, o sentimento de religiosidade e ligação com o aspecto transcendental da experiência humana, inclusive como forma de promoção do autoconhecimento, sem vincular o Estado a crenças específicas.

Em suma, ao se discutir a variedade de modelos de ensino religioso, percebemos que essa variedade acolhe múltiplas possibilidades de categorização e de organização. Tal multiplicidade aparece também nas distintas formas de apresentar os resultados da audiência pública vinculada ao julgamento do STF. Montero e Girardi (2019), cobrindo a totalidade dos posicionamentos, chegam à seguinte classificação: cinco a favor do modelo confessional, dezoito a favor do modelo não confessional, sete contrários à existência do ensino religioso e um indiferente. Cunha (2016) contempla um universo parcial, apontando três posições a favor do modelo confessional, quatro a favor do não confessional, oito contrárias ao ensino religioso. Barroso (p. 14), igualmente em contagem parcial, anota: 23 posicionamentos a favor do modelo

não confessional e 4 a favor do confessional. Ao lado do desencontro dos números, há algo mais importante: a variedade de definições sobre os modelos de ensino religioso.

Comentários finais

É preciso lembrar que o debate circunscrito pelo julgamento do Supremo Tribunal Federal consiste em uma dimensão diminuta das realidades que correspondem ao ensino religioso em escolas públicas no Brasil. A decisão legitima o modelo confessional, mas não proíbe que continuem a ser normatizados e implementados outros modelos. Em sentido estrito, conforme o entendimento de Moraes e Mendes, o modelo confessional foi adotado em poucos casos (Giumbelli, 2008). Além disso, nas escolas e suas salas de aula, é comum que os modelos estabelecidos em normas não tenham o esperado cumprimento. Por exemplo, no Rio de Janeiro, cuja lei segue o modelo confessional, em poucas escolas ele é implementado (Souza; Castro, 2021). Já em São Paulo, onde o modelo vigente se inclina para o não confessional tal como o define Barroso, as religiões afro-brasileiras não são tratadas em condições de igualdade com as cristãs (Santos, 2016). No Rio Grande do Sul, onde o modelo se intitula “supraconfessional” (Giumbelli, 2011b), estudos mostram que, nas salas de aula, muitas vezes o assunto contorna qualquer conteúdo sobre religião.

Pode-se também colocar em perspectiva o debate brasileiro com referências a outros contextos. O livro organizado por Willaime (2005) apresenta uma Europa na qual convivem modelos confessionais e não confessionais. Apesar disso, o autor observa uma tendência geral em direção a cursos de ciências da religião (Willaime, 2005, p. 21). Em livro mais recente (Willaime, 2014, p. 19), o mesmo autor sugere que aumentam os questionamentos dirigidos aos modelos confessionais, embora sem a produção de um modelo alternativo homogêneo. O caso da França é ilustrativo da complexidade da situação. Por um lado, há um sistema dominante em que o “estudo dos fatos religiosos” não está reservado a uma disciplina específica – mas distribuído no currículo de cursos como história, letras e geografia – e em que se incrementam as

formas de “ensino da laicidade”. Por outro lado, por razões históricas, alguns territórios estão sujeitos a um regime que adota o ensino religioso confessional (católico, protestante e judeu), cuja compatibilidade com a laicidade é sustentada (Willaime, 2005, p. 14).

As considerações de um desses livros (Willaime, 2005, p. 9-15), voltadas para a construção de uma abordagem comparativa, podem nos servir de guia para alguns comentários finais que retomam pontos analisados no julgamento do STF brasileiro. O primeiro de três itens diz respeito ao “peso das identidades nacionais”. No panorama europeu, esse peso expressa-se pela fusão entre cultura nacional e religião majoritária, o que frequentemente serve de fundamento para modelos confessionais de ensino religioso. Vimos como a discussão sobre maiorias e minorias religiosas permeia o debate entre os juízes brasileiros. Tal debate precisa ser contextualizado por um quadro com as seguintes características: 1) uma maioria católica em descenso, mas cujos porta-vozes reivindicam uma relação privilegiada com a formação nacional; 2) uma minoria evangélica em ascensão, mas sem instâncias de representação centralizada; 3) as religiões afro-brasileiras e o espiritismo, cujo número de adeptos declarados é pequeno, mas com uma presença cultural significativa.

