

**Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública  
brasileira: questionamentos e reflexões**

***Secularism, Religious teaching and religiosity in Brazilian public  
schools: questions and reflections***

Gabriela Abuhab Valente <sup>Ⓘ</sup>

<sup>Ⓘ</sup> Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-0737-2432>  
gabriela.valente@usp.br

**Resumo:** Busca-se com este artigo aprofundar os entendimentos sobre a laicidade brasileira. Pretende-se retomar o debate público sobre a laicidade na escola pública brasileira na atualidade. Além disso, questionam-se o propósito e o lugar da disciplina de Ensino Religioso como integrante do currículo escolar no Ensino Fundamental, tendo como inspiração um estudo de campo realizado em uma escola municipal de Santo André, São Paulo. Conclui-se que o Estado deveria responsabilizar-se de forma mais engajada pela temática, cuja inclusão na formação de professores é essencial, e que o debate sobre o assunto tende a favorecer o conhecimento e a definição do modelo de laicidade brasileiro.

**Palavras-chave:** laicidade, ensino religioso, religiosidade, escola pública, Brasil

**Abstract:** *This article aims to deepen the understandings about Brazilian secularization. It intends to reopen the public debate about secularism in Brazilian public schools nowadays. Moreover, it questions the purpose and the place of the Religious Teaching subject as part of the school curriculum in elementary school. This inquiry is inspired by a case study of a public school located in Santo André, São Paulo. The research arrived at three conclusions: first of all, the State should take responsibility in what concerns this theme; secondly, the discussion should be part and parcel of the teacher's formation, and; finally, discussions and exchanges with foreign researchers about secularization may be enlightening for a better definition of the secular model in Brazil.*

**Keywords:** *secularism, religious teaching, religiosity, public school, Brazil*

## Introdução

Associada diretamente com a implementação do Ensino Religioso, a interface entre religião e escola não é tratada de forma aprofundada, ou seja, não há uma recuperação histórica do debate ou um olhar atento às características culturais dos professores e dos alunos brasileiros, nem à sua subjetiva religiosidade. Este artigo traz uma reflexão sobre esse tema, a partir de elementos identitários e subjetivos que estão inseridos nesse debate, além das normas jurídicas e da prática docente.

Para tanto, a primeira parte deste texto traz os entendimentos sobre a laicidade brasileira atual que, por sua vez, é inspirada no modelo de laicidade francês. A segunda parte revela que o modelo de laicidade francês, visto como ideal por alguns pesquisadores, não pode ser aplicado tal qual no Brasil, por conta das características culturais particulares de cada país. Em seguida, passando para o campo da educação pública brasileira, trabalham-se os textos legais que sugerem a interface entre religião e escola, notadamente, os documentos sobre o Ensino Religioso. Na quarta parte do artigo, questiona-se o lugar da disciplina de Ensino Religioso como integrante do currículo escolar no Ensino Fundamental, levando em consideração a forte religiosidade cultural brasileira e tendo como inspiração um estudo etnográfico realizado em uma escola municipal de Santo André, São Paulo, em 2013. Por fim, algumas últimas considerações buscam expandir o diálogo com o leitor.

## Entendimentos sobre o conceito de laicidade: Brasil e França

Para dar início à discussão, é preciso voltar às origens da escola brasileira, bem como perceber suas influências sobre o modelo atual de educação. Em um primeiro momento histórico, ideias da Igreja Católica são mais sobressalentes nas escolas; em seguida, destaca-se a atuação das ideias republicanas francesas na educação brasileira. Dessa forma, a historicidade da presença da religião/religiosidade<sup>1</sup> na escola pública brasileira nem sempre foi um tema polêmico como nos dias de hoje, uma vez que a escola, em sua origem, era uma instituição religiosa, administrada pela Igreja.

<sup>1</sup> Entende-se religião como a crença institucionalizada e religiosidade como a crença individual e personalizada. Para saber mais, é possível consultar Setton e Valente (2016). Este assunto será tratado mais adiante.

É sabido que a instituição escolar serviu à Igreja Católica para a catequese e para a transmissão de sua visão de mundo. Além disso, elementos religiosos estavam presentes em todos os aspectos sociais, e o poder da Igreja tinha grande força na imposição de comportamentos e regulamentações da sociedade. A partir da separação entre Estado e Igreja, a estrutura escolar continuou seguindo o modelo jesuítico proposto. Contudo, esse padrão estrutural foi adotado também por aspectos religiosos que acabaram sendo incorporados à educação escolar – isso é o que a *Ratio Studiorum* (1599) confirma, quando comparadas suas prescrições com aquelas do modelo atual de educação.

O Brasil foi um país cuja religião oficial, até a promulgação da Constituição Republicana de 1891, era o catolicismo. Inspirada por alguns princípios e ideias da Independência americana (1776) e da Revolução Francesa (1789), essa Carta Magna brasileira instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no País e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Como era de se esperar, a Igreja Católica não recebeu bem o fato de que não seria mais responsável pela educação, uma vez que a instituição religiosa sempre teve consciência de que a escola é um espaço de formação de sentidos e de modos de ser, em suma, uma forma de reprodução e de imposição de seus credos (Weil, 2006).

Uma vez nas mãos do Estado, a escola passou a seguir princípios republicanos, pensados por iluministas como a pedra de toque no processo civilizatório. Assim, uma ideia de educação de caráter público, laico e universal, desenvolvida no Velho Mundo, aos poucos chegou ao Brasil e foi legitimada por autoridades e educadores nacionais. Contudo, na transposição de contextos sociais, os entendimentos sobre esses princípios passam a ser interpretados com categorias culturais próprias. Para essa argumentação, destaca-se o caso do conceito de laicidade.

