



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Bárbara Becker

Religião nas escolas públicas de Santa Catarina:
O que as memórias de professores aposentados revelam

FLORIANÓPOLIS

2025

Bárbara Becker

Religião nas escolas públicas de Santa Catarina: O que as memórias dos professores aposentados revelam

Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Orientadora: Profa.. Ione Ribeiro Valle, Dra.

Florianópolis

2025

Becker, Bárbara

Religião nas escolas públicas de Santa Catarina: : O
que as memórias dos professores aposentados revelam /
Bárbara Becker ; orientadora, Ione Ribeiro Valle, 2025.
66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Laicidade. 3. memórias docentes. 4.
Ensino Religioso. 5. práticas escolares. I. Valle, Ione
Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Bárbara Becker

Religião nas escolas públicas de Santa Catarina: O que as memórias de professores aposentados revelam

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 20 de julho de 2022.

Profa. Leila Procópio do Nascimento, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Ione Ribeiro Valle, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dra.
Avaliadora
Instituto Federal Catarinense

Profa. Luiza Turnes, Dra.
Avaliadora
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Santa Catarina

Prof. Santiago Pich, Dr.
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2025

Dedico este trabalho à minha irmã Nathália (*in memoriam*), cuja intensidade, empatia e coragem seguem vivos nos corações de todos aqueles que tiveram a alegria de tê-la em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, que esteve comigo me apoiando em cada etapa da minha vida, desde as apresentações de ballet e teatro até os planos para faculdade. Sempre acreditaram em mim, incentivaram meus sonhos; graças a eles tive a coragem de iniciar essa jornada, de me mudar sozinha para um Estado desconhecido e enfrentar tudo o que veio junto com essa escolha.

Ao meu pai, agradeço por todo apoio e por ter me oferecido as condições, a segurança e a tranquilidade para priorizar os estudos durante o curso.

À minha mãe, sou grata por sempre me incentivar a correr atrás dos meus sonhos, a lutar e a seguir em frente mesmo após os momentos difíceis e a acreditar que eu era capaz de tudo que me propusesse a fazer.

Ao meu irmão Caio, agradeço por nosso vínculo que vem da nossa proximidade desde que eu era criança, por ser aquele com quem posso desabafar; sei que sempre estará ao meu lado, não importa o que aconteça.

E à minha irmã Nathália (*in memoriam*), quero agradecer por me inspirar com seu jeito intenso de viver e de sentir, de sempre ajudar ao próximo e lutar pelo que é certo, por me inspirar a buscar me tornar uma pessoa melhor e a fazer a diferença na vida das pessoas.

Quero agradecer a Paola e Alix, que depois de mais de uma década de amizade também são consideradas família. Mesmo com a distância e apenas conseguirmos nos encontrar algumas vezes no ano, sei que nosso vínculo continua forte e que posso contar com elas sempre que precisar.

Agradeço ao Gustavo, cuja amizade tem me dado um espaço para descansar a mente: nossas noites de filmes e jogos me ajudaram a manter o equilíbrio durante a escrita deste trabalho.

Também sou grata a Ana Laura, Bianca, Bibiana e Manuely, companheiras da jornada que foi o curso de pedagogia. Agradeço pelas conversas e piadas internas, pelos grupos em cada trabalho, por nossas comemorações ao final de cada semestre, *brownies* após o RU e pelas tardes na biblioteca nos dando apoio ou reclamando juntas desse trabalho final. Agradeço por serem aquelas que tornaram o meu tempo na UFSC não apenas

uma trajetória de grande aprendizado, mas também de risadas, histórias e amizades.

Agradeço às outras diversas colegas e amigas que também participaram desta minha jornada pela Universidade e a tornaram mais alegre e cheia de boas memórias.

À minha orientadora, professora Ione Ribeiro Valle, que tem sido uma de minhas maiores inspirações durante minha formação e, mesmo eu pedindo sua orientação apenas no último semestre, nos deixando com um prazo apertado, concordou em me ajudar nessa pesquisa e esteve ao meu lado, incentivando e tranquilizando nos momentos de nervosismo.

Agradeço também aos membros do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina e ao Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu, que me receberam de braços abertos. Nossas conversas e cafés da manhã compartilhados me fizeram sentir acolhida neste grupo que tanto me ensinou e fortaleceu meu desejo de continuar aprendendo e pesquisando.