Esse quadro brasileiro contemporâneo complexifica a referência a maiorias e minorias religiosas e sua articulação com quaisquer modelos e arranjos de ensino religioso. É preciso notar que o Acordo Brasil-Santa Sé, por meio do qual se tentou validar o modelo confessional de ensino religioso, é resultado menos de uma hegemonia estabelecida do catolicismo e mais de uma reação diante de transformações no panorama religioso brasileiro. A hegemonia católica deixou de ser controversa. Um dos sinais disso é o avanço evangélico e sua reivindicação de protagonismo na afirmação de um “Brasil cristão”. No entanto, na questão do ensino religioso, os evangélicos mostram-se divididos entre várias posições, desde a mais tradicional, que se opõe a qualquer modalidade, até a mais recente, que apoia ou adere a um modelo confessional. Já as religiões afro-brasileiras e o espiritismo – se é que podemos juntá-las – se deparam com o tema do ensino religioso por outras bases, pois envolvem concepções de religião e estruturas organizativas que dificultam sua disposição “ao lado” das confissões católica e evangélicas.

O segundo item diz respeito às relações entre público e privado, que remete, segundo Willaime (2005, p. 13), aos “papéis respectivos do Estado, das famílias e das instâncias religiosas”. Observamos como o debate acerca do ensino religioso confessional no STF mobiliza exatamente uma discussão sobre tais papéis. No modelo confessional, tal como defendido pelo ministro Moraes, tanto as famílias quanto as instituições religiosas possuem um lugar importante e definidor. Isso é criticado diretamente pelo ministro Barroso em um comentário ao voto proferido pelo ministro Mendes: “A discussão aqui é se o espaço público pode ser apropriado, privadamente, por uma religião para doutrinar crianças. E eu penso que não” (p. 210). Por outro lado, como vimos, não há precisão em relação às condições para o estabelecimento de uma concepção de ensino religioso destinada a transmitir conhecimento sobre as religiões, que ainda está à mercê de críticas que a tomam por uma imposição estatal.

O terceiro item é exatamente “a questão da laicidade”, que o autor define pelo respeito aos seguintes princípios: neutralidade, liberdade de consciência e não discriminação (Willaime, 2005, p. 13). A questão é que o debate entre os juízes do STF brasileiro envolve uma controvérsia sobre esses três princípios e outros mais, como o pluralismo e a relação entre direitos e deveres. Alguns posicionamentos sustentam que o modelo confessional é o que melhor obedece à neutralidade estatal e que o ensino religioso precisa ser concebido como um direito; assim ficam supostamente respeitadas a liberdade de consciência e a diversidade religiosa. Outros posicionamentos defendem que o modelo confessional, ao dar curso à presença das religiões na escola, fere a neutralidade do Estado e frustra o seu dever de preparar os estudantes para o pluralismo ou para a “autodeterminação religiosa” que expressaria uma consciência livre; além disso, privilegia os grupos majoritários, levando à discriminação de pessoas vinculadas aos demais.

Sendo apropriada tal descrição dos debates em cena no julgamento do STF (com a observação de que se trata de uma simplificação de divergências ainda mais detalhadas), penso que ela se adequa à abordagem da laicidade que nomeei como nominalista e minimalista. De acordo com essa abordagem, não há necessidade de atribuir à laicidade uma definição

substantiva, ainda que ela fosse bastante flexível para abarcar aplicações muito variadas. Com base no material oferecido pelos votos dos juízes do STF, no qual a laicidade figura, desde o início, como uma questão central, busquei exatamente destacar os diversos entendimentos a que essa categoria está sujeita, sugerindo uma oposição entre laicidade de situação e laicidade de intervenção. Articulada ao tema do ensino religioso em escolas públicas, tais entendimentos, longe de apontarem para soluções equivalentes, remetem para arranjos ao qual correspondem configurações distintas de relações entre Estado, religiões e sociedade. Isso já seria razão suficiente para continuarmos a insistir na discussão sobre o tema, com o bem-vindo auxílio de pesquisas e visadas comparativas.