Cumprido dizer que não se entende a laicidade como estrangeira ao Brasil. Esse princípio é originado a partir de processos civilizatórios que acontecem em outros países e que também atingiram a realidade brasileira. A necessidade de implementar a laicidade em cada contexto social se faz presente a partir de um momento histórico em que se torna inevitável a convivência entre cidadãos de crenças diferentes.

O modelo francês de laicidade é, ainda hoje, tido como uma referência mundial/ideal. Caracterizado por um ecossistema social, uma concepção jurídica e um conjunto de conceitos e noções que legitimam um esquema de inteligibilidade (Gautherin, 2014), o modelo republicano francês contemporâneo prevê três espaços em uma sociedade. O primeiro é o espaço privado, de foro íntimo. O segundo é público, intimamente ligado com a questão política, no qual se encontra o Estado laico. O terceiro é também um espaço público, mas é civil ou comunitário, regrado pela secularização.

A fronteira entre essas três dimensões é, por vezes, muito sutil e difícil de identificar e, por isso, ela traz problematizações sobre a questão do modelo de separação/colaboração, uma vez que, em nome do bem comum, o Estado legitima e apoia projetos assistenciais proporcionados por Igrejas. Nesse sentido, esse modelo não instaura uma separação radical, pois o Estado é conivente com as Igrejas, quando lhe convém. Gautherin (2014) ironiza, dizendo que o espaço público francês é marcado por uma “catolaicidade” (p. 50). Em sua opinião, é preciso limitar a influência das religiões nos espaços públicos civis e criar uma barragem às ambições políticas das religiões.

É certo que esse modelo descrito pela autora possui muitas semelhanças com o modelo brasileiro. No entanto, ele está associado com um entendimento de laicidade que pressupõe o sistema republicano e lhe é central, diferentemente da forma como o princípio de laicidade é entendido no Brasil. A laicidade francesa é valorizada e valoriza a República, um regime político visto como um cimento social ou um elemento de união social, que permite a igualdade de participação na comunidade (Coq, 2012). A República implica na transmissão de elementos culturais adequados para todos os cidadãos. A laicidade seria um desses elementos, pois possibilita a liberdade de crença. Assim, a República e a laicidade possuem uma ligação congênita na busca do bem comum e na legitimação de valores éticos, como a tolerância, o respeito ao próximo, o sentido de humanidade, a liberdade e o reconhecimento da dignidade do outro (Coq, 2012). Portanto, a laicidade permitiria a reflexão autônoma, sem necessidade de recorrer a elementos dogmáticos na justificativa racional. Em outras palavras, esse princípio seria um caldo cultural e intelectual que sustentaria uma República.

A laicidade do Brasil foi oficialmente implementada em 1889 a partir de um decreto que previa a separação entre as instâncias pública e privada. Evidentemente, essa já não é mais a laicidade que se tem nos dias de hoje (Birman, 2001), uma vez que a história permite

(trans)formações lentas e não lineares. Uma nova configuração social abre portas para uma “laicidade de reconhecimento” (Rodrigues, 2013). De qualquer forma, em sendo um processo, a laicidade do Brasil e a da França tomaram rumos diferentes, pois o movimento histórico de cada país permitiu mudanças na concepção e na experiência desse fenômeno.

Em outros termos, Rodrigues (2013), apoiando-se em estudiosos franceses, aponta duas formas distintas de regime de separação entre Estado e religiões. Enquanto o Brasil seria caracterizado por uma separação flexível, a partir da qual o fato religioso é reconhecido e identificado como um elemento cultural, a França, por sua vez, teria como característica a separação rígida, em que o Estado abstrai a diferença religiosa de seus cidadãos e coloca-se responsável por *um* “cidadão universal” (p. 158).

A laicidade é um processo sócio-histórico em desenvolvimento. Segundo Baubérot e Milot (2011), ela é um princípio que pressupõe uma ação estatal para a garantia da separação entre esfera pública e esfera política, da neutralidade de tratamento das diferentes religiões, da liberdade de crença e da igualdade dos homens. Dessa forma, o que se toma como referência universal não passa de uma forma de encarar a realidade social. Cada país deve construir a sua, de acordo com suas características culturais, sociais e históricas. Apesar de a forte presença da Igreja Católica e o processo de democratização em busca do bem comum serem características históricas semelhantes entre os dois países apresentados, o Brasil e a França possuem traços culturais e populacionais diferentes, que os levam a divergir no entendimento sobre o conceito de laicidade.

## **Modelos semelhantes e culturas diferentes**

Problematiza-se que, ao importar um modelo francês, seria oportuno exigir um comportamento semelhante ao da população francesa; mas, como fazer isso, se a população brasileira se caracteriza por uma profunda religiosidade? Não se trata aqui de questionar o princípio de laicidade, mas de tentar entender seus impasses e desafios, dentro de um contexto sócio-histórico particular como o brasileiro.

As especificidades culturais de cada país justificam diferentes entendimentos sobre um mesmo conceito. Os trabalhos de Martuccelli (2010) podem auxiliar nesta reflexão. O autor

retoma alguns aspectos históricos do continente latino-americano e mostra como nele se encontra uma mentalidade colonizada, isto é, que aceita o que vem do estrangeiro, na busca de um modelo civilizado ou, em outras palavras, de um caminho para a civilização. Assim sendo, convida o leitor a refletir melhor sobre as teorias utilizadas a partir de especificidades históricas, para então compreender as particularidades latino-americanas.

