



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14530 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

Laicidade do Estado, escola pública, famílias, religiões: perspectivas para a pesquisa e a prática da educação democrática no contexto da reconstrução do País.

Roseli Fischmann - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Roseli Fischmann - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Fernando de Araujo Penna - UFF - Universidade Federal Fluminense

Fernando Seffner - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

**Laicidade do Estado, escola pública, famílias, religiões: perspectivas para a pesquisa e a prática da educação democrática no contexto da reconstrução do País.**

Fernando de Araújo Penna – UFF

Fernando Seffner – UFRGS

Roseli Fischmann – USP

Coordenação: Roseli Fischmann - USP

Resumo Geral

O grupo de docentes associados/a à ANPEd que aqui submete uma proposta de painel temático, apresentaram na 39ª Reunião Anual da ANPEd, em 2019, na UFF, um painel temático intitulado *Laicidade do Estado e educação sob ataque: intersecções e resistências* e pretendemos fazer uma análise comparativa e prospectiva. Lá foi possível tratar do modo de exercer poder daquele grupo político anti-democrático então no poder, afeito à extrema-direita, ao ultra-conservadorismo, a modos rudes e brutos tanto pessoalmente como nas inserções em redes sociais. A ocorrência da pandemia da COVID-19, as atitudes negacionistas do governo federal de então e ao quase um milhão de mortes foram o contexto de escolas sofrendo profundas perdas, da educação democrática sendo questionada e atacada, assim como a laicidade do Estado.

Inicialmente, o painel traz as nuances heurísticas que se enfrentam e que são produzidas na busca de conceituar a educação democrática, conforme desenvolvido por Fernando de

Araújo Penna. Traz resultados parciais de pesquisa desenvolvidas no Núcleo de Estudos em Educação Democrática, da UFF-RJ, levantando questões como o discurso de ódio dirigido ao professorado, enquanto propõe estruturas teóricas e conceituais que permitam avanços.

Já a segunda apresentação vai na direção da complexa relação entre famílias, igrejas e escolas públicas, na busca de definir o governo de infantes e jovens, como destacado por Fernando Seffner, como resultado de pesquisas desenvolvidas no Rio Grande do Sul. Pelos meandros da competição por determinar os caminhos desses estudantes, fica a questão de como transformar possíveis embates em possibilidades de diálogo.

A apresentação final traz a discussão da situação inconstitucional da BNCC do ensino fundamental ao propor ensino religioso como área do conhecimento, deixando ao largo a determinação constitucional do caráter facultativo desse ensino nas escolas públicas (CF-1988, Art. 210, §1º). Roseli Fischmann, a partir de pesquisa documental e histórica de nível nacional, destaca a controvérsia constitucional, que só faz conturbar a convivência escolar. O objetivo, então, é discutir as relações entre pesquisa e prática da educação democrática, em relação com a laicidade do Estado, propondo por isso o foco nos estudos sobre a escola pública e as diversas tentativas que sofre de interferência, especialmente na composição entre famílias e religiões (no sentido de instituições, igrejas, grupos religiosos organizados). Buscar propostas que privilegiem a vivência democrática, a pluralidade humana, o debate não-violento de ideias contraditórias, colaborando com propostas de reconstrução do País, como traz o tema da 41ª Reunião Nacional da ANPEd.

Palavras-chave: educação democrática; laicidade do Estado; famílias; religiões e igrejas; controvérsia constitucional

### **“Educação democrática”: sentidos em disputa**

Fernando de Araujo Penna

UFF

O termo “educação democrática” apresenta um enorme potencial hegemônico, pois quem seria contra a educação democrática? Precisamos fixar alguns sentidos deste termo que não estão abertos à negociação: uma educação que não se reduza à qualificação para o trabalho, combate às diferentes formas de opressão que levam à exclusão de muitos jovens do cotidiano escolar e a valorização do profissional da educação. No entanto, para reforçar o potencial hegemônico da bandeira “educação democrática”, é importante manter, em alguma medida, o caráter de significante vazio do termo. Defini-lo meticulosamente reduziria o seu poder de incorporar uma totalidade que o excede e articular diferentes lutas pela escola pública. A “educação democrática” não pode ser previamente definida por qualquer um que seja, porque esta definição estaria irremediavelmente vinculada ao seu contexto de produção. Cada sociedade precisa discutir constantemente quais devem ser os objetivos da educação escolar frente aos desafios colocados por cada contexto histórico.

Penna, 2018, p. 128

O objetivo do presente trabalho é propor uma definição de “educação democrática”, no entanto, ao utilizarmos este termo, estamos nos referindo a um conceito acadêmico ou a uma bandeira política? Se operarmos com a teoria política do discurso, elaborada por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (2015), poderíamos dizer que a educação democrática é um significante cujo significado está em disputa por diferentes discursos que tentam fixá-lo. O

discurso acadêmico opera com seu rigor metodológico e seu compromisso com uma verdade provisória embasada cientificamente e o discurso político trabalha com a urgência das disputas por direitos que podem resultar na preservação da vida ou no gerenciamento da morte. Estes discursos podem se atravessar. Penna descreve as estratégias de luta por uma educação democrática que “tem como especificidade a tentativa de fundamentar as lutas políticas com um embasamento teórico que ajude a elaborar estratégias” (Penna, 2018, p. 113). O autor, usando a teoria política do discurso, pensa a “educação democrática” como um significante com grande potencial hegemônico (quem seria contra?), mas que precisa manter o seu caráter vazio e aberto à incorporação de novas pautas. Poderíamos pensá-lo também como um significante flutuante, com seus sentidos em constante disputa pelos discursos educacionais.