Por fim, agradeço à UFSC, por ter sido o espaço onde vivi tantas descobertas, desafios e conquistas, e onde pude crescer como estudante, pesquisadora e pessoa.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender qual era a percepção de uma parcela de professores aposentados de Santa Catarina sobre a presença de elementos religiosos no ambiente escolar. O estudo baseou-se na análise de respostas dadas a 894 questionários aplicados entre 2009 e 2012, dentre os quais 538 foram selecionados para restringir as respostas apenas às dos docentes que atuaram predominantemente no ensino de 1º grau público. As respostas foram organizadas em categorias temáticas, as quais foram analisadas baseadas em referenciais teóricos, como os de Émile Durkheim e dos Pioneiros da Escola Nova, para compreender como a tensão entre as normas legais e os costumes sociais afetou a presença da religião no ambiente escolar. Os resultados mostraram que, embora o Brasil seja um Estado laico, o cotidiano escolar catarinense permaneceu atravessado por uma cultura cristã, através de símbolos, práticas, e uma concepção de moral católica, de modo que a presença de figuras e rituais católicos são recorrentes nas escolas e considerados como parte da cultura brasileira. Para a maioria dos professores a relação entre escola e Igreja foi percebida de maneira positiva, entendendo essa relação como parte natural da vivência escolar. As respostas coletadas também mostraram que as aulas de Ensino Religioso eram, em grande parte, ministradas pelos próprios professores regentes das turmas, os quais frequentemente reproduziam conteúdos e práticas de caráter confessional, ainda que nem sempre de maneira consciente. Tal configuração favoreceu a continuidade de práticas que privilegiavam uma única tradição religiosa, contribuindo para a deslegitimação e o silenciamento de grupos religiosos minoritários no contexto escolar. Ao apresentar normas e valores de matriz cristã como se fossem universais, essas práticas acabam produzindo formas contínuas de violência simbólica, que naturalizam desigualdades e dificultam a vivência real da pluralidade religiosa prevista em lei. Dessa forma, fica evidente que a laicidade, embora assegurada juridicamente, não se mostrou presente no dia a dia das escolas analisadas.

Palavras-chave: Laicidade, Ensino Religioso, memórias docentes, práticas escolares

ABSTRACT

This research sought to ascertain how a group of retired teachers from Santa Catarina perceived the presence of religious elements in the school environment. The study was based on an analysis of responses to 894 questionnaires administered between 2009 and 2012, of which 538 were selected to limit the answers to teachers who had predominantly worked in public primary education. The answers were organized into thematic categories, which were subsequently examined using theoretical frameworks such as those of Émile Durkheim and the Pioneers of the New School, to understand how the tension between legal norms and social customs affected the presence of religion in the school environment. The results showed that, despite Brazil being a secular state, the daily life of schools in Santa Catarina was still heavily influenced by a Christian culture through symbols, practices, and a Catholic moral framework. As a result, Catholic figures and rituals were recurrent in schools and regarded as part of Brazilian culture. For the majority of educators, the relationship between school and church was perceived positively, viewed as a natural part of school life. The gathered responses also revealed that religious education classes were typically conducted by the classroom teachers themselves, who frequently reproduced confessional content and practices, even if not always consciously. This arrangement favored the continuity of practices that privileged a single religious tradition, contributing to the delegitimization and silencing of minority religious groups within the school environment. By portraying Christian-based norms and values as if they were universal, these practices ultimately perpetuate forms of symbolic violence that naturalize inequalities and hinder the genuine experience of religious pluralism guaranteed by law. Thus, it becomes clear that secularism, although legally ensured, was not actually present in the daily life of the schools analyzed.