Seguindo esse raciocínio, o Brasil poderia ser caracterizado como um país receptor, uma vez que acolhe, sem muita crítica, aquilo que é produzido no exterior e não dá valor àquilo que é produzido e vivido por aqui. A laicidade estatal seria um modelo apresentado como o padrão a ser seguido. Em caso contrário, a região corroboraria uma imagem degradante ou “primitiva”, correspondente aos modelos estereotipados tanto por intelectuais estrangeiros como locais (Martuccelli, 2010, p. 10).

Para Boas (2010), não existem povos “primitivos” e povos “civilizados”, haja vista que a cultura de cada um deles depende de um contexto histórico-social. Além disso, as diferentes culturas interagem entre si e modificam-se mutuamente. Apesar de Boas questionar a forma como acontece essa interferência, é Freyre (1984) quem se dedica à resolução da questão: ele afirma que as influências culturais recíprocas culminam na miscigenação e no hibridismo, promovendo um equilíbrio entre as culturas diferentes.

Ademais, o processo de influência de um modelo poderia ser percebido também como uma “transferência cultural” (Espagne, 2013). Essa noção nos ajuda a compreender que a passagem de um objeto cultural de um contexto social para outro tem como consequência uma transformação de sentido, uma vez que a apropriação cultural desse objeto se faz a partir de interações complexas entre as nações.

Assim, mesmo com as diversas transferências culturais, a cultura brasileira tem, em sua marca, mecanismos fortes de intermediação e de sincretismos (Da Matta, 2010, p. 92): por ser receptiva a outras culturas, ela se forma como uma cultura própria, sobretudo no que diz respeito ao tratamento do pluralismo religioso. Em outras palavras, é possível dizer que a construção da laicidade “à moda brasileira” está intimamente ligada à história da identidade brasileira, a saber, uma identidade religiosa (Prandi, 2008).

Os diferentes entendimentos e definições de laicidade podem ser também explicados por um processo que percebe a forma pela qual a religião é socialmente administrada e

definida. Giumbelli (2014) denomina-o de “regulação do religioso”, fenômeno em que a religião é vista como uma esfera que constitui o social e é por ele constituída. A maneira como a população francesa percebe sua realidade religiosa é diferente do entendimento que o brasileiro tem da sua, e, conseqüentemente, a laicidade nesses dois países possui maior número de divergências do que de similaridades. Nas palavras do autor:

Enquanto a França, por seu compromisso com a *laicidade*, corresponderia à realização mais próxima do modelo da separação entre Estado e Igrejas, o Brasil ficaria na posição de um aprendiz pouco aplicado, uma vez que tendo abraçado o mesmo modelo jamais deixara de ser um *país religioso* [ênfase no original]. (Giumbelli, 2002, p.54)

Além de reconhecer que o Brasil se espelha em um modelo francês, mas que sua implementação se dá como uma tradução, e de perceber algumas das particularidades histórico-contextuais brasileiras, é preciso admitir que o espaço público civil, o espaço da secularização, é distinto nos dois países. Apesar de ambos possuírem forte influência cultural e religiosa da Igreja Católica, na França o número de cristãos possui tendência a diminuir, enquanto o número de muçulmanos (por conta do fenômeno da imigração) e de pessoas que não têm uma religião tende a aumentar (Pew Recherche Center, 2015). Porém, no Brasil, a população possui uma religiosidade profunda, e, se a porcentagem de pessoas sem religião tem aumentado, é por conta de um sincretismo e de uma expressão religiosa que não permitem ao indivíduo escolher somente uma religião para declarar (Setton & Valente, 2016).

Ademais, é preciso compreender a diferença conceitual entre laicismo, laicização e secularização. A primeira noção, que é a menos importante para esta reflexão, pressupõe uma separação total e inflexível entre religião e Estado e possui um viés anticlericalista (Blancarte, 2008; Leite, 2011). O binômio de processos de laicização e de secularização parece mais rico para o argumento que se pretende defender aqui.

Segundo Cunha (2013), a laicização é um processo que se refere ao Estado e às leis que regem uma nação. Em contrapartida, a secularização diz respeito a um processo cultural. Nesse sentido, o Brasil é um país laico, e sua cultura não é de todo secularizada (Cunha, 2013; Pierucci, 2008). A secularização da cultura é um processo bem menos linear do que a laicização do Estado, já que, para a permanência do último fenômeno, há a necessidade de mudanças legais e institucionais. Por outro lado, para que a secularização da cultura aconteça, é preciso que símbolos anteriormente incorporados numa espécie de “socialização primária”



da nação deixem de ter sentido. Em termos de contemporaneidade, Carvalho (1999) faz, do campo religioso brasileiro, uma leitura que aponta para um processo de expansão da presença da religião no espaço público, e não da sua secularização.

Dessa maneira, o fato de a população brasileira ser profundamente religiosa não é um impedimento para que o Estado seja laico; pelo contrário, o Estado laico seria uma maneira de garantir a liberdade de culto, de consciência e de crença e de não crença da população. Ademais, a laicidade permite a criação de barragens e obstáculos para que as alianças entre espaço público e religiões não sejam formadas, garantindo assim que seja respeitada a liberdade de escolha religiosa de cada um.