A escolha do significante “educação democrática” é importante, mas, tão importante quanto, é o sentido que se tenta fixar a ele na disputa. Penna, na citação reproduzida acima, destaca três elementos. O primeiro deles remete à necessidade de compreender a complexidade do fenômeno educacional (em oposição a projetos de escolarização que buscam destruir a sua dimensão educacional, reduzindo a atividade docente a uma instrução voltada para a transmissão de conhecimento). O terceiro remete a valorização dos profissionais da educação (em oposição à campanha de ódio aos professores e as professoras levada adiante por movimentos reacionários). O segundo constitui o elemento central da nossa concepção de uma educação democrática: “combate às diferentes formas de opressão que levam à exclusão de muitos jovens do cotidiano escolar”. O reconhecimento do caráter estrutural de relações de desigualdade social para pensar qualquer prática pedagógica que objetive a transformação social é um aspecto inegociável da nossa apropriação do conceito. Esta é a característica que define o que constitui para nós uma educação democrática. No campo do discurso acadêmico, muitas pesquisas não usam o termo “educação democrática”, mas estão, de fato, discutindo a democratização da escola e da sociedade neste sentido. Basta imaginar a produção sobre educação antirracista, educação popular, educação de jovens e adultos, inclusão e acessibilidade, etc. Estes são os muitos nomes para aquilo que nós chamamos de educação democrática.

O Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED) da Universidade Federal Fluminense optou por organizar o seu trabalho da seguinte forma: dedicar-se, em um primeiro momento, a um levantamento sobre as diferentes concepções acadêmicas do conceito de “educação democrática” e, posteriormente, fazer um levantamento dos diferentes campos de pesquisa que não mobilizam este termo mas constituem uma contribuição importante para a nossa discussão. O NEED investiu um ano (2022) no estudo desta revisão e na leitura de textos destas diferentes concepções de “educação democrática”, para elaborar a sua apropriação (sempre provisória) do conceito. Nesta etapa da nossa atuação, o trabalho da pesquisadora Edda Sant (2019) foi de extrema importância. Ela se propôs a fazer uma revisão de literatura sobre os diferentes usos do conceito de educação democrática, com a seguinte abordagem:

Discursos são construídos em torno de pontos nodais ou signos (Laclau & Mouffe, 2001), lugares de chegada de vários discursos (Mannion et al., 2011, p. 444). Alguns destes pontos nodais operam como “significantes flutuantes” (Laclau, 2007) ou “horizontes” críticos mas contestados: signos aspiracionais “que diferentes discursos disputam para investí-los com sentido de suas formas peculiares” (Jorgensen & Phillips, 2002, p. 28). Por exemplo, dentro do campo político, “democracia” opera como um significante flutuante de diferentes discursos políticos. Apesar da democracia liberal ser a versão dominante na política democrática ocidental, o sentido da democracia não está fixado e existem outros discursos disputando para ganhar predominância (i.e., hegemonia), apresentando a sua versão de democracia como a “real” (Laclau & Mouffe, 2001). Esta revisão começa com a pressuposição que educação democrática funciona como um significante flutuante na produção acadêmica do campo educacional, recebendo pressão estrutural de projetos

rivais. Conceitualizar educação democrática nestes termos nos oferece as ferramentas teóricas e metodológicas para examinar a educação democrática como uma aspiração moral ampla, mas contestada.

Sant, 2019, p. 658

A revisão bibliográfica elaborada por Edda Sant trabalha com os artigos que utilizaram o termo “educação democrática” no título, nas palavras-chave ou no resumo e foram publicados em periódicos de língua inglesa com revisão por pares entre os anos de 2006 e 2017. O referencial teórico utilizado na revisão foi a teoria política do discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e a proposta foi pensar o termo “educação democrática” como um significante flutuante. Os artigos foram analisados de acordo com quatro categorias (projeto político, pressupostos filosóficos, política pública e prática) e, desta análise, emergiram oito versões (cada uma delas associada a um distinto discurso político). Dentre estas oito, seis são a favor da educação democrática (liberal, deliberativa, participativa, multicultural, crítica e agonística) e duas são contrárias (elitista e neoliberal). Em publicação posterior, Sant (2021) opta por: excluir o discurso elitista (por sua existência ser mínima nas democracias liberais ocidentais); substituir o multiculturalismo pelo discurso decolonial (devido à relevância desta perspectiva para a argumentação da autora); e renomear o discurso “agonístico” como “radical” (por compreender que esta segunda nomenclatura engloba melhor os autores desta perspectiva). A concepção de educação democrática que tem, no seu cerne, o aspecto indicado acima é aquela defendida pela pedagogia crítica. Eis a descrição inicial elaborada por Edda Sant da “educação democrática crítica”:

(...) educadores críticos buscam a igualdade e a transformação social. Democratas críticos são preocupados com os déficits dos sistemas agregativo e liberal por reproduzirem a desigualdade e as relações de poder existentes. A maior parte das democracias existentes, eles argumentam, funcionam como versões pouco densas da democracia nas quais a sociedade é atomizada em indivíduos cujas vozes são confinadas ao sistema de mercado, limitando as possibilidades para mudanças sociais reais (Carr, 2008; Lim, 2011; Menashy, 2007; Veugelers, 2007). Contra essa democracia pouco densa definida em termos de escolhas, individualismo e pelo status quo, democratas críticos defendem uma democracia normativa densa na qual todos humanos têm oportunidades iguais e reais de ser agentes da transformação social (Carr, 2008; Hatzoloulos, 2015; Lim, 2011). A transformação social não é concebida como neutra, mas, ao contrário, como comprometida com o valor da igualdade que sustenta as demandas éticas do educador democrático crítico.

Sant, 2019, p. 674-675

Ao articular “educação democrática” e a “pedagogia crítica”, estamos nos posicionando na disputa de sentidos sobre a “democracia”. Um primeiro aspecto importante é notar que essa concepção de democracia se define na oposição à apropriação neoliberal do termo, baseada no modelo agregativo. Nas sociedades onde o neoliberalismo é hegemônico, a democracia seria pouco densa e caracterizada pela atomização (individualismo), pela naturalização da desigualdade social (status quo) e a limitação das possibilidades de mudanças sociais reais. A definição da democracia de alta densidade passa necessariamente pela crítica das relações estruturais de desigualdade e o compromisso ético com a transformação social. Utilizaremos esta estratégia de pensar a densidade democrática em nossa definição de educação democrática.

Nossa proposta é que a preocupação do campo de pesquisa em “educação democrática” tenha como foco a redução ou ampliação de densidade democrática. Falta apenas situar este fenômeno. Um dos autores mais citados como referência para se falar sobre densidade democrática no campo da pedagogia crítica é o professor Michael Apple, especialmente no seu trabalho com Gandin (Apple & Gandin, 2002). No entanto, é o próprio Apple, em um artigo intitulado “Educação democrática em tempos neoliberais e

neoconservadores”, tece uma dura crítica a alguns dos líderes acadêmicos do movimento da pedagogia crítica “não têm se conectado suficientemente com as realidades das escolas e das salas de aula”. Ele defende que “existe a necessidade poderosa de conectar as abordagens e teorias educacionais críticas às formas pelas quais elas podem estar e estão presentes em salas de aula reais e outros espaços educativos” (Apple, 2011, p. 24). Ao falar em “outros espaços educativos”, Apple já ampliando o debate para além do aspecto institucional. Uma opção teórica que destaca a relação entre os sujeitos que compõem estes espaços educativos é a noção de “comunidade” elaborada dentro do campo da pedagogia crítica. A produção da intelectual bell hooks é estratégica nesta discussão, em obras como “Ensinando comunidade - pedagogias da esperança” (hooks, 2022). hooks trabalha com o termo “comunidades de aprendizagem”. No entanto, a palavra "aprendizagem", recentemente, tem sido apropriada por um discurso que tenta apagar a dimensão do “ensino” e, assim, negar a dimensão propriamente educacional da relação entre estudantes e professores (Biesta, 2012). Por isso falaremos em comunidades educativas.

A proposta elaborada pelo NEED, em síntese, é que o campo de pesquisa em educação democrática tenha como foco as práticas que ampliam ou reduzem a densidade democrática de uma comunidade educativa. Esta definição é potente para nós porque: evita um caráter normativo de preestabelecer uma lista de práticas a serem seguidas e foca na realidade cotidiana das comunidades educativas; insiste na importância de compreender também as práticas antidemocráticas para poder melhor combatê-las; e, ao trabalhar com a noção de comunidades educativas, abre espaço para a discussão de experiências não institucionalizadas e a abordagem tanto da educação básica como do ensino superior.

#### Referências

APPLE, M.. Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21:1, 21-31, 201. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2011.543850>. Acesso em: 16 abr. 2023. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>

BIESTA, G.. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em . Acesso em 16 abr. 2023.

COLLINS, P. H.; SIRMA, B.. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021

GANDIN, L. A.; APPLE, M.. Thin versus thick democracy in education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12:2, 99-116, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210200200085>. Acesso em: 16 abr. 2023. <https://doi.org/10.1080/09620210200200085>

HOOKS, B. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

LACLAU, E; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: Casimiro Lopes, A.; de Mendonça, D.. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: Ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

PENNA, Fernando. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando; FRIGOTTO, Gaudêncio; QUEIROZ, Felipe (orgs.). *Educação democrática: antídoto ao Escola Sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

SANT, E.. Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). Review of Educational Research, 89(5), 655–696. 2019 Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654319862493>. Acesso em: 16 abr. 2023. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>.