Keywords: Secularity, Religious Education, teachers' memories, school practices

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação da relação entre Escola e Igreja	24
Gráfico 2 - Justificativa para nota “Excelente”	25
Gráfico 3 - Justificativa para nota “Muito Bom”	26
Gráfico 4 - Justificativa para nota “Razoável”	36
Gráfico 5 - Justificativa para nota “Péssimo”	36
Gráfico 6 - Os professores de Ensino Religioso.....	41
Gráfico 7 - Finalidades e temas das aulas.....	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PROBLEMA.....	14
1.2 OBJETIVOS.....	16
1.3.1 Objetivo geral.....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 METODOLOGIA.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 DURKHEIM.....	19
2.2 ESCOLA NOVA.....	20
3. O PERFIL DOS PROFESSORES.....	22
4. A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E IGREJA.....	24
4.1 AS JUSTIFICATIVAS PARA A APROVAÇÃO DE PROFESSORES DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E IGREJA.....	25
4.1.1 União e comunidade.....	26
4.1.2 Momentos religiosos.....	27
4.1.3 Festas e celebrações.....	29
4.1.4 Homogeneidade.....	30
4.1.5 Respeito entre religiões.....	32
4.1.6 Ajuda e espaço.....	33
4.2 AS JUSTIFICATIVAS PARA A DESAPROVAÇÃO DE PROFESSORES DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E IGREJA.....	35
4.2.1 Pouca relação.....	36
4.2.2 Discordância entre religiões.....	38
5. AS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO.....	40
5.1 QUEM ERAM OS PROFESSORES.....	41
5.1.1 Mudaram os professores: um breve contexto histórico e legislativo.....	41
5.1.2 Professores de sala.....	43

5.1.3 Figuras religiosas.....	44
5.2 AS FINALIDADES E TEMAS DAS AULA.....	49
5.2.1 Religião específica.....	49
5.2.2 Valores cristãos.....	51
5.2.3 Moral e comportamental.....	53
5.2.4 Interdisciplinar.....	54
5.2.5 Currículo e apostila.....	56
5.2.6 Ecumênico.....	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	64

1. INTRODUÇÃO

*A escola, mal emancipada da família,
caiu sob o domínio desses grupos que,
entre as classes fechadas, da
aristocracia e a massa autêntica de
populações exploradas como
instrumentos de trabalho, formaram
durante séculos os maiores centros
culturais a serviço da nobreza e da
religião.*

Fernando de Azevedo
(1894-1974)

Meu interesse na temática do Ensino Religioso e das religiões nas escolas surgiu durante meu estágio obrigatório no ensino fundamental, quando eu finalmente descobri a existência dessa matéria. Como estudei desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em uma escola particular, na qual em momento nenhum tivemos qualquer aula sobre ou com qualquer símbolo religioso em destaque, meus pensamentos eram que assim acontecia em todo país, ainda mais depois de estudar o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que deixava clara a defesa feita desde os anos 1930 por uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica, que respeitaria a integridade da personalidade em formação e evitaria a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. Durante o estágio, para minha alegria, me deparei com aulas de Ensino Religioso que contemplavam conceitos de diversas religiões e culturas incentivando a tolerância religiosa e, assim respeitando a legislação vigente para essa aula.

“Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.” (Brasil, 1996, art. 33, com redação dada pela Lei nº 9.475/1997).

Desde o segundo semestre do curso de pedagogia, quando tive a disciplina de Educação e Sociedade II, soube que essa era a área na qual gostaria de fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso, portanto logo me juntei aos grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB), para os quais a professora Dra. Ione Ribeiro Valle convidou seus alunos que quisessem participar. Por meio do grupo tive contato com os 894 questionários respondidos entre 2009-2012 com respostas de professores aposentados de escolas públicas de Santa Catarina e algumas perguntas, em especial aquelas sobre a religião no interior das escolas, bem como suas respostas, me chamaram bastante atenção a ponto de me interessar estudar e pesquisar mais sobre o tema.

Para esta pesquisa selecionei 538 dos 894 questionários, dentre os quais os professores tiveram seu tempo de docência predominantemente no 1º grau (1ª à 4ª série) visando restringir as respostas apenas àquelas que se referem às aulas ministradas para esse nível de formação.

Dentre as 41 perguntas do questionário, duas foram selecionadas para análise. A primeira foi: “Como era a relação entre sua escola e a Igreja?”, com as opções “ótimo”, “muito bom”, “razoável” e “péssimo”, além de um espaço para justificativa. A segunda pergunta escolhida foi: “Fale sobre as aulas de religião (quem as administrava e quais as suas finalidades).” Para esta, as respostas foram organizadas em dois grupos: quem lecionava as aulas e quais eram seus conteúdos; além disso, foram sistematizados dados sobre sexo, religião e grau de estudos dos docentes para compor um perfil mais completo.