## **Abordagem legal do Ensino Religioso no Brasil**

A partir da Constituição Republicana brasileira de 1891, a escola de tradição jesuítica e religiosa se tornou uma instituição pública, dirigida pelo Estado. Essa mesma Carta também sugere a laicidade curricular (Hilsdorf, 2006, p. 61). Durante a década de 1920, houve um movimento de despolitização do campo educacional, tendo como integrantes os Pioneiros da Educação Nova. Com o Manifesto de 1932, debateu-se de forma aprofundada a questão da laicidade escolar em meio a uma disputa entre os pioneiros “liberais” e os “católicos”. A corrente católica, com o apoio da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da figura política de Getúlio Vargas, revelou-se com maior poder nesse contexto histórico, e a disciplina Ensino Religioso passou a fazer parte do currículo escolar a partir da Constituição de 1934 (Andrade, 2014). Na Constituição seguinte, de 1946, esse continuou sendo o assunto mais discutido (Oliveira & Penin, 1986). E, no período da ditadura militar (1964-1985), o ensino religioso se manteve nas escolas públicas.

Segundo Baubérot e Milot (2011), os quatro elementos que definem a laicidade de um país são a neutralidade, a liberdade de crença, a igualdade e a separação entre Estado e religiões. Apesar de não possuir a palavra “laicidade” em sua Carta Magna de 1988, o Brasil possui algumas dessas marcas jurídicas que o caracterizam como um país laico. Por exemplo, o artigo 5 declara que todos são iguais perante a lei, e o artigo 19 veda qualquer forma de aliança entre o Estado e as religiões.



A propósito ainda desse documento, R. P. Oliveira (1989) conclui que o ensino religioso continua a ser um tema polêmico em sua definição constitucional, e as forças católicas são fortes o suficiente para colocar a disciplina Ensino Religioso no currículo escolar (artigo 210), com oferecimento obrigatório por parte da escola e matrícula facultativa do aluno. Em outras palavras, isso significa a existência de um compromisso da escola pública de oferecer a disciplina, quando solicitada por um aluno ou sua família.

Ainda nos dias de hoje, o artigo que ratifica o oferecimento da disciplina provoca grandes polêmicas. Ainda que a maioria dos pesquisadores acredite que a lei pode criar precedentes para a discriminação religiosa, existem aqueles que são engajados na luta pela retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar (Cunha, 2013; Fischmann, 2009a), e outros estudiosos defendem que a disciplina Ensino Religioso deve ser mantida, desde que aberta à pluralidade e à diversidade religiosa (Giumbelli, 2002; Rodrigues, 2013).

Um segundo documento importante para o debate é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1996 (Lei BR n. 9.394, 1996). Após uma mudança estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação em 1997, o artigo 33 da LDB afirma que o Ensino Religioso é parte integrante da formação do cidadão. Ele estabelece que cada estado brasileiro deve se ocupar de regulamentar a disciplina e veda o proselitismo, em vista da diversidade cultural religiosa no Brasil.

Um último documento que vem esquentando o debate sobre o Ensino Religioso e sobre a separação entre Estado e religiões é o Acordo com a Santa Sé. Assinado às pressas em 2010, o documento (Decreto n. 7.107, 2010) prevê “o Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas” (n.p.) como disciplina facultativa na educação básica pública.

Sabe-se que as leis sozinhas não são suficientes para regular e compreender a realidade. É necessário que sejam acompanhadas por reflexões coletivas e por formação de pesquisadores e, sobretudo, de professores que trabalhem direta e diariamente com os conflitos religiosos em sala de aula.

Na interpretação que se faz, o artigo 33 da LDB, por si só, mostra-se incoerente. Ao dizer que a disciplina de Ensino Religioso seria parte integrante da formação do cidadão, a lei não respeita a diversidade religiosa do Brasil, uma vez que, incluída nessa diversidade religiosa, estaria a crença em não crer e a possibilidade de não ter uma religião. No mais, não é apenas a

escolha religiosa que está em jogo, mas também o entendimento sobre o que é ser um cidadão. Questiona-se qual a relação entre cidadania e Ensino Religioso. Na visão de Cunha (2013), esse artigo pode ser visto como ameaça implícita aos pais dos alunos, já que, ao não requisitarem a participação de seus filhos nas aulas de Ensino Religioso, estariam se responsabilizando por não garantir uma educação integral e cidadã a seus filhos.

A Lei 9.475/97 do Conselho Nacional de Educação modificou a redação do artigo 33 da LDB justamente três meses antes da vinda do Papa João Paulo II ao Brasil. Essa lei omite como será realizada a remuneração dos professores que lecionarem a disciplina Ensino Religioso, abre uma brecha para eventuais negociações entre as instituições religiosas e o setor público e permite que o governo arque com esses custos (Cunha, 2013).

Ainda sobre esse mesmo artigo, o fato de que cada Estado seja responsável pela regulamentação da disciplina possibilita que órgãos estaduais e públicos interfiram diretamente nas questões religiosas, principalmente quando a lei estadual prevê a interferência de autoridades religiosas para a seleção de professores ou para a definição de conteúdos. Esse é o caso do Rio de Janeiro, em que, por influências externas, a carga horária da disciplina Biologia é diminuída para a inserção das aulas de Ensino Religioso (Valente, 2010).

