

# Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira\*

Marcos Castro Carvalho\*\*  
Horacio Federico Sívori\*\*\*

## Resumo

Neste artigo, retomamos a trajetória histórica da Igreja Católica com relação ao ensino religioso e o lugar assumido por outras religiões no campo educativo, para logo atentarmos para o significado do crescimento evangélico no entrelaçamento de política de Estado, empreendedorismo moral e pânicos sexuais nas disputas sobre política sexual no espaço escolar. Procuramos chamar atenção para a complexidade dessas questões, diante do atual desafio de produzir uma aproximação pluralista para a sexualidade na educação.

**Palavras-chave:** Conservadorismo, Educação, Sexualidade, Gênero, Ensino religioso.

---

\* Recebido para publicação em 23 de outubro 2017, aceito em 13 de novembro de 2017. Este artigo é resultado parcial do projeto de pesquisa e extensão “Fundamentalismos”, Sexualidade e Direitos Humanos – expandindo as fronteiras do debate, desenvolvido no Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), com sede no Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Agradecemos à Fundação Ford, à FAPERJ e ao CNPq o apoio recebido. Ambos autores desenharam em conjunto a proposta analítica. Marcos Carvalho pesquisou a seção relativa a ensino religioso. Horacio Sívori pesquisou a seção relativa às controvérsias atuais. Ambos autores elaboraram conjuntamente as hipóteses e linhas interpretativas desenvolvidas ao longo do texto.

\*\* Pós-doutorando PNPd/CAPES pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. Pesquisador do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. dabata@gmail.com

\*\*\* Professor Adjunto, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Pesquisador do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. hfsivori@gmail.com

O Brasil vive hoje um novo momento de acirramento dos debates e antagonismos no que se refere, por um lado, à presença constitucionalmente garantida do ensino religioso nas escolas públicas, bem como, por outro, à controversa inserção de questões de gênero e diversidade sexual no marco regulatório, diretrizes, políticas e cotidiano da educação escolar no país. O âmbito da educação é um daqueles espaços em que as disputas morais que sinalizam as tensões entre política e religião próprias de diferentes compreensões e apropriações do processo de secularização e visões da laicidade do Estado democrático (Casanova, 1994) encontram-se mais aguçadas, produzindo pânicos e mobilizações pelo país afora. O sujeito do processo educativo é definido como uma criança ou adolescente. Apesar do marco constitucional vigente, que promove uma compreensão das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, as controvérsias sobre gênero e sexualidade na escola mobilizam um senso comum que as define como essencialmente vulneráveis e as imagina como primordialmente moldáveis, particularmente permeáveis a uma diversidade de valores, ora edificantes, ora corruptores, contra os quais a sociedade e o Estado devem protegê-las e ao mesmo tempo formá-las como cidadãos “do bem”.

Na arena da política educacional, a entrada da discussão sobre questões de gênero e sexualidade no currículo escolar tem ativado uma ferrenha resistência conservadora e servido de palco privilegiado para uma contenda que articula à disputa histórica em torno do papel de atores religiosos no campo da educação pública em diversos países. No Brasil, por um lado, a Igreja Católica e uma parcela dos líderes evangélicos, geralmente associada a um “bloco parlamentar” cristão (entre as exceções estariam a IURD e a Assembleia de Deus – Ministério Madureira), atualmente promovem uma interpretação confessional do “ensino religioso”, indicado como “opcional” pela Constituição de 1988. Nessa seara, promovem materiais educativos que reinterpretam valores cristãos sob um viés reativo à diversidade cultural, religiosa, sexual, de gênero e também corporal, esquadrihada enquanto “problema” e assunto controverso, que requer uma

tomada de posição moralmente cristã. De outro lado, tais grupos têm sistematicamente bloqueado iniciativas federais contra a homofobia na educação e mais recentemente realizado campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”, impondo uma sorte de mordaza à abordagem de gênero e diversidade sexual no currículo escolar.

Neste artigo, baseado em revisão de literatura brasileira, retomamos a trajetória histórica da Igreja Católica como presença hegemônica e o lugar assumido por outras religiões no campo educativo, para logo atentarmos para duas manifestações expressivas do investimento religioso conservador na imposição dos seus preceitos morais na educação pública: sua atuação positiva, no sentido de fomentação e difusão de valores próprios; e o atual acirramento do embate do ativismo religioso conservador contra perspectivas minoritárias, ou atuação negativa, na direção do cerceamento, restrição e deslegitimação de valores tidos como antagônicos. Ao olhar para o entrelaçamento de política de Estado, empreendedorismo moral e pânico sexual nas disputas e mudanças do discurso oficial (plasmado na legislação e em políticas de governo) sobre ensino religioso e sobre política sexual na educação, procuramos chamar atenção para a complexidade desse campo diante do atual desafio de produzir uma aproximação pluralista para a sexualidade na educação.

### **Ensino religioso**

A história brasileira é atravessada por mudanças no que tange à problemática da laicidade da educação escolar. Logo após sua independência, em 1822, o Império Brasileiro herdou de Portugal o regime de padroado, que mantinha o catolicismo como religião de Estado. Consequentemente, a doutrina católica se fazia oficialmente presente nos currículos escolares das escolas públicas, enquanto os professores eram também obrigados a prestar juramento de fé católica. Tal situação perdurou até as últimas décadas do século XIX, quando a relação entre a Igreja Católica e o Estado passou por redefinições e novos conflitos emergentes,

que inclusive contribuíram para a queda do regime monárquico. Proclamada a República, em 1889, declarou-se a separação oficial entre Igreja Católica e Estado. Este foi proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa, e o ensino religioso deixou de ser ministrado nas escolas públicas (Giumbelli; Carneiro, 2006; Cunha, 2014).

Não obstante, e de acordo com Cunha (2014), a crise política dos anos 1920 acabaria, na prática, com a laicidade da República a partir da construção de uma aliança informal da Igreja Católica com o Estado, tendo por modelo a Itália fascista.<sup>1</sup> Foi então que no governo provisório do início dos anos 1930, após quatro décadas de laicidade na educação, acabaria sendo reintroduzida – por meio de amplas reformas educacionais – a então chamada “Instrução Religiosa” nas escolas públicas. Movimento potencializado pela forte atuação da Liga Eleitoral Católica na promulgação da Constituição de 1934, que introduziu no texto constitucional a possibilidade de associação entre Estado e entidades religiosas. Todas as constituições republicanas a partir do Estado Novo trariam então o ensino religioso como elemento constitutivo da grade curricular da educação pública e de caráter “facultativo” – ou seja, além de não obrigatório, também não se particularizaria seu conteúdo segundo denominações religiosas específicas (Giumbelli; Carneiro, 2006; Cunha, 2014).

O ensino religioso manteve-se praticamente inquestionado pelo menos até a Assembleia Constituinte de 1946. Todavia, mesmo com a relutância de alguns partidos e parlamentares (tanto socialistas quanto liberais), a Igreja Católica manteve sua hegemonia durante a Constituinte, conseguindo apoio majoritário para suas demandas históricas. Entre os anos de 1948 e 1960, a temática da educação ganhou bastante evidência nos debates públicos, mobilizando também diversas forças políticas. Já em 1948, seguindo os direcionamentos dos católicos em relação ao

---

<sup>1</sup> “Diante das greves operárias, inéditas no país, e dos levantes militares contra a oligarquia agrária, o ensino da religião passou a ser prescrito como um antídoto contra a ‘desordem social e política’” (Cunha, 2014:7-8).

ensino religioso, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que continuou sendo reelaborada nos anos posteriores. Isso não impediu que a controvérsia tivesse novos desdobramentos, como no confronto ocorrido na segunda metade da década de 1950 entre o educador liberal e defensor do ensino laico Anísio Teixeira e os defensores da então denominada “liberdade de ensino”, representados publicamente na figura do padre e deputado Fonseca e Silva. Entre os opositores de Teixeira, além de Fonseca e Silva, encontrava-se ainda o jornalista católico conservador Gustavo Corção, que se dizia contrário ao que chamava de “monopólio do ensino pelo Estado” em detrimento da Igreja e da família. Nesse cenário polarizado, a defesa de uma posição laica sobre política educacional acabava sendo imediatamente associada a uma tática comunista e ateia de combate à religião da maioria da população (Cunha; Fernandes, 2012; Cunha, 2014).