## **Pertencimento religioso e laicidade da educação: produção e disputa de sentidos na cultura escolar**

Fernando Seffner

FE-UFRGS

CNPq - Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2

### *Introdução*

A cultura escolar é um conjunto ordenado e complexo de regras, disposições, artefatos pedagógicos, tradições, estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens, desenhos curriculares, políticas públicas e expectativas sociais, que se materializam no que popularmente se conhece como “a escola”. Quando se ingressa “na escola”, em verdade se passa a pertencer a uma cultura, a cultura escolar. O percurso escolar no Brasil inicia, de modo obrigatório, aos 4 anos de idade com o ingresso na Educação Infantil, e se conclui em torno de 18 anos com a finalização do Ensino Médio. Com os avanços conquistados na Constituição Federal de 1988, é cada vez maior o número de alunos que conclui o percurso de escolarização. Essa longa trajetória de imersão na cultura escolar implica um delicado jogo de relações entre os valores que estruturam o pertencimento familiar de cada criança; os compromissos da cultura escolar com a alfabetização científica e a socialização na ordem republicana e laica; as crenças que organizam o pertencimento religioso das crianças e jovens e de suas famílias; os valores que permeiam as culturas juvenis e as mídias sociais. Cada uma dessas três instituições – família, escola e instituição religiosa – desfruta de autonomia, segundo os preceitos da Constituição Federal de 1988. A criança e o jovem, ao longo desse período, é simultaneamente filho ou filha em um agregado familiar, aluno ou aluna em uma escola, e crente, ou não, em uma instituição religiosa. Está inserido em uma, ou mais de uma, das muitas culturas juvenis, e sua inserção pode se dar de modos muito diversos.

Tomamos aqui como eixo de análise aquele que articula o pertencimento religioso dos jovens e das famílias, e o princípio constitucional da laicidade da educação pública, e seus modos de disputa e produção de sentidos no interior da cultura escolar. A alfabetização científica, proposta maior da escola, não se baseia em nenhuma doutrina ou credo religioso. Ao mesmo tempo, a laicidade é o modo de organização que permite o respeito e a liberdade de expressão de todas as religiões na cultura escolar. Ao não ser vinculada a uma confissão religiosa específica, a cultura escolar permite que cada aluno e aluna, cada docente, cada família, possa expressar a sua pertença religiosa, em diálogo com as demais. Esta relação é um delicado equilíbrio, que experimenta, no Brasil contemporâneo, um vigoroso processo de produção e disputa de sentidos, com o embate entre forças políticas que visam colonizar a cultura escolar com os valores das famílias e de uma determinada religião, e forças políticas que defendem uma educação democrática, baseada nos princípios republicanos e na laicidade do estado e nos compromissos do pensamento científico.

No interior da cultura escolar habitam as culturas juvenis, com seus ícones culturais, ritmos musicais, redes sociais, tecnologias de comunicação, formas de entretenimento e expectativas de futuro. A trajetória de escolarização pode ser entendida, entre outros modos,

como um largo processo de negociações entre as diretrizes da cultura escolar (que buscam transformar os jovens em alunos, alunas e alunes, e lhes prover informações e competências para a vida adulta futura) e os modos próprios de viver e desfrutar da condição juvenil, que pode ser pensada como um conjunto de diferentes culturas (ou subculturas) juvenis, como as galeras funk, os nerds, as meninas feministas, as meninas negras, os rapazes negros etc., e que buscam eventualmente fugir da condição de aluno, e aproveitar a escola para viver sua sociabilidade. Cada vez mais no Brasil é impossível falar da condição juvenil sem fazer referência à vida escolar, por conta do forte processo de inclusão na escola derivado das políticas públicas pós Constituição Federal de 1988. A escola tem então uma importância acentuada no viver a condição juvenil. O compromisso com a laicidade na educação é central para evitar tanto o proselitismo religioso – transformar a escola em sucursal do templo de determinada confissão religiosa – quanto para impedir as manifestações de discriminação religiosa no espaço escolar – evitando o crescimento da intolerância religiosa, de modo que o convívio entre as diferenças e o respeito à diversidade constituam a tônica da vida escolar, que é vivida no espaço público.