No caso do estabelecimento da disciplina de Ensino Religioso confessional, o Estado cede o espaço escolar para que os representantes de cada religião possam usar as salas de aula para ensinar seus princípios religiosos, porém apenas as Igrejas maiores têm a possibilidade de fazê-lo. Ademais, nem todas as religiões possuem interesse em divulgar suas crenças, como é o caso do judaísmo. Assim, apenas os alunos cuja religião é mais organizada como instituição social têm a possibilidade de ter aulas – os demais são excluídos.

Há ainda estados, como São Paulo, que estabelecem o Ensino Religioso não como uma disciplina, mas como um conteúdo a ser trabalhado de forma transversal pelo professor polivalente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ensinar conteúdos religiosos e conteúdos seculares simultaneamente não permite que as crianças e seus responsáveis estejam conscientes da distinção existente entre eles, fazendo com que o direito à facultatividade seja ignorado pela escola e pelas famílias.

O respeito ao caráter facultativo das disciplinas de Ensino Religioso também é desprezado em alguns estados, em que a matrícula na disciplina é automática, sendo dever dos

pais ou responsáveis passar por uma situação de constrangimento para solicitar que seu filho não frequente a disciplina. Além disso, problematiza-se a não existência de outras disciplinas também facultativas para escolha por parte dos alunos. Ou seja, os alunos que escolhem não participar da disciplina precisariam ter outras opções, para que não sejam “expostos” aos outros por não se interessar pela disciplina e não fiquem no pátio da escola, sem nenhuma atividade agregadora.

O Acordo com a Santa Sé, embora seja um documento com 20 artigos e inclua diversas questões sobre a laicidade do Estado, principalmente no que tange à separação entre Estado e religiões, traz a questão do Ensino Religioso apenas no artigo 11. Mesmo sendo um único artigo, tem sido amplamente debatido: problematiza-se não só a prescrição do ensino religioso católico em todas as escolas públicas, mas também a forma como esse documento se vê no direito de “falar” sobre outras confissões religiosas e em nome delas (Fischmann, 2009b).

Espera-se que, ainda em 2016, o debate legal sobre a disciplina Ensino Religioso dê um passo à frente. A partir da proposta de ação direta de inconstitucionalidade (ADI), de autoria do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, uma audiência pública ocorreu em junho de 2015, ouvindo uma série de membros de instituições religiosas e de entidades acadêmicas, a fim de decidir sobre uma lei que definirá se a disciplina de Ensino Religioso deve ser confessional ou de caráter histórico e plural, sem estar ligada a um credo específico. A maior parte dos convidados se mostrou a favor da segunda opção.

Por fim, cumpre salientar que a disciplina Ensino Religioso consta na proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma não confessional para o Ensino Fundamental. Contudo, até o presente momento, não há uma versão final desse documento.

As muitas possibilidades de abordar a questão da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas advêm de uma falta de regulamentação proveniente do Estado. Seriam necessárias regras mais explícitas e restritivas com relação ao que cabe a essa disciplina, à esfera religiosa e à esfera pública.

## **Estudo de caso – a presença da religiosidade na prática docente**

A disciplina Ensino Religioso não é a única forma em que a religião está presente dentro da escola. Em alguns casos, seu conteúdo deve ser tratado de forma transversal, conforme deliberam as leis estaduais de São Paulo, local em que a pesquisa foi conduzida (Valente, 2010).

Um estudo de caso inspirado na metodologia etnográfica<sup>2</sup> permitiu que a pesquisadora vivenciasse a história não documentada de uma escola na Região Metropolitana de São Paulo, mais especificamente, no município de Santo André, no ano letivo de 2013 (Valente, 2015). A construção dos dados se deu por meio de observações em duas salas de aula, entrevistas com todos os docentes da escola, questionários respondidos por um grande número de professores e análise da documentação escolar. Esse estudo teve por objetivo identificar e analisar a presença da religiosidade na prática docente de professores.

Os documentos legais de Santo André são omissos com relação ao Ensino Religioso. Portanto, o ensino municipal deve obedecer às leis estaduais, que são superiores na hierarquia legal, assim como a LDB e a Constituição Federal. No entanto, como essas leis não chegam até as escolas e os professores, cada docente lida de forma particular com situações de conflito religioso.

A discussão a respeito do Ensino Religioso nas escolas públicas pareceu não fazer parte do cotidiano da escola pesquisada. A assistente pedagógica da escola relatou que nunca nenhum pai lhe requisitou aulas de Ensino Religioso e disse que o município não oferecia esse tipo de “serviço”. Além disso, não foi encontrado nenhum documento institucional que contemplasse a requisição de aulas de Ensino Religioso por parte dos alunos ou dos responsáveis.

Apesar de mais vinculados a professoras cujas salas foram observadas, os dados de entrevistas, questionários e observação foram triangulados e levaram à conclusão de que os professores não têm conhecimentos sobre as normas legais que regulam o Ensino Religioso

---

<sup>2</sup> Entende-se essa metodologia como um processo de observar e de descrever o movimento social de um campo para conhecer fenômenos que sejam próprios daquele local e que, por serem tão familiares, passam despercebidos, exatamente como é a dimensão difusa da religião/religiosidade no Brasil (Rockswell, 2009). Essa metodologia envolve o olhar e o ouvir como ações fundamentais para a interpretação ou compreensão de uma cultura externa ao pesquisador, estando ele imerso nessa cultura (Oliveira, R. C., 2000).

no estado de São Paulo e acreditam que não devam tocar no assunto de religião com seus alunos.