Um dos pontos endossados nas discussões e esboços da LDB no início da década de 1950 foi o controle do magistério da disciplina “ensino religioso” por instituições religiosas – uma clara pretensão da Igreja Católica –, que ficariam então responsáveis pela autorização de pessoas para ministrá-la, independente de possuírem formação pedagógica e atuarem como docentes.<sup>2</sup> Mas não apenas os católicos lutavam pelo domínio institucional do ensino religioso. Em 1956, o deputado batista Antunes de Oliveira apresentou um projeto substitutivo no intuito de aumentar a competência das autoridades religiosas. Além do registro de professores, tais autoridades também passariam a ser responsáveis pela elaboração dos programas da disciplina – sem ataques a outros credos. Porém, como apontado por Cunha e Fernandes (2012:859) citando o substitutivo apresentado pelo parlamentar,

A despeito de visar ao reforço do poder das instituições religiosas, a exposição de motivos do deputado

---

<sup>2</sup> A questão retorna posteriormente e mantém sua vigência até os dias atuais, como veremos à frente.

amazonense continha um parágrafo que apontava para o caráter efetivamente facultativo dessa disciplina, pois oferecia alternativas não-confessionais à escola e ao aluno: ‘É lícito aos estabelecimentos que preferirem, ouvidos igualmente os alunos ou seus responsáveis, optar pelo estudo imparcial da história das religiões e noções de religiões comparadas, particularmente sob o aspecto ético’.

O que também fica claro nas posições dos espíritas e dos protestantes, para além das suas óbvias diferenças, são as precauções tomadas contra possíveis discriminações pelo clero e pelos adeptos da religião majoritária na condução e na implementação do ensino religioso nas escolas. Nesse sentido, chama atenção a argumentação desenvolvida pelos espíritas na declaração “Os espíritas e a escola pública”, relativa à então polêmica questão do desquite. O VI item do documento prevê “Instituição de penalidades legais para a prática de qualquer forma de discriminação nas escolas públicas e particulares, inclusive as decorrentes da posição civil dos pais” (Os Espíritas, *apud* Cunha e Fernandes, 2012:858). Como apontado por Cunha e Fernandes (2012), tal item contém um elemento importante dentro daquele contexto histórico, dado que refletia a polêmica em torno do desquite no país e a posição recorrente das escolas católicas, que aceitavam ou desligavam alunos de acordo com a situação civil de seus pais.

Cunha e Fernandes (2012) levantam ainda um ponto importante para compreender as negociações políticas vinculadas ao ensino religioso na aprovação da LDB, na virada dos anos cinquenta para os sessenta. Seguindo seu argumento, o não financiamento do ensino religioso pelo Estado foi fruto de uma emenda apresentada por Aurélio Vianna (PSB-AL). Sendo assim, as escolas públicas não poderiam remunerar os professores de ensino religioso e, no limite, os professores do quadro docente regular não poderiam ser deslocados para essa atividade durante o horário de trabalho. Um panorama realmente surpreendente, já que foi um tema longamente debatido na Assembleia Nacional Constituinte de 1946, tendo sido derrotadas na ocasião quaisquer

tentativas de restrição do uso de sistemas públicos de ensino para difusão religiosa e de recursos financeiros provenientes do Estado para tal (como também ocorrera anteriormente na Constituinte de 1934). Já o dispositivo limitador proposto pelo deputado Vianna em 1959 foi aprovado sem grande alarde, sendo que tal emenda permaneceu intocada nas sucessivas versões do projeto.

A hipótese aventada pelos autores (Cunha; Fernandes, 2012; Cunha, 2014) para tal configuração da LDB, promulgada no governo de João Goulart, aponta para um acordo político ocorrido entre direita e esquerda, em que a cláusula restritiva teria atuado como uma espécie de compensação oferecida pelos defensores do ensino religioso ao apoio dado por setores da esquerda parlamentar a pontos de sua plataforma da “liberdade de ensino”. Contudo, se na aprovação da LDB em 1960 os defensores do ensino religioso confessional tiveram que ceder na questão que versava sobre o ônus público para aprovarem sua plataforma, poucos anos depois conseguiram reverter completamente a situação a seu favor. Já no contexto subsequente ao golpe militar, a cláusula restritiva sobre o uso de recursos públicos foi suprimida em uma lei aprovada em regime de urgência, às vésperas da visita do Papa João Paulo II ao Brasil. O texto da Constituição promulgada em 1967 manteria em vigor o veto da assunção do ônus do ensino religioso pelos poderes públicos; entretanto, a nova LDB promulgada em 1971, no auge da ditadura, já revogou o artigo da LDB de 1961 que vedava a remuneração estatal dos professores de ensino religioso. Como a legislação tornou-se omissa sobre esse ponto, iniciou-se um assédio a governadores e prefeitos por parte de dirigentes católicos para o remanejamento de professores do quadro docente das escolas públicas para o ensino religioso, bem como a remuneração de seus próprios agentes – afinal, o ensino religioso na LDB de 1971 era definido como sendo de caráter confessional e, portanto, de responsabilidade das igrejas interessadas (Bortoleto; Menegheti, 2010; Cunha; Fernandes, 2012; Cunha, 2014).

Com a abertura democrática e o processo de construção de uma nova Constituição, as discussões públicas em defesa da

laicidade da escola pública reapareceram, juntamente com a reafirmação do ensino religioso já presente nas instituições escolares. Entre os defensores da laicidade do ensino estavam a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e várias de suas associações afiliadas. Do outro lado estava a maioria dos parlamentares e dos eleitores, que apoiaram emendas populares promovidas por entidades religiosas. Já os protestantes dividiram-se em duas correntes: uma que persistia na defesa da laicidade, e outra se aliava aos católicos e reivindicava presença nos currículos escolares. A inclusão do ensino religioso na nova Constituição democrática foi em grande medida possibilitada pelo *lobby* das igrejas cristãs, em especial a Igreja Católica, desde o processo constituinte de 87/88<sup>3</sup> (Dickie; Lui, 2007; Cunha, 2014).

A movimentação em torno da questão ressurgiu então no ano de 1996. Apesar da derrota da posição laica na formulação da Constituição de 1988, a nova LDB aprovada em 1996 reincorporou – a despeito da pressão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – a condição de o ensino religioso ser oferecido “sem ônus para os cofres públicos”, tal como previsto na versão de 1961. Além disso, uma alternativa inédita se configurou na LDB-96 em relação à legislação precedente: diferentemente das versões anteriores, abriu-se a possibilidade de que o ensino religioso pudesse ser oferecido ora na modalidade confessional, de acordo com a opção religiosa manifestada pelos alunos ou responsáveis, ora na modalidade interconfessional, em que haveria um acordo entre as diversas entidades religiosas

---

<sup>3</sup> “Esse *lobby* se fez desde o período da Assembleia Nacional Constituinte, quando entidades como a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (Assintec) do Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (Cier) de Santa Catarina, o Instituto de Pastoral de Campo Grande, Mato Grosso (Irpamat) e o Setor de Educação da CNBB, principalmente o Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso da CNBB (Grere), assumiram as negociações, legitimadas por coordenadores estaduais de ensino religioso dos estados onde ele já era regulamentado” (Dickie; Lui, 2007:239). Posteriormente, uniu-se a esse grupo o Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (Conic). Para mais, ver Dickie e Lui (2007).

responsáveis pelo programa. Em se tratando da primeira alternativa, os professores ou orientadores religiosos seriam então formados ou credenciados pelas respectivas entidades religiosas. Ainda de acordo com Cunha (2014), tal formulação (“sem ônus para os cofres públicos”) não durou muito, posto que já na cerimônia que sancionou a lei, o próprio presidente Fernando Henrique Cardoso propôs a supressão da proibição de pagamento aos professores do ensino religioso<sup>4</sup>, cedendo assim à reivindicação da CNBB (Cunha, 2014; 2016).

Tendo como foco a vinda do papa para o Brasil, a 34ª Assembleia Geral da CNBB realizada em abril de 1996 tinha como uma de suas pautas a discussão sobre a LDB, e um dos desdobramentos dessa reunião dos bispos foi a aprovação da “Declaração sobre ensino religioso na escola pública”, em 22 abril de 1996. As demandas levantadas nesse encontro buscavam mostrar a eficácia na ação sobre o Estado brasileiro para o líder católico, sendo o ensino religioso nas escolas públicas e seu apoio e financiamento pelo governo federal um ponto importante no interior dessa agenda mais ampla. Posteriormente foi também montado um *lobby* de oposição ao artigo 33 da lei aprovada, que previa que o ensino religioso se daria “sem ônus para os cofres públicos” (Cunha, 2016).