### *Metodologia*

A exposição a ser feita no painel é resultante de dados colhidos em dois projetos de pesquisa, com financiamento CNPq, vigentes já de muitos anos, e que buscam etnografar, no cotidiano escolar, negociações em torno de questões de gênero e sexualidade, e negociações em torno de conteúdos e sequências didáticas nas aulas de Ensino de História. Estes dois eixos de observação permitem colher material acerca das disputas de significados em torno do pertencimento religioso e do valor da laicidade no campo da alfabetização científica. Os dois projetos citados intitulam-se: “Processos culturais e pedagógicos de governamento das relações de gênero e sexualidade no âmbito da cultura escolar: reiterações e transgressões da norma” e “Investigação das aprendizagens de estagiários na produção de atividades didáticas e na relação com as culturas juvenis a partir dos relatos de estágio docente em Ensino de História”. Os dois projetos contemplam um olhar atento sobre a cultura escolar, e sobre as idas e vindas dos jovens no cotidiano escolar. A estratégia de coleta de dados é negociar com a instituição de ensino, sempre escola pública, estadual ou municipal, e sempre situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, e acertar um turno para observação, desde o momento de ingresso dos estudantes, até sua saída. Isso contempla circulação pelo espaço escolar, assistir aulas de História, conversar com alunos e alunas, professores e professoras, servidoras e servidores. Há roteiros de entrevista semiestruturada, e momentos de conversa livre, sobre temas emergentes. Particularmente, são objeto de atenção as negociações e debates entre alunos e alunas oriundas nas aulas de História, e na hora do recreio, e que privilegiam tanto aprendizados em História quanto questões em gênero e sexualidade, que originam em geral manifestações acerca do pertencimento religioso e da laicidade na educação, mesmo quando este termo não é citado.

Além do trabalho de campo, os dois projetos de pesquisa comportam busca de bibliografia e produção acadêmica nos tópicos escolhidos. Movimentos sociais de corte conservador, como o “ideologia de gênero”, o “escola sem partido”, e proposições legislativas como “escola sem pedofilia”, “escola sem pornografia”, bem como os desdobramentos da implantação das escolas cívico militares, repercutem questões ligadas ao pertencimento religioso dos alunos e de suas famílias, e a laicidade na educação, bem como as liberdades laicas e o estado laico. No campo do Ensino de História, especial atenção é dada, na busca de bibliografia, pelos artigos e pesquisas que abordam o que vem sendo chamado de temas sensíveis, temas socialmente controversos, passados que nunca passam, questões polêmicas no Ensino de História. Na maior parte das cenas etnografadas e no material gráfico e escrito coletado, há negociações envolvendo os marcadores sociais da diferença, a saber, classe, raça, pertencimento religioso, geração, gênero, sexualidade, modelo de agregado familiar, origem

regional.

### *Resultados e discussão*

Os resultados estão publicados em diversos artigos e livros, indicados nas referências abaixo, e há outros em produção. Eles apontam no sentido da importância em preservar a autonomia de pelo menos três instituições que lidam com o governo dos infantes e dos jovens: as famílias, as escolas e as instituições religiosas. Pelo ordenamento jurídico do Brasil, a educação é uma política pública, de frequência obrigatória por 14 anos. A família é uma instituição chamada de “natural”, e o ordenamento jurídico tem o dever de protegê-la. E as instituições religiosas são instâncias de livre associação e organização, e devem ter suas atividades protegidas pelo estado. Todas as três instituições são dotadas de autonomia, e concorrem para a educação das crianças e jovens. Para além disso, os jovens vivem suas próprias culturas juvenis, cada vez mais intermediadas pelos meios digitais. A construção de indivíduos dotados de autonomia e liberdade de pensamento, crença e consciência, decorre de sua inserção e participação em todas as instituições acima citadas. Nenhuma delas tem o poder de reger a outra, e nenhuma detém a exclusividade na educação dos jovens. É também absolutamente normal que tenhamos disputas e tensões de sentidos entre o que é dito na família, na religião e na escola. É fruto justamente do debate entre essas posições que os sujeitos elaboram suas próprias posições. A etnografia de cenas da cultura escolar mostra que a grande maioria dos estudantes vive tal situação de negociação entre diferentes sentidos de modo criativo e atento ao que chamamos “os ruídos do mundo”. Ou seja, a maioria dos relatos colhidos dá conta de que percebem as especificidades do pertencimento religioso, escolar e familiar, da sua superposição e das suas diferenças. A posição majoritária é sempre de conciliação entre diferentes pontos de vista, embora tenhamos relatos de alunos que insistem em querer que a escola seja regida pelos valores particulares de suas famílias, ou de sua pertença religiosa. Mas a cultura escolar, e o longo percurso da escolaridade obrigatória, demonstram capacidade em construir um regime de convivência de acordos e negociações na produção de sentidos. Nestas negociações, a importância de perceber a escola como instituição laica é vital, uma vez que é a laicidade que assegura o convívio entre diferentes modos de ser, e a possibilidade de preservar as liberdades de crença, pensamento e consciência.

### *Considerações Finais*

A pesquisa, e a fala no painel, referenciam-se de modo amplo na perspectiva teórica pós-estruturalista e nos estudos de gênero, sexualidade e educação. Operam também com a ideia de que as políticas públicas de educação constituem pedagogias, modos de governo dos infantes e dos jovens, e de sua preparação para a vida no espaço público. Assume-se que a laicidade é central para a cultura escolar, permitindo a preparação para o convívio no espaço público, e colabora para que tenhamos uma educação democrática no território escolar. A cultura escolar é local de aprendizagens em torno de temas sensíveis e das questões em gênero e sexualidade, e a laicidade assegura um terreno de liberdade de pensamento, com a construção de estratégias de convívio e negociação entre diferentes pontos de vista.