Dos dezoito professores entrevistados, apenas o professor de Artes, que estava na escola apenas uma vez por semana, discordou de que a formação religiosa seria essencial para a formação do ser humano. Muitos docentes afirmaram que a escola poderia ter papel importante nessa formação, mas isso não seria permitido, porque a escola “tem” que ser laica. Porém, os professores não sabiam ao certo o porquê ou como a escola se tornou laica, como comprovam esses dois fragmentos:

Primeiro fragmento:

Débora: *Eu acho que sim, eu acho que na verdade a escola tem que ser laica...*

Gabriela: *Por quê?*

Débora: *Vem no [tenta se lembrar do nome do documento]... que a escola tem que ser laica?, é no [hesitação de dúvida] agora não sei de onde que vem, acho que na LDB, tem alguma coisa assim, porque não pode. E você vê nas escolas, comemorar, até tiraram... eu não sei se na prefeitura de Santo André tem, porque eu entrei agora, mas na de São Bernardo tiraram festa junina, não tem mais. Não põe nada de natal, porque a escola tem que ser neutra, então se ela coloca uma festa junina ou um dia das mães, que as crianças não... E eu acho que essas coisas de páscoa, de natal, querendo ou não, ela é uma manifestação religiosa, então entra em contradição que a escola tem que ser laica, tem que ser neutra...*

Gabriela: *E por que a escola tem que ser laica?*

Débora: *Não, não sei, é o governo... (Entrevista, 22 de novembro de 2013)*

Segundo fragmento:

Ana: *Então, na verdade, nos parâmetros curriculares... no PCN, onde fala isso [que a escola deve ser laica]? No PCN fala sobre isso: que poderá haver uma disciplina, não dentro do horário, se não me engano, como uma disciplina extracurricular. Então assim, o próprio governo não aboliu isso das escolas. É que, lógico, cada município, cada Estado, enfim, tem a sua... mas o governo em si, nos parâmetros curriculares ele não aboliu isso nas escolas. Então eu acho que poderia ser até como curso extracurricular, por que não? E não ficar com esse tabu. Está muito como tabu. “Aí a religião não se mistura com educação”, por que não? [ênfase no original]. (Entrevista, 27 de novembro de 2013)*

Desse modo, além de aquela escola não oferecer a disciplina Ensino Religioso aos alunos, não foi possível identificar a presença de objetos, imagens ou demais artefatos que

sinalizassem uma adesão religiosa explícita por parte da escola. Um trabalho etnográfico de um ano permitiu revelar o que primeiramente parecia oculto: a religião, como forma institucional, por certo não pareceu fazer parte da instituição investigada. Todavia, a religiosidade perene e profunda fazia parte da grande maioria dos agentes escolares, docentes e discentes. Muito contribuiu para essa assertiva a leitura de ampla bibliografia sobre a configuração cultural brasileira e seu atravessamento por uma cultura religiosa (Pierucci, 2008; Prandi, 2008; Sanchis, 2001).

O fato de a escola não oferecer a disciplina de Ensino Religioso e de os professores não estarem conscientes de que seria atribuída a eles a responsabilidade de transmitir conteúdos dessa disciplina de forma transversal, conforme a lei estadual paulista 10.783/2001, fazia com que elementos provenientes da *religião* estivessem ausentes na escola, justificados pela laicidade escolar. No entanto, um olhar mais cuidadoso revelou elementos da *religiosidade* individual de cada professor.

Um autor que auxilia na compreensão dessa distinção é Simmel (2011a, 2011b). Para ele, a religiosidade é uma disposição irreduzível e fundamental da alma humana. Ou seja, é um aspecto simbólico, psicológico e subjetivo e, portanto, é o conteúdo de representações. É possível dizer que a religiosidade é um modo de ser do homem, composto por uma série de experimentações e sensações. Mesmo sendo esse conteúdo, ou estado de espírito, universal, isto é, passível de ser desenvolvido por todos os indivíduos, não são todas as pessoas que o possuem.

A religiosidade não é, por si só, social, mas é também um fator de sociação (Simmel, 2011a), haja vista a existência de um sentimento de solidão – causado pela não compreensão do mundo – compartilhado pelas pessoas que possuem religiosidade. Quando essa força se objetiva, surge a religião. Para Simmel (2011b), a religiosidade engendra a religião.

A religião é uma forma cultural, isto é, produto histórico-social da religiosidade. Ela formaliza e consagra os laços sociais, reforçando-os e (re)ligando os indivíduos. Além disso, ela organiza a vida coletiva para dar segurança na manutenção das relações sociais, com base na proposição de um modo de ser e em uma ordenação ou categorização do mundo e da experiência humana. Pode-se dizer que a religião é o aspecto estrutural da religiosidade.

Vale lembrar ainda que, por ser uma dimensão subjetiva da identidade dos professores, a religiosidade atravessa a prática docente de forma única e compõe, em conjunto com outros elementos, a totalidade das disposições culturais do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado e inconsciente, muitas vezes. Ela não pode ser considerada metaforicamente como uma vestimenta que se põe e se retira quando necessário, pois faz parte das experiências mais profundas do indivíduo, de modo que ele nem sempre percebe que opera a partir de pontos de vista religiosos. Nessa linha de raciocínio, a religiosidade se constrói histórica, processual e dinamicamente na atuação docente. Cada um dos docentes pesquisados, por certo, se constitui em um só agente: um sujeito profissional e um sujeito religioso, e as duas dimensões estariam integradas em um único modo de ser, pensar e agir.