Mas a bandeira do ensino religioso e sua institucionalização já era uma pauta relevante desde a criação, no ano de 1995, do

---

<sup>4</sup> Em seu discurso oficial na cerimônia solene de sancionamento da lei, FHC mencionou explicitamente tal ponto, posicionando-se em relação ao mesmo: “Há problemas. O professor Paulo Renato mencionou um que só veio a mim ontem: a questão complexa, não do ensino religioso, que tem de existir, é assegurado pela Constituição, é facultativo, mas de definir até que ponto cabe ao Estado ou não ter o ônus desse ensino e de que maneira fazê-lo, dada a pluralidade de religiões que existem no Brasil. Essa matéria foi ponderada por nós, aqui, apressada mas duramente, porque sabemos que é preciso dar um encaminhamento. Tal como está, não houve esse encaminhamento, que precisa ser dado respeitando-se a pluralidade e a ecumenicidade, digamos assim, da nossa inspiração em matéria de religiões; e atendendo, também, às condições concretas de diferenciações regionais que existem” (Cardoso, 1996:704, *apud* Cunha, 2016).

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). O Fonaper é uma Ong criada a partir do Grupo de Reflexão Nacional para Ensino Religioso, vinculado à CNBB. Sua concepção foi gestada a partir dos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, também promovidos pela CNBB.<sup>5</sup> Foi instalado durante a celebração dos 25 anos do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER/SC) – que passou a ser denominado como Conselho Interconfessional para a Educação Religiosa –, em setembro de 1995. As principais demandas expressas na carta aberta da 1ª sessão do fórum, ocorrida no ano seguinte, giravam em torno da inclusão da proposta curricular do ensino religioso como disciplina nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC, a qualificação reconhecida pelo ministério para o exercício da função e o ônus para os cofres públicos na aplicação da lei. O projeto substitutivo da LDB-96, proposto pelo próprio ministro da educação da época, Paulo Renato Souza, tramitou no Congresso Nacional em regime de urgência. Reafirmando uma proposta já lançada pelo presidente em seu discurso da cerimônia, o ministro alegava que a melhor solução era a adotada no estado do Paraná, na qual o Estado já pagava os salários dos professores de religião que, por sua vez, ofereciam uma instrução ecumênica aos alunos. Tal projeto substitutivo – elaborado a partir do modelo vigente no Paraná e fruto do resultado do entendimento alcançado a partir de uma convocação de representantes das igrejas pelo Ministério da Educação para definir novas regras para o ensino religioso nas escolas públicas – foi então aprovado com grande apoio na

---

<sup>5</sup> “Convém recordar que os membros integrantes da equipe de organização, instalação e coordenação do FONAPER sempre foram, em sua maioria, procedentes de grupos vinculados a Igrejas Cristãs e, em especial, da Igreja Católica. De tal fato explica a razão de a liderança do mesmo Fórum ser exercida, em alguns momentos, por pessoas integradas à assessoria da CNBB e, ao mesmo tempo, à coordenação do referido Fórum, procurando assim manter um discurso que traduzisse o pensamento das duas instituições. No interior de ambas as Entidades, CNBB e FONAPER, os mesmos atores sociais colocavam-se diante da dificuldade em defender a posição de ambas e acabavam por optar pelas próprias ideias” (Figueiredo, 2010:23).

Câmara dos Deputados e também no Senado Federal (Dickie; Lui, 2007; Figueiredo, 2010; Pozzer, 2010; Cunha, 2014; Cunha, 2016).

A nova versão do PL foi sancionada por FHC em 1997, dois meses antes de uma nova visita do Papa João Paulo II ao Brasil. Em sua nova redação, o ensino religioso passou a ser considerado “parte integrante da formação básica do cidadão”, manteve-se incluído nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental (como já previa o artigo 210 da Constituição de 1988), sendo que também foi reconhecido o poder das entidades religiosas na formulação dos respectivos programas da disciplina. Além da eliminação da restrição ao emprego de recursos públicos para tais fins, foi também suprimida a menção ao interconfessionalismo como modalidade expressamente reconhecida de ensino religioso. Nessa versão do substitutivo de 1997<sup>6</sup>, o Estado é responsável pela contratação dos professores e deixa aos estados da federação a definição dos critérios para tal, determina que o ensino religioso não pode ser proselitista e que as secretarias de educação devem ouvir entidade civil, “constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Em meados de 1996 e 1997, tendo em vista a exclusão do ensino religioso dos PCN, o FONAPER passou a elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Em 1998, a disciplina foi integrada como área de conhecimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e passou a ser designada como “Educação Religiosa”. Nesse contexto, o FONAPER fomentou a criação, em diversos estados, de Conselhos para o Ensino Religioso (Coner), o papel de “entidade civil” considerada pela lei como assessora das secretarias de educação para a formulação dos conteúdos do ensino religioso (Dickie; Lui, 2007; Lionço; Diniz, 2010; Bortoleto e Menegheti, 2010; Figueiredo, 2010; Silva; Holmes, 2010; Cunha, 2014; 2016).

---

<sup>6</sup> A Lei nº 9.475/1997, que deu nova redação à LDB, teve como relator o então deputado padre Roque Zimmermann (PT/PR).

Tais mudanças abririam novas controvérsias no século XXI, ainda ativas hoje, referidas aos conteúdos e práticas da educação religiosa e também a seu alcance para atingir as escolas públicas de ensino fundamental (ainda que em caráter “facultativo”) por meio da atual Constituição.

Como a nova lei deixou em aberto as diretrizes de implementação local do ensino religioso, os sistemas de ensino estaduais passaram então a discutir e legislar sobre a matéria de forma independente, de acordo com o interesse, a configuração política e o jogo de forças dos atores regionais. Consequentemente, e a despeito das orientações mais gerais de âmbito federal sobre o tema, tal conjuntura abriu brechas para a proliferação de legislações e práticas de ensino bastante diversificadas em cada estado. No processo de regulamentação da lei federal pelas unidades federativas, cada estado foi ganhando então uma configuração ideológica e institucional específica, sendo que, como já acima aludido, alguns passaram também a figurar como “modelos” de práticas e normativas a serem seguidos. Ou seja, na prática cada estado adotou suas próprias orientações e normativas em torno do ensino religioso, produzindo assim realidades não só distintas como até radicalmente opostas. O caso do Rio de Janeiro é paradigmático nessa questão e ganhou bastante visibilidade nacional por conta de sua “opção” pelo caráter confessional do ensino religioso nas escolas públicas.

O caso de São Paulo, em que o ensino religioso foi regulamentado e implantado em 2001, exemplifica outro tipo de instrumentalização da lei. Segundo determinação do Conselho Estadual de Educação, competiria aos professores graduados em ciências sociais, filosofia e história ministrarem as aulas de ensino religioso. Estabeleceu-se então que o conteúdo do material de capacitação dos professores seria produzido pelo programa de pós-graduação em história da Unicamp. Por fim, a disciplina foi instituída no horário normal de aula das séries finais do segundo grau, dado que, por ser considerado um “tema transversal” pela lei estadual, nas séries iniciais os próprios docentes responsáveis pelas turmas ficariam incumbidos de abordá-lo. Da perspectiva do

Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Educação, tratava-se de ensinar sobre religião sem excluir nenhum dos credos, sem haver confessionalidade e proselitismo, e tomando como tema central a “história das religiões”. Essa interpretação da lei é questionada pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado (Asper-SP), que considera equivocado interpretar a questão da não confessionalidade e do não proselitismo como “história das religiões” e não da forma como o FONAPER e o Coner/SP compreendem o conteúdo da disciplina (Dickie; Lui, 2007).

Os casos dos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro, por sua vez, ilustram experiências completamente diferentes do caso paulista. Em Santa Catarina, houve uma participação muito maior das religiões e dos religiosos no processo de interpretação e implementação da lei. Quando da aprovação da LDB, já havia no estado um Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (Cier), composto principalmente por representantes de igrejas cristãs, de perspectiva ecumênica, mas com hegemonia católica. Tal implementação se deu por meio de uma concertação entre diferentes religiões (ainda que de maioria cristã, especialmente católica), que deu ao conteúdo da disciplina um caráter mais interreligioso, em que “valores” espirituais supraconfessionais se destacam – indicando um posicionamento comprometido com a posição do FONAPER, cuja sede situa-se em Santa Catarina. O Estado de Santa Catarina foi também o primeiro a implantar licenciaturas em Ciências da Religião após a promulgação da LDB-97 (Dickie; Lui, 2010; Giumbelli; Carneiro, 2006).