### *Referências*

CIESLAK, Renata ; SEFFNER, Fernando . -Tu não tá vendo que a Sora é sapatona? - REVISTA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO, v. 9, p. 66-91, 2022.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Do governo via desejos ao governo via valores: a capilarização do dispositivo dos direitos humanos na educação brasileira. REVISTA PRÁKSIS, v. 2, p. 135-159, 2022.

FERNANDES, R. F. ; SEFFNER, F. . Gênero, Sexualidade e Ensino de História sob ataques a falácia da 'ideologia de gênero' em espaços democráticos. *FRONTEIRAS: REVISTA CATARINENSE DE HISTÓRIA*, v. 1, p. 337-352, 2022.

SEFFNER, F.. Em tempo de guerra todo buraco é uma trincheira. *REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS*, v. 30, p. 1-12, 2022.

SEFFNER, Fernando. Jogar a pedra e esconder a mão: trajetórias escolares, regimes de clandestinidade e pedagogias de gênero e sexualidade. In: Éder da Silva Silveira; Diego Orgel Dal Bosco Almeida; Marcos Villela Pereira. (Org.). *EDUCAÇÃO CLANDESTINA: DIMENSÕES CONCEITUAIS E NOVAS INTERLOCUÇÕES*. 1ed.Curitiba PR: Editora CRV, 2022, v. 3, p. 41-60.

SEFFNER, F.. Vem de fora ou é produzida lá dentro? A cultura escolar e as circulações da violência. In: Rochele Fellini Fachinetto; Rosimeri Aquino da Silva; Fernando Seffner. (Org.). *O GÊNERO DA VIOLÊNCIA. CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICAS EM CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS*. 1ed., Porto Alegre RS: CirKula, 2022, v. 1, p. 167-192.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal - o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: Fernando Seffner; Jane Felipe. (Org.). *EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE (IM)PERTINÊNCIAS*. 1ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2022, v. 1, p. 234-267.

SEFFNER, F.. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: Juliana Alves de Andrade; Nilton Mullet Pereira. (Org.). *ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS PRÁTICAS DE PESQUISA*. 1ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2021, v. 1, p. 422-437.

### **Controvérsia constitucional na escola pública: ensino religioso na BNCC e o julgamento da ADI 4439 no STF**

Roseli Fischmann

FE-USP

CNPq - Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-C

#### *Introdução*

A apresentação aqui submetida como parte do painel temático que discute a educação democrática, a relação e disputas na escola pública entre famílias e religiões (instituições, igrejas, grupos religiosos) e a laicidade do Estado, integra uma pesquisa de longa duração, que vem recebendo sucessivos aportes de questionamento e abordagens teóricas, em busca de desenvolver essa temática tão cara à democracia republicana, qual seja, a laicidade do Estado.

Trazendo aqui uma síntese apertada dos resultados dessa pesquisa que se estende por décadas, vale dizer que nesse percurso, a pesquisadora foi responsável pela defesa da escola pública laica já na Comissão Especial sobre Ensino Religioso do Estado de São Paulo, em 1995, sob a gestão Mário Covas como Governador (SP), período delicado, por ser posterior à promulgação da Constituição Cidadã, de 1988, porém anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que só viria a ocorrer em dezembro de 1996, pela Lei n. 9.394/96. Naquele momento, o debate ganhou o espaço público, envolvendo diferentes grupos religiosos, de diversas orientações e crenças, majorias e minorias, que, à exceção da

CNBB – Regional Sul 1, posicionaram-se contra qualquer tentativa de tornar obrigatório, na prática, o ensino religioso nas escolas públicas.

A LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresentou um tipo de encaminhamento para a questão do ensino religioso nas escolas públicas que buscava respeitar a laicidade do Estado e a liberdade de escolha que a Constituição Federal atribui a cada discente de decidir sobre frequentar, ou não, o ensino religioso nas escolas públicas, provocou reações, especialmente por propor de modo explícito e claro a impossibilidade de dispender verbas públicas exatamente por ser o ensino religioso, nas escolas públicas, de caráter facultativo conforme definido pela Constituição Federal de 1988.

Pouquíssimo tempo decorrido, sete meses depois, ocorre a primeira emenda à LDB 9394/96, exatamente na temática do ensino religioso nas escolas públicas, por intermédio da Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, que muda a proposta de como deveria se realizar o ensino religioso, deixando-o para “os sistemas de ensino” e para uma “entidade civil”; embora não estabeleça o uso de verbas públicas para financiar o ensino religioso nas escolas públicas, retira a proibição que havia na lei promulgada em dezembro de 1996.

A entrada nos anos 2000, trouxe uma nova abordagem da Igreja Católica Apostólica Romana na relação com o Estado brasileiro, propondo a partir de 2005, a assinatura de um acordo bilateral entre a Santa Sé e o Brasil, instrumento conhecido historicamente como concordata. A pesquisadora que assina este trabalho foi responsável por denunciar, no jornal Folha de S.Paulo, em novembro de 2006, a manobra política que representaria um ataque letal à laicidade do Estado brasileiro.