Dessa forma, traços de uma religiosidade que, em um primeiro momento, estavam invisíveis na instituição escolar estudada, puderam ser revelados pouco a pouco, a partir do uso que as professoras faziam da linguagem, da reiteração de discursos e ações e da posição de autoridade que cada uma delas ocupava perante a sua turma. Assim, o trabalho de campo foi essencial para a compreensão da presença da religiosidade na escola pública pesquisada. Como uma escolha metodológica, decidiu-se dispensar mais atenção para a prática pedagógica de apenas duas docentes da escola, a saber, aquelas que tiveram suas salas etnografadas. Embora compartilhando um espaço de trabalho relativamente pequeno (menos de 300 alunos matriculados), duas professoras, aqui identificadas por suas respectivas crenças religiosas, uma presbiteriana e outra católica, possuíam visões distintas acerca da prática docente e da religião dentro da escola.

Mesmo sendo dois perfis com crenças bastante diferentes, a religiosidade das professoras influenciava não apenas suas práticas em sala de aula, mas também a aprendizagem da criança. A seleção, o comprometimento e a seriedade dos conteúdos e da dinâmica de aula propostos pela professora presbiteriana correspondiam a um forte ascetismo de sua parte. Os saberes adquiridos pelos estudantes de sua turma, além de serem delimitados por uma visão de mundo que excluía símbolos e representações que fazem parte da cultura brasileira (como Iemanjá e Virgem Maria), eram mobilizados por uma afinidade eletiva (Weber, 2004).

Já no caso da professora católica, a influência da religiosidade estava presente na forma de linguagem com as crianças, ou seja, no vínculo social (Berger & Luckman, 1985) recheado



de expressões de cunho religioso. Dessa feita, o reconhecimento mútuo entre professor e aluno era atravessado pela religiosidade e, portanto, os estudantes que se identificavam com a professora e, conseqüentemente, com a religião cristã, tinham todas as chances de ter maior atendimento professoral. Apesar de a religiosidade da professora católica ser mais evidente, como, por exemplo, em suas expressões de linguagem, a forma como a religiosidade se fazia presente em sua prática cotidiana era mais velada, mais difusa, contudo reiterada frequentemente e, por isso, poderia penetrar de maneira mais subliminar na socialização das crianças.

Assim, a partir do contato com as docentes, foi possível, mais uma vez, averiguar a intensidade da religiosidade brasileira, mas também reafirmar a importância da defesa de uma “laicidade de reconhecimento” (Rodrigues, 2013) no Brasil. Dito de outro modo, ficou clara a relevância de uma laicidade que identifique a particularidade da cultura e da religiosidade brasileira e que, por isso, legitime a pluralidade religiosa e o sincretismo religioso em todas as esferas sociais, inclusive na escola, permitindo sua manifestação, sem privilegiar ou marginalizar nenhuma das denominações religiosas. No mais, revelou-se a necessidade de conscientizar os docentes quanto às questões religiosas que são, por ora, naturalizadas e desconhecidas no tocante a sua interface entre religião, religiosidade, laicidade e escola.

## Considerações finais

Para além da polêmica dicotômica existente, no campo acadêmico, entre ser a favor ou contra a disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas, este texto nos ajuda a compreender a complexidade da questão e nos indica que essa luta, muitas vezes, deixa de perceber as relações interpessoais entre professores e alunos ou o *chão da escola*. Como portadores de uma religiosidade, os professores levam esse elemento para sua relação profissional, para a troca com alunos e para a interpretação dos conteúdos abordados na disciplina por eles ministrada.

Como uma primeira conclusão, é preciso que a esfera pública política, ou seja, o Estado, assuma para si a responsabilidade de reger e de determinar aquilo que é permitido e o que é proibido nos espaços públicos, respeitando os princípios que compõem a laicidade: neutralidade, liberdade de consciência, igualdade e separação entre Estado e religiões. Apenas

assim os cidadãos terão mais segurança em suas ações, e o convívio social será respaldado por valores éticos, como a tolerância, o respeito ao próximo, o sentido de humanidade, a liberdade e o reconhecimento da dignidade do outro.

Ademais, é necessário problematizar a questão religiosa nos cursos de formação de professores, mesmo daqueles que não trabalharão especificamente com a disciplina de Ensino Religioso. Desse modo, a reflexão sociológica sobre a interface entre religião/religiosidade e educação pode lhes promover uma liberdade reflexiva para uma prática docente mais responsável e mais consciente. Além disso, essa formação diversifica os recursos pedagógicos para promover a tolerância e o respeito à crença dos outros em momentos em que há conflitos religiosos em sala de aula.

Em outras palavras, seria interessante que o lugar da religiosidade na escola fosse elucidado, para que não só os professores, mas também os estudantes de licenciatura tivessem maior consciência das interferências externas em sua prática docente. Assim, os (futuros) professores poderiam trabalhar em prol de uma educação intercultural que proporcionasse momentos de reflexão e que correspondesse à divulgação da tolerância como uma forma de se relacionar com o outro (Andrade, 2014, p. 14). Em suma, pelos dados construídos, conclui-se que a religiosidade estava presente na escola pública pesquisada, precisamente na forma de uma presença oculta, e é possível que o mesmo cenário seja encontrado em outras escolas públicas brasileiras, principalmente em um momento em que as fronteiras entre poder político e esfera religiosa estão ainda mais fragilizadas<sup>3</sup>. A religiosidade não só atravessa a prática docente, de acordo com a configuração de crenças de cada professor, mas também possui consequências para a socialização das crianças que frequentam o espaço escolar.