Já o processo fluminense contrasta mais radicalmente com aquele ocorrido no Estado de São Paulo – em setembro de 2000 seria promulgada pelo então governador Antony Garotinho a Lei nº 3.459, que determinou a implantação do ensino religioso confessional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Indo de encontro às orientações e discussões promovidas pelo FONAPER e por organizações e movimentos similares, o primeiro projeto de lei apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro sobre a matéria pós LDB-97, que tinha um caráter confessional, foi o do

deputado Carlos Dias, publicamente vinculado a atores da Igreja Católica, dos quais teve apoio na produção do referido PL, datado de 1999. Mesmo tendo sofrido resistências, terminou aprovado no ano seguinte. O debate do PL na Assembleia Legislativa Fluminense opôs os que defendiam o ensino religioso interconfessional e aqueles que o defendiam na modalidade confessional. O único apoio convicto ao modelo confessional foi o da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Já a União das Sociedades Espíritas do Estado do Rio de Janeiro, por sua vez, se posicionou publicamente contrária à confessionalidade. Por fim, a posição dos evangélicos é interessante para pensar esse caso. Primeiramente pelo fato de que havia uma resistência ao modelo confessional por parte das lideranças associadas ao protestantismo histórico, como a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, que considerava tal modelo uma ameaça ao estado laico – posição clássica dessa vertente. Mas também a maioria dos deputados evangélicos se colocou contrária ao projeto confessional e apoiou sua versão alternativa interconfessional, que acabou vencendo no legislativo. A não aplicação da versão aprovada em última instância só se deu pelo veto final da então governadora do Rio de Janeiro, Roseane Garotinho (Giumbelli; Carneiro, 2004; Giumbelli; Carneiro, 2006; Cavaliere, 2007).

O PL sofreu algumas mudanças, mas acabou mantendo como sua principal característica a confessionalidade. Nessa modalidade, os professores e conteúdos são próprios de cada confissão religiosa, cabendo às autoridades religiosas tanto o credenciamento dos docentes quanto a definição dos conteúdos da educação religiosa. Apesar de vedar o proselitismo, o pluralismo religioso fica subordinado à demanda dos alunos e à oferta de professores por parte do governo estadual. Além disso, com a Lei nº 3.459, a obrigatoriedade de oferta do ensino religioso na rede estadual se expandiu para toda a educação básica, a educação profissional e a educação especial, não se restringindo apenas ao ensino fundamental conforme estabelecido pela LDB. No intuito de colocar em prática as novas diretrizes, no ano de 2004 o Estado do Rio de Janeiro abriu um concurso com 500

vagas para professores de ensino religioso divididas em três segmentos de acordo com a confissão dos candidatos ao cargo: “católicos”, “evangélicos” e “outros credos”. Mais especificamente, foram distribuídas 342 vagas para católicos, 132 vagas para evangélicos e 26 vagas para outros credos<sup>7</sup> (Giumbelli; Carneiro, 2006; Cavaliere, 2007).

No mesmo ano do concurso, a implementação da modalidade confessional pelo Estado do Rio de Janeiro foi contestada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que arguiu a inconstitucionalidade da Lei nº 3.459 por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3268. A petição, enviada ao Supremo Tribunal Federal (STF) pela CNTE (em concordância com a Ong Conectas-Direitos Humanos e a ANIS), afirmava que

a Lei Estadual fluminense nº 3.459/2000 incide em gritante inconstitucionalidade ao estabelecer forma confessional para o ensino religioso, bem como ao atribuir às autoridades religiosas a definição dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula (...) (ADI nº 3268:18).

A ADI nº 3268 alegava que a lei em questão extrapolaria a LDB ao estender o ensino religioso para todos os níveis da educação básica, e que o fato de ela possibilitar que uma entidade religiosa possa interferir na carreira profissional de servidores públicos – dado que um dos pré-requisitos para a candidatura às vagas nesse

---

<sup>7</sup> De acordo com Cavaliere (2007:305), tal distribuição teria se dado de acordo com um estudo estatístico realizado previamente pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Caberia então pensarmos quais seriam as bases desse estudo da secretaria e qual sua legitimidade, na medida em que reifica uma noção estanque de religião/religiosidade, baseando-se unicamente em um suposto critério numérico de “representatividade” na sociedade. Como os estudos de Cavaliere sugerem (2006; 2007), prevalece uma noção cristã de religião na prática do ensino religioso, mesmo quando se trata de uma proposta interconfessional. As religiões afro-brasileiras, por exemplo, são silenciadas ou mesmo implicitamente reprovadas – muitas vezes chegando a provocar episódios de intolerância entre alunos, e entre professores e alunos.

caso é estar credenciado por algum credo específico –, trairia o princípio de independência entre Estado e religião (Cavaliere, 2007).

Paralelamente, a liminar levantava ainda a questão espinhosa do credenciamento obrigatório dos professores por autoridades de credos específicos:

Nesse sentido, o ensino religioso confessional estabelecido pela Lei Estadual atacada choca-se frontalmente com o disposto no art. 210, *caput*, da Constituição Federal, porquanto o art. 2º, do referido diploma fluminense, ao determinar o prévio credenciamento por **autoridade religiosa** como critério para o ministério daquela matéria na Rede Oficial do Estado, acabou por desrespeitar a pluralidade de valores culturais de índole religiosa que o retromencionado artigo constitucional pretendeu tutelar. (...) Assim, o desrespeito aos *valores culturais* de índole religiosa inseridos no art. 210 da Constituição por parte dos artigos 2º, II, e 3º da Lei Estadual fluminense nº 3.459/2000 constata-se na medida em que inúmeros segmentos religiosos de origem evangélica, espírita e afro-brasileiras desconhecem o conceito de **autoridade religiosa**, porquanto não dispõem da mesma estrutura hierárquica e administrativa presente em outras instituições seculares, tais como nas igrejas Católica, Presbiteriana e Judaica, a título exemplificativo (ADI nº 3268:20, grifos originais).<sup>8</sup>

Uma nova visita de um papa ao Brasil e a assinatura de um acordo entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica trariam novos elementos que contribuiriam para os futuros desdobramentos

---

<sup>8</sup> O artigo 210 da Constituição Federal, além de categorizar especificamente o “ensino religioso” como disciplina facultativa constitutiva dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, também garante, em um plano mais geral, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” [[https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_210\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_210_.asp) – acesso em: 21 out. 2017].

dessa controvérsia. Trata-se da vinda de Bento XVI em 2008, uma articulação fundamental para a efetuação de uma concordata entre o Estado brasileiro e a Santa Sé/Vaticano – em um lance estratégico para o confronto com o crescente e atuante segmento evangélico no país. Firmada em 2008 pelo ministro brasileiro das relações exteriores e pelo secretário de Estado do Vaticano, foi homologada pelo Congresso Nacional e, em 2010, promulgada por decreto pelo então Presidente Luis Inácio Lula da Silva. O oficialmente intitulado “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil” garantiria às instituições católicas direitos especiais, em termos políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais. Não obstante, o sucesso diplomático do acordo não ocorreu sem manifestações contrárias, partindo de atores diversos como religiosos, políticos, militantes, intelectuais, entre outros<sup>9</sup> (Giumbeli, 2008; Cunha, 2009; Vital; Lopes, 2013).

Em função desse acordo firmado entre Brasil e Vaticano – que também abordava a questão do ensino religioso nas escolas públicas em apoio ao modelo confessional –,atores religiosos e não religiosos se posicionaram publicamente em relação ao ponto específico do acordo bilateral referente ao ensino religioso nas escolas públicas. Entre os efeitos dessa polêmica encontra-se outra Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) direcionada ao STF. A nova ADI, de número 4439 seria proposta pela Procuradoria Geral da República em julho de 2010, remetendo diretamente ao acordo

---

<sup>9</sup> Em fins de 2009, quando a concordata já havia sido aprovada pelo Senado e aguardava apenas sua promulgação para entrar em vigor, um conjunto diverso de entidades da chamada “sociedade civil” se pronunciou contrária a ela: Ação Educativa, Associação Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos, Associação Brasileira de Defesa da Laicidade do Estado, Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Associação Brasileira de Liberdade Religiosa e Cidadania, Associação Brasileira de Templos de Umbanda, Associação dos Magistrados Brasileiros, Associação dos Pastores Evangélicos do Piauí, Católicas pelo Direito de Decidir, Conselho Regional de Assistentes Sociais/SP, Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente -SP, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Superior Órgão de Umbanda de SP e outros.

Brasil-Santa Sé. A ação alegava a inconstitucionalidade do ensino religioso confessional e também propunha a proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. A proposta de interpretação da lei centrava-se justamente na possibilidade de que se declarasse a inconstitucionalidade do trecho específico de um artigo do referido acordo entre o Estado brasileiro e o Vaticano: aquele que endossa a perspectiva confessional do ensino religioso do ponto de vista “católico e de outras confissões religiosas”.<sup>10</sup> Além de expressar essa posição, a ADI também se posiciona contrária a variações outras como o modelo de ensino “ecumênico” ou “interconfessional”.<sup>11</sup> Para tal, remete ao livro organizado por Debora Diniz e Tatiana Lionço (2010), “Laicidade e ensino religioso no Brasil”, no qual as autoras defendem que haveria uma ambiguidade conceitual na fronteira entre essas modalidades de ensino, tendo em vista que todo ensino religioso é confessional em seus fundamentos. E isso porque os consensos entre religiões pressupostos pela modalidade interconfessional seria uma estratégia muito facilmente realizável pelas hegemônicas religiões cristãs no país.