Em um primeiro momento, o ataque foi barrado pela mobilização de forças sociais, por meio de movimentos diversos, como associações científicas, movimentos de mulheres, de magistrados, de membros do Ministério Público, LGBTQIAP+ (que à época apresentavam-se com outra denominação e sigla mas mesmas participantes), ateus, religiões diversas, cristãs não-católicas, islamismo, judaísmo, religiões de matrizes e tradições africanas, entre outros, mobilização em que a pesquisadora esteve diretamente envolvida também. Se essa ampla mobilização, que foi também internacional, barrou a assinatura que deveria se dar em maio de 2007, quando da visita do Papa Bento XVI, Joseph Ratzinger, ao Brasil, 18 meses depois, distante ao olhar público, foi assinado o acordo no Vaticano, sede da Santa Sé, embora sem todos os itens que procuravam inserir num primeiro momento.

Esse Acordo gerou uma ruptura na plena laicidade do Estado brasileiro, deixando um hiato legal, que acaba sendo preenchido, desde então, a bel-prazer de cada necessidade de diferentes grupos religiosos, conforme o momento. Boa parte dos abusos havidos na gestão presidencial que se encerrou em 31 de dezembro de 2022 guarda relação com essa situação.

O problema de pesquisa, então, que o presente trabalho enfrenta, é se o quadro nas escolas se alterou mediante o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 4.439, proposta ao Supremo Tribunal Federal pela Procuradoria Geral da República em julho de 2010, que pretendia discutir e buscar resolver a controvérsia constitucional do ensino religioso nas escolas públicas. Ou se a controvérsia constitucional apenas se aprofundou, pela quase completa simultaneidade da aprovação da BNCC-EF, independentemente do resultado no STF, em teor completamente contrária ao julgamento lá havido. Ou seja, o objetivo é discutir o resultado do julgamento da ADI 4.439 no STF, nos termos de seu acórdão, e, ao mesmo tempo, analisar a proposta da BNCC-EF que apresenta o ensino religioso como área do conhecimento.

*Metodologia*

Na pesquisa aqui abordada, a proposta metodológica trabalhar com textos documentais, incluindo legislação nacional, exarada pelo Congresso Nacional, processos e decisões do STF, normativas do MEC e Conselho Nacional de Educação. Vale-se também de periódicos e livros, num levantamento bibliográfico de tipo usual nas pesquisas. Ainda, vale-se de publicações tanto da grande imprensa como também de veículos impressos e digitais diversos, ligados a diferentes grupos como movimentos sociais, associações, etc. A análise documental e análise de conteúdo, como tratada por Bardin, é base para lidar com o rico e volumoso material levantado. Trata-se de projeto apoiado pelo CNPq com uma bolsa de produtividade em pesquisa (1-C).

### *Resultados e discussão*

Um dos primeiros resultados indica que o modo como se estabeleceu historicamente a cidadania no Brasil, torna evidente que a plena união entre o Estado e uma dada religião – no caso do Brasil, durante o Império, a Igreja Católica Apostólica Romana – reduz o exercício da cidadania a poucas pessoas, limitando portanto o exercício democrático e o próprio papel da escola. A Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, por exemplo, estabelecia uma série de exigências para alguém ser considerado cidadão, assim como algumas outras exigências eram estabelecidas para quem pretendesse ser candidato a postos públicos. Dentre essas, a primeira das exigências colocava-se como o pertencimento à Igreja Católica. Vale lembrar que a liberdade de escolha religiosa existia, mas para ser vivida e praticada apenas em ambientes privados. Era legalmente proibido, por exemplo, simplesmente expressar em público o pertencimento religioso, se não fosse o da Igreja Católica, além dos templos não poderem ter forma exterior de templos, os cultos deveriam realizar-se a portas e janelas fechadas, sem vazamento de sons.

Professar a Religião do Estado era a condição *sine qua non* para ser investido do poder de ser candidato e de votar nas eleições. Com isso, fica demonstrado que o regime de desigualdade política entre cidadãos e mesmo para a simples qualificação como cidadão, que era vigente no Império, tinha como seu fundamento primeiro a união entre Estado e Religião Oficial.

É indispensável incluir nas demonstrações dessa desigualdade cidadã estabelecida constitucionalmente naquele regime, a existência da escravidão e o tratamento de seres humanos escravizados como se objetos fossem, já que eram registrados em cartório, como se faz com imóveis e outras propriedades, parte de um comércio indigno e desumano que a todos era livre, sendo a única exigência dispor de numerário suficiente para tanto. (FISCHMANN, 2020).

A manutenção, pelo Imperador outorgante da Constituição de 1824, das leis que vinham desde as Ordenações Filipinas é comprovativa de como a ordem colonial não se rompia com a Declaração de Independência, no tocante à dignidade humana.

Adicionalmente, a união oficial com a religião representa uma porta aberta ao absolutismo como modo de governar, em especial por considerar-se o monarca como escolhido por aquele que é sua divindade, a mesma que o escolheu para reinar sobre todos os demais, conforme texto constitucional em diversos dispositivos.