Para finalizar, importa afirmar a necessidade de mais debates e trocas entre pesquisadores nacionais e estrangeiros, a fim de solidificar e fortalecer um modelo de laicidade adequado ao Brasil. Por sua vez, esse modelo pode possuir inspirações estrangeiras, mas sempre levando em conta os aspectos culturais nacionais e tendo como alvo o convívio civilizado de pessoas de diferentes crenças na sociedade. Esse não é um processo linear, mas a laicidade brasileira, aos poucos, vai adquirindo contornos mais claros, como parte integrante da cultura nacional.

<sup>3</sup> Aqui se faz referência à “bancada religiosa” no Congresso Nacional brasileiro.

## Referências

- Andrade, M. (2014, junho). A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In *4 Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Porto, Portugal.
- Baubérot, J., & Milot, M. (2011). *Laïcité sans frontière*. Paris: Seuil.
- Berger, P., & Luckman, Th. (1985). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Birman, P. (2001). Conexões políticas e bricolagens religiosas: questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. In P. Sanchis (Org.), *Fiéis e cidadãos – percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Blancarte, R. (2008, janeiro/abril). Laicidad y laicismo en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 139-164.
- Boas, F. (2010). *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, J. J. de. (1999). *Um espaço público encantado. Pluralidade religiosa e modernidade no Brasil* (Série Antropologia, n° 249). Brasília: UNB.
- Coq, G. (2012). La laïcité et l'école de la République. *Trema* [En ligne] (mis en ligne le 01 avril 2014), 37, 144-164. Recuperado em 20 de maio de 2015, de <http://trema.revues.org/2747>; DOI: 10.4000/trema.2747.
- Cunha, L. A. (2013, julho/setembro). O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, 34(124), 925-941.
- Da Matta, R. (2010). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Espagne, M. (2013). La notion de transfert culturel. *Revue Sciences/Lettres* [En ligne], 1 (mis en ligne le 01 mai 2012). Recuperado em 30 de setembro de 2016, de <http://rsl.revues.org/219>; DOI: 10.4000/rsl.219
- Fischmann, R. (2009a). Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 40, 156-167.

- Fischmann, R. (2009b, maio/agosto). A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na câmara federal. *Educação e Sociedade*, 30(107).
- Freyre, G. (1984). *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Gauherin, J. (2014). Le “modèle républicain” en France: un modèle sous tension. *Histoire, Monde et Cultures Religieuses*, 32, 43-53.
- Giumbelli, E. (2002). *O fim da religião – dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar.
- Giumbelli, E. (2014). *Símbolos religiosos em controvérsias*. São Paulo: Terceiro Nome.
- Hilsdorf, M. L. S. (2006). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning.
- Leite, F. C. (2011). O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Religião e Sociedade*, 31(1), 32-60.
- Martuccelli, D. (2010). *Existen individuos en el Sul?* Santiago: LOM.
- Oliveira, R. C. (2000). *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp.
- Oliveira, R. P. (1989, janeiro/junho). A educação na nova constituição: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*, 15(1), 16-27.
- Oliveira, R. P., & Penin, S. (1986). A educação na constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, 12(1-2), 261-288.
- Pew Research Center. *Religious composition by country*. Recuperado em junho de 2015, de <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projection-table/2050/percent/all/>
- Pierucci, A. F. (2008, novembro). De olho na modernidade religiosa. *Tempo Social*, 20(2), 9-16.
- Prandi, R. (2008, novembro). Converter indivíduos, mudar culturas. *Tempo Social*, 20(2), 155-172.
- Ratio Studiorum. (1599). *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rodrigues, E. (2013, janeiro/março). A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, 11(29), 149-174.
- Sanchis, P. (2001). Religiões, religião... Alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro. In P. Sanchis (Org.). *Fiéis e cidadãos – percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 9-57.
- Setton, M. G., & Valente, G. (2016, abril/junho). Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. *Caderno CEDES*, 46(160), 410-440.
- Simmel, G. (2011a). *Religião: ensaios* (vol. 1). São Paulo: Olho d'água.
- Simmel, G. (2011b). *Religião: ensaios* (vol. 2). São Paulo: Olho d'Água.
- Valente, G. (2010). *Diferentes propostas curriculares para o Ensino Religioso e suas consequências para a laicidade do Estado*. Trabalho complementar de curso, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Valente, G. (2015). *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Weber, M. (2004). *A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Weil, G. (2006). *Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX*. Sevilla; Zamora: Editorial Comunicación Social.

## **Legislação**

- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. (1891, 24 de fevereiro). Rio de Janeiro: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Diário do Congresso Nacional*, página 523.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988, 5 de outubro). Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Diário Oficial da União*, ano CXXVI, n. 191-A.
- Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. (2010, 11 de fevereiro). Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico

da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei BR n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, ano CXXXIV, n. 248.

Lei BR n. 9.475 de 1997, de 22 de julho de 1997. (1997, 22 de julho). Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

*Lei SP n.10.783/2001, de 9 de março de 2001.* (2001, março). Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino fundamental. Retirado em 10 de maio de 2015, de <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/132260/lei-10783-01>

*Submetido à avaliação em 30 de julho de 2016; revisado em 21 de novembro de 2016, aceito para publicação em 09 de janeiro de 2017.*