Na obra supracitada, Diniz e Lionço também realizam uma análise de parte do material didático disponível para a prática do ensino religioso no Brasil. De um modo geral, as autoras chegam à conclusão que haveria uma recusa do reconhecimento da diversidade no país, seja ela de cunho religioso ou outro. Por meio de retóricas específicas, o material tenderia a incitar um “etnocentrismo cristão” por meio de uma clara diferença na representação de cada religião. Outra estratégia discursiva

---

<sup>10</sup> Ver ADI nº 4439. A versão na íntegra da referida ação pode ser encontrada em: <http://www.edulaica.net.br/artigo/30/legislacao/concordata-brasilvaticano/dimensao-juridica/acao-de-inconstitucionalidade-da-concordata/>

<sup>11</sup> “(...) pois este, ainda que não voltado à promoção de uma confissão específica, tem por propósito inculcar nos alunos princípios e valores religiosos partilhados pela maioria, com prejuízo das visões ateístas, agnósticas, ou de religiões com menor poder na esfera sócio-política” (ADI nº 4439). Conferir referência completa na nota anterior.

também desenvolvida seria o silenciamento sobre a diversidade<sup>12</sup>, quando não a tentativa de sua desconstrução. Sendo assim, as ambições argumentativas do material vão muito além do ensino religioso *stricto sensu*, buscando intervir inclusive no ensino das ciências. Esse é o caso da biologia, por meio do contraste entre evolucionismo e criacionismo, e também sobre a polêmica questão do início da vida. Além da evidente oposição ao ateísmo e à existência de cientistas não religiosos, os materiais também contribuem para marginalização de uma série de grupos minoritários, como pessoas com deficiência e a população LGBT.

Como apontam Diniz e Lionço (2010:73-74), o tema da diversidade sexual é completamente silenciado no material do ensino fundamental, e aparece apenas nos livros do ensino médio. E isso se dá por meio de uma estratégia narrativa que opõe de forma reducionista duas perspectivas contrárias e conflitantes: a tese “liberal” e a tese “cristã” ou “católica”. Em um dos livros, a homossexualidade é abordada de forma mais explícita, entendida como “desvio moral” e “doença física e psicológica”. Uma concepção segundo a qual o “homossexualismo não se revela natural” pelo fato de não apresentar o “gênero de maneira saudável”. Sendo assim, tal condição implicaria em “conflitos profundos” para tais sujeitos, já que, de acordo com o material, eles “não se aceitam como são”. Ao final da lição é proposto, sob a forma de pergunta retórica: “se isso se tornasse a regra de conduta humana, como a humanidade se perpetuaria?”.

De início, a ADI 4429 foi enviada ao ministro Ayres de Britto. Em função de sua aposentadoria, a ação foi então redistribuída ao ministro Luis Roberto Barroso, que, por sua vez, convocou uma audiência pública para julho de 2015. Na ocasião, Barroso convidou dez instituições religiosas e abriu inscrições para que outras instituições, de cunho religioso ou não, também apresentassem suas posições. De 227 instituições inscritas, 21 foram selecionadas para participar da audiência. O edital de

---

<sup>12</sup> Sobre o silêncio em torno da diversidade sexual e da homofobia nos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro, ver Lionço e Diniz (2009).

convocação estipulava que cada uma delas teria quinze minutos para abordar pontos relativos à ação, entre eles o princípio da laicidade do Estado, as diferentes experiências dos sistemas estaduais de educação com o ensino religioso e as diferentes posições acerca dos modelos confessional, interconfessional e não confessional, bem como o impacto de sua adoção nos sistemas públicos de ensino em relação às diversas confissões religiosas e posições não religiosas.<sup>13</sup>

Nessa primeira audiência do STF, compareceram as seguintes entidades: Liga Secular do Brasil; Igreja Universal do Reino de Deus; Federação Espírita Brasileira; CONECTAS-Direitos Humanos; Confederação Israelita do Brasil (CONIB); Conselho Nacional de Educação; Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB); Assembleia de Deus – Convenção Madureira; Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (ANIS); Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel; Observatório da Laicidade na Educação; Convenção Batista Brasileira; Comissão Permanente de Combate às Discriminações e Preconceitos de Cor, Raça, Etnia,

---

<sup>13</sup> Por ocasião da Audiência Pública na ADI 4439, então em discussão no STF, foi lançado um Manifesto Público intitulado “Laicidade e educação pública: em defesa da aplicação integral dos limites constitucionais ao ensino religioso nas escolas públicas brasileiras”. Em um dos trechos do manifesto, afirma-se que “A abertura representada pelo ensino religioso nas escolas públicas reforça uma confusão ainda generalizada nos órgãos públicos e nos servidores, entre concepções e crenças de âmbito privado e ética pública. Isto cria obstáculos cotidianos quase intransponíveis à implementação de algumas diretrizes obrigatórias da educação, como o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, de direitos humanos e da diversidade sexual e de gênero.” Ver: <http://www.edulaica.net.br/artigo/663/biblioteca/documentos-coletivos-pela-laicidade/manifesto-publico-laicidade-e-educacao-publica-2015/>. Entre as várias associações que assinaram o Manifesto, destaca-se a ampla participação de coletivos feministas e pela diversidade sexual, tais como: ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria, SOS CORPO - Instituto Feminista para a Democracia, Católicas pelo Direito de Decidir, Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e de Direitos Reprodutivos; CLADEM- Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, Coletivo Dandara, entre outros.

Religiões e Procedência Nacional da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro; Amicus-DH; Frente Parlamentar Mista em Defesa da Família (representada pelo parlamentar pastor Eurico); Comissão de Direitos Humanos e Minorias do Congresso e Frente Parlamentar Evangélica, representadas pelo deputado Marco Feliciano; Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Federação das Associações Muçulmanas do Brasil; Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris; Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso; Ação Educativa.

A maior parte das instituições presentes posicionou-se a favor da inconstitucionalidade do modelo confessional. A exceção foi a CNBB, o deputado Marco Feliciano e o deputado Pastor Eurico, defendendo a confessionalidade do ensino. Após essa audiência inicial, o STF retomou recentemente – setembro de 2017 – o julgamento da ADI 4429 em uma série de sessões intercaladas, concluídas por uma votação acirrada. Não obstante a posição favorável à não confessionalidade do ensino religioso por parte do relator, o Ministro Barroso, a maioria dos votos acabou determinando pela improcedência da ação.<sup>14</sup> Logo, o que se confirma no atual cenário é a legitimação jurídica da presença da crença religiosa no ensino público. Se, na prática, os estados já legislavam autonomamente sobre a natureza do ensino religioso, a partir de agora se oficializa *de jure* a prática do proselitismo religioso na escola, assim como a autonomia das religiões na produção dos materiais didáticos e na contratação de docentes.

Como demonstram os trabalhos de Cavaliere (2006; 2007), a legitimidade do ensino religioso nas escolas públicas libera as igrejas para operar como agentes da moralização da comunidade escolar no intuito salvacionista de “produzir” alunos mais dóceis e comportados. Na perspectiva de alguns professores da rede pública, o ensino religioso seria interessante pelo fato de servir como antídoto para a desordem moral, a violência e a indisciplina. A partir do sentido moralizador da religião, o ensino religioso acaba sendo visto como “orientação educacional”. Mesmo com

---

<sup>14</sup> A decisão final se deu por seis votos contra cinco.

resistência na escola, gestores e professores acabam aprovando o ensino religioso como forma de controle. O ensino religioso poderia ser pensando então como uma espécie de repaginação da extinta disciplina “educação moral e cívica”, vigente durante a ditadura militar. O que nos parece evidente também é que a escola passa a ser um espaço de disputas morais cada vez mais turbulento. Ainda mais em tempos, como veremos à frente, de intenso investimento conservador no embasamento moral da educação escolar.

Tendo em vista a atual vitória do ensino confessional no STF, ratifica-se então a possibilidade já existente das religiões (em especial as cristãs) contratarem seus próprios quadros docentes e produzirem e circularem materiais didáticos cujos conteúdos não necessitam passar pelo crivo do Ministério da Educação e seguir a prerrogativa dos direitos humanos – ao contrário de todas as outras disciplinas da grade curricular. Assim, o ambiente público escolar passa a ser lócus cada vez mais estratégico das aspirações hegemônicas cristãs, para a difusão massiva de seus valores, indo de encontro a valores republicanos, como a liberdade de ensino, os direitos humanos, a equidade e a própria diversidade religiosa.