A proclamação da República rompeu com essa ordem no sentido da estrutura legal, mas o acúmulo histórico dificultou que o sentido plenamente republicano, laico, fosse assumido e plenamente desenvolvido. Mas a porta da presença religiosa nas escolas públicas foi reaberta ao final da Primeira República (Portela de Oliveira in FISCHMANN, 2008). Assunto em que não cabe relativização, como seria dizer “levemente reaberta”, o movimento ali havido resulta em permanência que vem ecoar após as duas primeiras décadas do século

XXI, amparado por anteriores oito décadas do século XX pós “reabertura” da religião na escola, tudo reforçado pelos quatro séculos anteriores de organização real portuguesa ou monárquica brasileira.

É uma permanência que desemboca na crise de busca de controle sobre a escola e sobre infantis estudantes, crianças cuja consciência tenra exige que o Estado as proteja, oferecendo uma escola pública gratuita, laica, com qualidade socialmente refenciada, compatível aos avanços que o País tem alcançado, respeitado o espaço próprio das religiões e das famílias que é o espaço privado, que não cabe à escola pública invadir, ou permitir-se ser invadida. (FISCHMANN, 2020).

De fato o que vem a ocorrer com a assinatura do Acordo Brasil – Santa Sé, é a renúncia dos princípios da laicidade pelo Poder Executivo, com apoio do Congresso Nacional, com efeito de uma emenda constitucional que ofendeu cláusulas pétreas da Constituição Federal de 1988.

Por exemplo, a questão da laicidade como fundamento da cidadania igualitária mostrou-se mais urgente que em qualquer outro momento. Assim, o que era apenas uma indicação, que ocupara um breve tempo no referido painel temático na Reunião Anual da ANPED em 2019, na UFF, mereceu aprofundamento, para demonstrar que a questão da isonomia entre todas/todos/todes da cidadania só se sustenta em um Estado efetivamente laico – e, assim também, uma educação pública igualitária só pode se desenvolver plenamente em uma escola pública laica. (FISCHMANN, 2020). Lembro que esse debate foi também apresentado na Reunião Regional Sudeste da ANPED, em 2022, em painel com Fernando Seffner (UFRGS) e Denise Carreira (USP).

Os resultados trazem, assim, alertas indicativos de alta complexidade, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental após terminado o julgamento da ADI 4439. A BNCC apresentou o ensino religioso como conteúdo curricular, com detalhamentos desse conteúdo por todo o ensino fundamental, claramente contrariando a decisão tomada pelo STF no citado julgamento da ADI 4439, que proibiu o Estado de definir conteúdos de ensino religioso, exatamente por seu caráter laico. Em capítulo de livro (FISCHMANN, 2020-a), levantei questões e controvérsias que se desdobraram a partir da decisão do STF, assim como outras tantas, decorrentes da aprovação do ensino religioso como componente curricular da BNCC, questões essas que a apresentação do painel temático permitirá discutir.

### *Considerações finais*

A presença do ensino religioso na BNCC deixa em aberto diversas questões insolúveis. Por exemplo, por se tratar da Base Nacional Comum Curricular, e pela definição do ensino religioso como área de conhecimento, a proposta sobrepõe-se à determinação da cláusula da facultatividade do ensino religioso nas escolas públicas, o que não se confunde com disciplina optativa ou disciplina eletiva.

Outro ponto relevante, é que as escolas de ensino fundamental que são confessionais, conforme a terminologia determinada pela LDB n. 9394/96, independentemente de a qual religião estejam vinculadas, têm como parte de seus direitos o de exercer plenamente sua confessionalidade. Ora, a proposta da BNCC foi pensada sem levar essa questão em conta e deixa uma situação de obrigação a um padrão único, não apenas as escolas públicas, como as escolas confessionais. Ou ainda, escolas privadas de ensino fundamental que não têm qualquer escolha religiosa, estão também obrigadas a essa “área de conteúdo”?

Enfim, a controvérsia constitucional em que está inserida a BNCC atinge também

essas situações, além de atingir todas as escolas públicas.

É necessário que a BNCC seja urgentemente revista, em prol da possibilidade de se criar um ambiente inclusivo e respeitoso para com a diversidade, amparando a educação democrática, em todas as escolas públicas.

### *Referências*

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm) . Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 119-a, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm). Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1891. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> . Acesso em: 03 abr. 2023.

FISCHMANN, Roseli (2020). A ADI 4.439/DF no Supremo Tribunal Federal: a controvérsia constitucional sobre ensino religioso nas escolas públicas continua? In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. Organizadoras: Giseli Barreto da Cruz, Claudia Fernandes, Helena Amaral da Fontoura, Silvana Mesquita. Rio de Janeiro, Editora De Petrus, 2020. Disponível em <https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es> . Acesso em: 03 abr. 2023.

FISCHMANN, Roseli. (2020a). Da laicidade do estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da educação. Cadernos CERU, 31(1), 45-59. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i1p45-59> . Acesso em: 03 abr. 2023.