Tal discussão deve levar em conta um dado que interfere no quadro que serviu de ponto de partida para o julgamento do STF. Ao final do mesmo ano de 2017, o ensino religioso foi incluído na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que define os parâmetros para os conteúdos escolares. Isso significa que passaram a existir diretrizes nacionais para o conteúdo curricular do ensino religioso (Gonzalez; Dias, 2022). Ou seja, se as posições que defendiam essa ideia – em especial a do ministro Barroso – saíram perdedoras no julgamento do STF, outras forças sociais foram capazes de torná-la vitoriosa no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Longe de sacramentarem a natureza do ensino religioso em escolas públicas no Brasil, essas definições formam mais um capítulo de uma história de controvérsias que envolvem, entre outros princípios, a laicidade.

Referências bibliográficas

AURÉLIO, Marco. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 – Distrito Federal. (Voto), 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/voto-marco-aurelio-ensino-religioso.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

BALDISSERI, Lorenzo; MARTINS FILHO, Ives Gandra (coord.). *Acordo Brasil-Santa Sé comentado*. São Paulo: LTtr, 2012.

BERNI, Luiz Eduardo Valiengo. Laicidade em disputa: um estudo a partir da aprovação do Ensino Religioso Confessional no STF. *Revista Relegens Thréskeia*, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 88-112, 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. *Projeto de lei nº 3.043, de 1997*. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD05JUN1997.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. *Projeto de lei nº 2.757, de 1997*. Voto do relator. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18JUN1997.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 – Distrito Federal*. Ensino religioso nas escolas públicas. Conteúdo confessional e matrícula facultativa. Respeito ao binômio *laicidade do Estado/liberdade religiosa*. Igualdade de acesso e tratamento a todas as confissões religiosas. Conformidade com art. 210, § 1º, do texto constitucional. Constitucionalidade do artigo 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil promulgado pelo Decreto 7.107/2010. Ação direta julgada improcedente. Relator: Min. Roberto Barroso, 27 de setembro de 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 28 out. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação laica na Constituinte: uma avaliação retrospectiva. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 481-494, 2018.

GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 9, n. 14, p. 69-87, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. O acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado, sociedade e religião. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, v. 13, n. 14, p. 119-143, 2011a.

GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul: quadros exploratórios. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 259-283, 2011b.

GIUMBELLI, Emerson. O problema do secularismo e da regulação do religioso: uma perspectiva antropológica. In: *Símbolos Religiosos em Controvérsias*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014. p. 209-230.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 155-177, 2006.

GONZALEZ, Keila Patricia; DIAS, Romualdo. O ensino religioso na BNCC: o estudo do fenômeno religioso na escola pública brasileira. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 31, n. 1, p. 193-212, 2022.

LEITE, Fábio Carvalho. *Estado e religião: a liberdade religiosa no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2014.

LOPES, Lilian de Almeida Bastos. Constituição, ensino religioso em escolas públicas e ADI 4439. *Revista Intervenção, Estado e Sociedade*, Ourinhos, SP, v. 4, n. 1, p. 299-304, 2018.

MONTERO, Paula; GIRARDI, Dirceu. Religião e laicidade no STF: as figurações do secular no debate brasileiro sobre o ensino religioso público. *REVER*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 349-366, 2019.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-212, 2004.

PETTIGREW, Jacques. Le programme Éthique et culture religieuse et le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire S. L. c. la Commission scolaire des Chênes. In: WILLAIME, Jean-Paul (dir.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école*. Réponses européennes et québécoises. Paris: Riveneuve, 2014. p. 223-237.

SANTOS, Milton Silva dos. *Religião e demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas*. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOUZA, Evelin Christine Fonseca de; CASTRO, Marcela Moraes de. Two decades of confessional religious education in Rio de Janeiro: What is the “belief” in dispute in state public school policy? *Education Policy Analysis Archives*, v. 29, n. 173, p. 1-22, 2021.

WILLAIME, Jean-Paul. Introduction. In: WILLAIME, Jean-Paul; MATHIEU, Séverine (dir.). *Des maîtres et des dieux: écoles et religions en Europe*. Paris: Belin, 2005. p. 7-21.

WILLAIME, Jean-Paul. Comparer l'incomparable? In: WILLAIME, Jean-Paul (dir.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école: Réponses européennes et québécoises*. Paris: Riveneuve, 2014. p. 7-27.