Todavia, a dispersão dos posicionamentos a favor e contra o ensino confessional, com atores evangélicos contrários a essa decisão, também delata um horizonte fragmentado, com atores que, guiados por interesses diferentes e possuidores de capitais políticos diferenciados, não operam de modo unificado. Não será esse o caso nas disputas que envolvem o conteúdo moral da educação básica. Como veremos, esses temas operam atualmente como aglutinadores de um bloco cristão bastante sólido, cujos articuladores parlamentares promovem uma visão que podemos chamar de ultraconservadora, cujos elementos ressoam – sem obviar a existência de vozes dissidentes – com surpreendente harmonia entre católicos e evangélicos.

## **O empoderamento da “bancada religiosa conservadora” e as controvérsias sobre moralidade sexual no campo educativo**

Embora disputada e ocasionalmente desafiada, como destacamos em seções anteriores, a participação católica tem sido uma constante no desenho de políticas educativas no Brasil. Entretanto, a novidade dos últimos anos nesse âmbito tem sido a diversificação dos atores religiosos atuantes nessa área, com a entrada e o crescente protagonismo de atores evangélicos, que reflete sua presença na política nacional (Oro, 2013; Machado, 2006). É possível observar também, junto a essa entrada, uma certa radicalização da agenda moral conservadora na educação. Se na história recente a visibilidade pública e a expressividade das lideranças evangélicas contrastam e de fato sublinham a influência mais discreta, porém intensa e poderosa, da Igreja Católica na educação pública brasileira, compondo um jogo de claro-escuro, o deslocamento desses debates dos bastidores para o centro da arena política comporta também um acirramento dos antagonismos, que envolve ambas parcelas do cristianismo.

Apesar da pluralidade de denominações protestantes (ou, como alguns preferem, “cristãs”) que compõem esse campo, para defini-lo optamos pelo valor englobante do termo “evangélico”, relativamente estabilizado (ver Almeida, 2017:5-6, neste dossiê) e presente na própria definição adotada pela correspondente frente parlamentar. Da caracterização pública de determinados atores políticos como “religiosos conservadores” nos interessa a dimensão performativa dessa definição, quer dizer, como uma identidade coletiva adquire substância e relevância em função da reiteração da sua nominação. Com relação à causa conservadora na educação, resulta pertinente a proposta metodológica de Almeida (2017:6), de interrogar “como alguns evangélicos (a parcela hegemônica e com visibilidade) adensam o que tem sido denominado “onda conservadora”, sendo constituintes e constituídos por ela”. Houve recentemente e reverbera ainda hoje no debate público uma sorte de apogeu desse novo ator político-religioso na esfera educativa.

Dois marcos dessa ascensão que envolvem temáticas do âmbito educacional foram controvérsias acionadas por campanhas protagonizadas fundamentalmente por atores religiosos, com notório impacto público. A primeira, que teve os parlamentares pentecostais, acompanhados por aliados, como protagonistas principais, foi uma campanha de difamação que concluiu com o veto presidencial ao Projeto Escola Sem Homofobia, em 2011. A segunda, ainda em curso, que aciona a categoria “ideologia de gênero” para avançar na censura de conteúdos relativos a gênero, sexualidade e direitos humanos nas diretrizes da educação básica, envolve lideranças católicas com maior peso relativo que na primeira, mas aciona uma aliança mais extensa, que veio a incorporar também uma base secular, através do Movimento Escola Sem Partido. Além da convicção religiosa, a disposição contrária aos Direitos Humanos que gravita nessas duas empreitadas encontra aliados entre outros “ultraconservadores”, para quem essa agenda representa uma versão atualizada da ameaça comunista. Diversos atores conformam uma aliança estratégica mais ampla, que também envolve um senso comum de *ethos* “laico”, por assim dizer, muitas vezes de tendência à direita política (Miguel, 2016).

Ambos os casos permitem observar a agitação de ansiedades sociais relativas a disposições morais, sob a forma clássica do pânico moral. Desse dispositivo comunicativo e mecanismo social capaz de aglutinar disposições coletivas e deslocar objetos e significantes, interessam aqui particularmente alguns dos seus efeitos. Em primeiro lugar, a entronização, por um lado, dos empreendedores morais que o promove, e a desumanização, por outro lado, dos bodes expiatórios feitos responsáveis pela ameaça anunciada. Em segundo lugar, sua capacidade de interpelar outros atores políticos e os cidadãos em geral, que se veem obrigados a assumirem o compromisso moral de se posicionar “do lado do bem”, pois de outro modo se imaginam encarnando o monstro recriado pelo alerta denunciado. Janice Irvine (2006) descreve o roteiro emocional do pânico sexual acionado nos Estados Unidos pela campanha de

ultraconservadores cristãos que, ao longo de aproximadamente uma década entre 1990 e 2003, mobilizou comunidades inteiras contra a educação sexual, com mais de 1000 episódios em cidades de uma ponta à outra do país:

O medo do estigma silencia os potenciais defensores da educação sexual e, por sua vez, seu silêncio sugere a existência de consenso com quem se opõe a ela. Um clima político volátil atrai a cobertura da mídia, que amiúde opera de modo sensacionalista, reforçando o pânico. As emoções podem ainda amplificar o poder simbólico da linguagem e assim aprimorar seu potencial persuasivo (Irvine, 2006:87, nossa tradução).

A controvérsia em torno do Programa Escola Sem Homofobia foi suscitada por três vídeos didáticos que mostravam a possibilidade de adolescentes viverem positivamente identidades LGBT na escola. Apresentavam a história das negociações a partir da “descoberta” do afeto não heterossexual e dos trânsitos de gênero por parte de personagens ficcionais, respectivamente, duas meninas que se envolvem afetivamente, um rapaz que admite a possibilidade da sua bissexualidade, e uma garota trans (Leite, 2014). Atuando em rede, atores conservadores em ascensão no Congresso Nacional divulgaram e amplificaram insistentemente por diversos meios (debates parlamentares, TV, imprensa, redes sociais online, folhetos impressos) versões notoriamente distorcidas dos materiais, que alertavam sobre o a exposição de “crianças de 6, 7, 8 anos a conteúdos pornográficos” e o perigo de tornar as escolas um terreno no qual as crianças seriam “aliciadas” para o “homossexualismo”, tornando-as presa fácil dos pedófilos (Leite, 2014:249).

Vital e Lopes (2013) chamam atenção para certos matizes nas filiações políticas e religiosas dos atores que compuseram a rede que ativou esse pânico. O primeiro alarme foi lançado pelo Deputado Jair Bolsonaro (então PP/RJ), nacionalista de direita,

então ainda declarado católico<sup>15</sup> e cuja principal agenda política não é a religiosa, mas a representação da corporação militar e o *lobby* contra o desarmamento. Posteriormente, tornam-se porta-vozes da resistência ao que eles chamaram de “kit gay” os deputados João Campos (então PSDB/GO, Presidente da Frente Parlamentar Evangélica) e Anthony Garotinho (PR/RJ, Vice-Presidente da mesma Frente), o Senador Magno Malta (PR/ES, Presidente da Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família Brasileira) e os Deputados, Marcos Feliciano (PSC/SP, da bancada evangélica, no início de sua carreira parlamentar) e Eros Biondini (PTB/MG, da bancada católica), entre outros. Todas as três frentes parlamentares mencionadas passaram a demandar em conjunto a não aprovação dos materiais desenvolvidos para o Programa Escola Sem Homofobia por parte do MEC. A demanda, articulando expressões explicitamente patriarcalistas, homofóbicas e anti-“esquerdistas”, atrelava-se a suas reações contra outras iniciativas em defesa de direitos LGBT: o PL 122, pela criminalização da homofobia; a ADPF 132, que no mesmo ano provocou a decisão do STF que legalizou a união estável entre pessoas do mesmo sexo; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNLGBT); e também a versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

Esses parlamentares exigiram e eventualmente conseguiram o compromisso da Presidente Dilma e do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para a retirada do material, apesar de diversos pareceres de autoridades na área (entre elas, por exemplo, a UNESCO) (Leite, 2014). Teriam inclinado a balança, em um momento de crescente desprestígio do Governo Dilma, a ameaça da “bancada religiosa”, em determinado momento, de bloquear toda atividade parlamentar promovida pelo governo e, posteriormente, a perspectiva de submeter seu Ministro da Casa

---

<sup>15</sup> Em 2016, converteu-se ao protestantismo, batizado pelo Pastor Everardo, da Assembleia de Deus, Ministério de Madureira e Presidente do Partido Social Cristão (PSC), que Bolsonaro atualmente integra.

Civil, Antônio Palocci, a audiência para responder acusações de enriquecimento ilícito (Vital e Lopes, 2013).

Para os empreendedores morais mobilizados, essa “cruzada” tornou-se uma grande oportunidade de construir e potencializar seu capital político, especialmente no caso desses parlamentares e outros líderes partidários que os ecoaram. Foram eles mesmos – por exemplo, Anthony Garotinho – que cunharam a ideia de que a “liberdade de consciência” da Bancada Evangélica para apoiar ou não a moção para exigir a Palocci explicações sobre seu suposto enriquecimento ilícito teria sido “moeda de troca” para conseguir a retirada dos materiais didáticos do projeto Escola Sem Homofobia (Vital e Lopes, 2013). Independentemente, por um lado, da sua capacidade concreta de barganha política ou de outras variáveis que poderiam ter gravitado para esse desfecho e, por outro lado, da sua também concreta e visível fragmentação, o que prevalece expressivamente é a impressão da influência por parte de um ator político supostamente coeso, capaz de fazer impor seu discurso. A expressividade e a visibilidade midiática – talvez uma necessidade – dos parlamentares evangélicos e aliados contrastam, por um lado, com a hegemonia relativamente silenciosa, porém indisputada, da Igreja Católica sobre os rumos da política educativa e marca mudanças nas formas de organização de atores religiosos conservadores, tanto em relação à política educativa, quanto à política sexual. Por outro lado, marcam um momento de acirramento das disputas em torno de valores morais, em especial no referido à diversidade sexual.

Em entrevista a Vital e Lopes, André Lázaro, então responsável pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do MEC, explica que de fato os materiais já teriam sido desenhados – o ministério teria insistido em “baixar o tom” da perspectiva afirmativa da diversidade sexual – com o intuito de não suscitar tais reações (Vital e Lopes, 2013:126). Entretanto, Vanessa Leite argumenta que é essa virada para uma proposta que ousa admitir a existência de adolescentes

LGBT e a possibilidade de eles e elas “assumirem” identidades sexuais diversas o elemento capaz de mobilizar essa reação:

Ao que parece, os vídeos do projeto ESH incomodaram tanto, exatamente porque apostaram em uma afirmação positiva da vivência da homossexualidade, bissexualidade, travestilidade ou transexualidade na adolescência. O material do projeto, apesar de ter o nome “Escola sem Homofobia”, focou na existência, e poderia dizer, resistência, desses jovens na escola. O mais interessante ao olhar para a trajetória do projeto é que, seus opositores focavam sua crítica na possibilidade de “ser gay” na adolescência que o projeto apresentava, daí a alcunha pejorativa “kit gay” (Leite, 2014:252).

Damares Alves, assessora da Bancada Evangélica, em entrevista a Vital e Lopes, lembra que essa bancada já vinha questionando diversos materiais educativos do Ministério da Saúde relativos à redução de danos com população trans por motivos similares (Vital e Lopes, 2013:117). Outras estratégias de combate à homofobia, como as que denunciam formas tangíveis de violência e vitimização, bem como as iniciativas de educação sexual com viés preventivo e que não questionam o marco hétero-normativo não tiveram – a princípio – esse impacto. Porém, como destaca Leite (2014) nas suas conclusões sobre o caso, o âmbito da política educacional seria notadamente mais sensível ao tabu da sexualidade, talvez menos permeável a discursos afirmativos que a política de saúde, na qual o paradigma dos direitos à diversidade sexual teria ingressado a partir das políticas da prevenção da aids.

Se o caso do projeto Escola Sem Homofobia (ou “kit gay”, na voz irônica dos seus detratores, amplificada pela mídia) envolvia a implementação de uma política de governo, o cenário mais atual das disputas aqui discutidas já atinge a legislação que estabelece a forma e o conteúdo da Educação Básica. Em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005, Marco do Plano Nacional de Educação (PNE), que regerá a política de educação até 2024. Apesar da ferrenha resistência conservadora nas instâncias

preparatórias do documento no Fórum Nacional de Educação, a sempre conflituosa menção de gênero, sexualidade e diversidade, abordada em um marco de direitos – que era a visão promovida pelo MEC durante aquele período, fruto do consenso de especialistas do âmbito governamental e da sociedade civil – ficou nas diretrizes básicas do documento proposto. Não obstante, após um longo debate na Câmara dos Deputados, que uniu evangélicos, católicos e outros atores parlamentares conservadores contra essa menção, o texto original do projeto de lei foi estrategicamente modificado.

O projeto original propunha, entre as suas metas, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”.

A bancada religiosa conservadora conseguiu impor a supressão dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”. A lei aprovada sustenta, mais genericamente, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Nardi *et al.*, 2015:7-8). A supressão do foco na superação da “desigualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” dos objetivos do PNE é altamente estratégica. A lei marco estabelece que estados, municípios e o Distrito Federal devem formular seus planos de educação ou adequar os já aprovados em lei, em consonância com o texto nacional, no prazo de um ano. Ao substituir raça, região, gênero e orientação sexual pela noção mais geral de “desigualdades educativas, promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”, de fato restringe o alcance desses princípios e abre – eis o estratégico deslocamento de sentido – para uma abordagem moral das relações de gênero e da sexualidade, sob outras nomenclaturas.

Empoderados por esse sucesso, os atores que o promoveram provocaram uma avalanche de movimentos de reforma educativa nas legislaturas de estados e municípios,

atualmente em pleno auge.<sup>16</sup> Uma estratégia central desse ativismo tem sido o acionamento, para detrimento da perspectiva de direitos, da categoria “ideologia de gênero”. O construto “ideologia de gênero” por um lado capta eficazmente a disposição contra o reconhecimento positivo da diversidade sexual e de gênero e, por outro, por meio do descrédito ativado pelo termo “ideologia”, estimula o desprestígio tanto das perspectivas dos movimentos feminista, LGBT, de minorias e direitos humanos em geral, como da abordagem científica e da produção acadêmica sobre o assunto. O faz ativando, novamente, o pânico moral em torno do “desvirtuamento” das crianças pela suposta confusão ou negação do caráter “natural” do dimorfismo sexual. A abordagem crítica das desigualdades e afirmativa da diversidade é interpretada como ameaça a valores familiares tradicionais, de fundamento ora religioso, ora científico, construídos como indissociáveis da identidade nacional, cuja dissolução é anunciada como tragédia a ser evitada.

O conceito “ideologia de gênero” é elaborado por intelectuais católicas/os convocadas pelo Vaticano para articular a resistência contra o avanço das pautas feministas no âmbito internacional do desenvolvimento, especialmente a partir da Conferência Internacional sobre População (Cairo, 1994) e da Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995) (Corrêa; Petchesky; Parker, 2008) e divulgado mundialmente pelos movimentos Pró-Vida e contra direitos LGBT (Cornejo-Valle; Pichardo, neste volume).<sup>17</sup> O “colonialismo sexual” e a “ideologia da morte”, que embasariam uma agenda “ultrafeminista”, são citados entre as ideias precursoras da “ideologia de gênero” (Junqueira, 2017:33) e até hoje recorrentes nos discursos da

---

<sup>16</sup> Um útil acervo de informações e instrumento de monitoramento dessa mobilização está disponível em <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/> (acessado 22 out. 2017).

<sup>17</sup> Recuperando importantes fontes documentais e literatura internacional, Junqueira (2017) resenha atenta e exaustivamente genealogia, condições de circulação e efeitos metonímicos do sintagma “ideologia de gênero”.

hierarquia católica – o que delata um complexo ordenamento discursivo, não necessariamente alinhado com a deriva neoliberal abraçada por outros atores que atualmente integram as campanhas contra a “ideologia de gênero” na educação brasileira.

A outra chave do relativo sucesso da empreitada é o engajamento do Movimento Escola Sem Partido (MESP), também de alcance nacional, com essa “cruzada” (na terminologia dos seus próprios membros). Embora, como constata Luis Felipe Miguel, nas suas origens, o movimento se dedicasse a combater uma – vagamente definida – “doutrinação ideológica” que ocorreria no ensino formal brasileiro, que identificava centralmente como “marxista”, o “crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero” (Miguel, 2016:595). Para o autor, a agenda conservadora atual, de expressividade inédita no período democrático pós-ditadura, combinaria três vertentes de discursos reacionários: seria ultraliberal “libertária”, pregando um conceito não matizado de estado mínimo, e anticomunista, interpretando o crescimento e sucesso político do PT como parte de uma conspiração continental de tom totalitarista. A terceira vertente é a que Miguel denomina “fundamentalista”, por seu caráter dogmático, em geral de cunho religioso, impulsionada pelo crescimento pentecostal e a opção das igrejas neopentecostais pela intervenção na política de Estado. Não obstante, Miguel alerta:

Por vezes se fala na “bancada evangélica”, mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. Ou mesmo [continua em nota de rodapé] a presença de um fundamentalista espírita, isolado, mas muito ativo em seus dois mandatos na Câmara dos Deputados, o baiano Luiz Bassuma (Miguel, 2016:593).

Instrumental para o sucesso dessa cruzada e para fortalecer a posição dos seus propulsores nos âmbitos nacional e local é a

capilaridade da base tanto evangélica quanto católica. Miguel relata que: “Durante a apreciação dos planos de educação, era comum ver câmaras ou assembleias tomadas por freiras, lado a lado com pastores de igrejas neopentecostais, pressionando deputados e vereadores” (Miguel, 2016:599). Menciona também a circulação de modelos de notificações extrajudiciais, baseadas em uma interpretação seletiva de marcos normativos nacionais e internacionais, criadas originalmente em meios católicos e logo apropriadas também pelo MESP, destinadas a que pais e responsáveis previnam tal “adoutrinamento” (Miguel, 2016:602). Também presente na controvérsia sobre os conteúdos do projeto Escola Sem Homofobia, destaca-se na narrativa conspirativa agitada por esse movimento, uma noção de soberania absoluta da autoridade familiar sobre a educação dos seus filhos e filhas, na qual a professoras e professores restaria apenas a função “técnica” de transmitir conteúdos ideologicamente “neutros”.

## **Conclusão**

Partindo da análise das mudanças na regulação do ensino religioso, por um lado, e por outro, das atuais controvérsias relativas à política sexual nas diretrizes, programas e materiais didáticos, este artigo se propôs a abordar a relação entre perspectivas confessionais e disposições morais conservadoras no campo educacional brasileiro. Tal empreitada nos pareceu relevante por sua importância estratégica para entender a retomada e o avanço inegável de “conservadorismos” de diferentes matizes nessa seara específica da educação, e da questão da “infância/adolescência” de um modo geral (Leite, 2014).

Apesar de já existir uma produção acadêmica e ativista considerável acerca desses objetos/questões, observamos que ela se encontra dispersa entre dois âmbitos principais de indagação que raramente dialogam de forma mais direta e contundente: a literatura que aborda a problemática da laicidade na educação; e a produção que discute questões relativas a gênero e sexualidade

na educação. Ambos os focos nos parecem fundamentais para o investimento acadêmico e político atual, e já somam importantes contribuições para o campo e de fato serviram para estruturar a argumentação aqui arrolada. Todavia, acreditamos que ambos os eixos temáticos permanecem substancialmente apartados em suas reflexões específicas. Urgiu-nos, portanto, tentar concatenar essas discussões de forma mais sistemática – o que se configura ainda como uma alternativa relativamente inédita. Além da necessidade latente de explorar as porosidades existentes entre esses dois âmbitos de análise, nossa hipótese inicial foi de que se tratava realmente de movimentos complementares na atuação do “conservadorismo religioso” nas políticas educacionais do país. Embora as fontes examinadas brindem poucos elementos para reconstruir a densidade dos aspectos relativos à moral sexual no debate sobre educação religiosa ao longo do século, a progressiva diversificação e dispersão de posições do campo religioso contrasta com a intensa, e aparentemente coesa, mobilização alcançada atualmente em torno da agenda conservadora.

Cabe questionar, no ponto de vista dos defensores do ensino confessional, a coerência da premissa da absoluta soberania paterna com a delegação da educação moral para as instituições religiosas. De que soberania se trata? Notável também nessas controvérsias, além do pânico moral perante o “doutrinação” escolar, é a pluralidade de apropriações de categorias caras à ideologia liberal. Eco do debate entre “laicos e livres” dos anos ‘50, hoje a “liberdade” é chamada a significar também “liberdade religiosa” (dos pais, das instituições religiosas envolvidas no ensino). Do mesmo modo, as políticas contra o sexismo, a violência de gênero e a homofobia são denunciadas como censura de quem, baseado em convicções supostamente religiosas, predica que a homossexualidade é contrária à natureza e à ordem familiar.

Nessa mobilização, parlamentares e pastores (em sentido amplo, que inclui ministros evangélicos, padres católicos e inclusive outros empreendedores morais), frequentemente ambos, erigem-se como guardiões da moral ao mesmo tempo, em vários

níveis, da educação e também do bem-estar e da segurança das crianças, perante a ameaça de “pedófilos” e “defensores do fim da família heterossexual”. Além disso, protegem o presente e o futuro da “família brasileira”, perante discursos que vêm desconstruir a autoridade patriarcal. Finalmente, pretendem resguardar o sistema político e sua visão da democracia, do avanço de ideologias “de esquerda”, como os discursos do “laicismo” e dos direitos humanos, que vêm questionar a liberdade dos “homens do bem” para decidir a forma em que seus filhos serão educados, bem como de pastores para pregar segundo suas convicções.

Os pânicos morais instigam, por outra parte, ansiedades coletivas e discursos de ódio, contra gays, lésbicas e pessoas trans em geral, e especificamente contra a atuação da “esquerda LGBT” na política nacional, que é construída como “minorias barulhentas”, desviante e ameaçadora, privilegiada, antidemocrática e autoritária, cuja vontade é imposta a uma maioria nacionalista cristã. As iniciativas pró-direitos LGBT são vistas como parte de uma conspiração internacional, e seus promotores brasileiros como inimigos internos que querem subordinar o projeto nacional a ideias “alienígenas”. Produz-se desse modo um marco polarizado, que obriga governos (bem como parlamentares e membros do judiciário) e outros atores políticos a se pronunciarem de um lado ou outro da disputa, com grande custo se escolherem o polo não conservador. Este texto pretendeu contribuir a uma compreensão ampla do contexto, das condições e dos termos em que tais marcos são produzidos. Não obstante, o aprofundamento dessa compreensão persiste como desafio analítico e também político-normativo.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. *cadernos pagu* (50), Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2017, e175001  
[\[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000200302&lng=en&nrm=iso\]](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200302&lng=en&nrm=iso)

- Bortoleto, Edivaldo José; Meneghetti, Rosa Gitana K. Ensino religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: Pozzer, Adecir *et al.* (orgs.) *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010, pp.63-82.
- CASANOVA, José. *Public Religions in the Modern World*. Chicago, Chicago University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. Quando o estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 1, nº 2, 2006 [http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1503 – acesso em: 16 out. 2017]. ISSN: 1809-5747.
- \_\_\_\_\_. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, vol.37, nº131, maio/ago, 2007, pp.303-332.
- CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *cadernos pagu* (50), Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2017, 175009 [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-83332017000200501&lng=en&nrm=iso].
- CORRÊA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind; PARKER, Richard. *Sexuality, Health and Human Rights*. New York, Routledge, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, nº 137, maio/ago, 2009, pp.401-419.
- \_\_\_\_\_. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. *Pro-Posições*, vol. 25, nº 1 (73), jan./abr, 2014, pp.141-159.
- \_\_\_\_\_. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Educ. Soc.*, vol. 37, nº 134, Campinas, jan.-mar. 2016, pp.266-284.
- \_\_\_\_\_; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. *Educação & Pesquisa*, vol. 38, nº 4, São Paulo, out./dez, 2012, pp.849-864.

- DICKIE, Maria Amélia S.; LUI, Janayna de A. O ensino religioso e a interpretação da lei. *Horizontes Antropológicos*, vol. 13, 2007, pp.237-252.
- DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília, UNESCO, Letras Livres, EdUnB, 2010.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, Adecir *et al.* (orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010, pp.19-36.
- GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade* 28(2), Rio de Janeiro, 2008, pp.80-101.
- GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá (orgs.). *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias*. Comunicações do ISER, 60, 2004.
- \_\_\_\_\_. Religião nas escolas públicas - questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.1, nº 2, 2006 [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1502/1351> – acesso em: 16 out. 2017]. ISSN 1809-5747.
- JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula R. C.; MAGALHÃES, Joanalira C. (orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande, RS, Ed. da FURG, 2017, pp.25-52.
- LEITE, Vanessa. *“Impróprio para menores”? Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas*. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.
- LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília, LetrasLivres, EdUnB, 2009, pp.47-72.

- Machado, Maria das Dores Campos. *Política e religião: a participação dos evangélicos nas eleições*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006.
- Miguel, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, vol. 7, n° 15, Rio de Janeiro, 2016, pp.590-621 [<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>].
- ORO, Ari Pedro. A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n° 53, 2003, pp.53-69.
- POZZER, Adecir. Concepção de ensino religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, Adecir *et al.* (orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010, pp.83-102.
- SILVA, Maria Azimar F.; HOLMES, Maria José T. Atores e sujeitos a mover o FONAPER. In: POZZER, Adecir *et al.* (orgs.). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. Obra Comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010, pp.37-50.
- VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor L. *Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll, 2012.