Essas duas perguntas foram selecionadas porque cada uma aborda um aspecto específico do mesmo fenômeno: a articulação entre religião e cotidiano escolar. Assim, as respostas de ambas se complementam, permitindo compreender como essa relação influenciava tradições, práticas e a cultura escolar como um todo, repercutindo na mentalidade dos alunos e na forma como o Ensino Religioso era concebido e ministrado.

As análises foram feitas para compreender como a religião adentrava o espaço escolar mesmo considerando a laicidade do Estado brasileiro estabelecida em lei, e qual a percepção dos professores aposentados sobre tal presença.

1.1 PROBLEMA

Mesmo o Brasil sendo um país laico desde sua declaração da República, com a Constituição de 1891 estabelecendo a laicidade do ensino nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891), a presença do Ensino Religioso nas instituições de ensino público foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, o que mostra uma dicotomia histórica que precisa ser analisada para entender as dificuldades da aplicação prática dessas legislações que nos acompanham desde a proclamação da República.

Cunha (2013) explica que, embora desde 1891, a educação no Brasil seja legalmente laica, essa também é a única legislação na qual a laicidade é declarada explicitamente, o que, junto com a inclusão da disciplina de Ensino Religioso no currículo em 1926, garantiu que diversas vezes o princípio da laicidade fosse quebrado no país. Um período de destaque para a presença da Igreja nas escolas foi no período entre 1971 e 1989, no qual o governo se absteve da responsabilidade de financiar os professores que lecionavam a disciplina de Ensino Religioso e declarou que o registro de professores de Ensino Religioso seria realizado perante a autoridade religiosa respectiva, tornando tal aula essencialmente responsabilidade da Igreja local e ignorando a suposta laicidade implícita na lei.

Nesse cenário, percebe-se que a laicidade no Brasil foi marcada muito mais por disputas e acomodações do que por uma separação efetiva entre Estado e Igreja e, para compreender como tal situação impactou as escolas públicas de Santa Catarina foram analisados os relatos de professores aposentados. Assim, o intuito desta pesquisa foi analisar, a partir das respostas dos questionários aplicados a professores aposentados da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, como as escolas públicas se relacionaram com a religião, como foram estruturadas e vivenciadas as aulas de Ensino Religioso e qual era a percepção dos docentes sobre esses fenômenos. A análise levará em consideração o histórico legislativo sobre o Ensino Religioso no Brasil, assim como o contexto cultural nacional, o qual é marcado pela influência católica, para compreender como tais fatores impactaram as práticas escolares e a percepção dos docentes sobre a relação entre escola, moralidade e religião.

Na análise dos questionários, foi fundamental considerar o contexto histórico da presença da religião nas escolas. Muitos dos professores que responderam exerceram sua profissão em diferentes períodos marcados por quatro legislações sobre o Ensino Religioso — promulgadas em 1946, 1961, 1971 e 1988, além de uma alteração em 1997. Embora todas tenham sido criadas em um país oficialmente laico, a influência da Igreja Católica permaneceu profundamente enraizada na cultura e nas práticas educacionais brasileiras desde a colonização portuguesa. Dessa forma, busca-se compreender como a tensão entre as normas legais e os costumes sociais afetou a presença da religião no ambiente escolar, já que a continuidade do Ensino Religioso no currículo e a atuação expressiva da Igreja na formação moral e cultural da população revelam que a laicidade prevista em lei não foi suficiente para assegurar uma educação efetivamente religiosamente neutra.

1.2 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- Investigar a percepção de professores aposentados da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina sobre a relação entre religião e educação escolar, bem como sobre a prática e as possíveis consequências do Ensino Religioso.

1.3.2 Objetivos específicos

- Entender como era ministrado o Ensino Religioso e como ocorria a relação entre escola e Igreja durante o período de docência desses professores;
- Discutir a defesa da escola pública laica a partir das idéias dos Pioneiros da Escola Nova e Émile Durkheim;
- Analisar como as mudanças legislativas a respeito do Ensino Religioso, implementadas em 1961, 1971, 1988 e 1996, impactaram no modo como as aulas dessa disciplina foram ministradas;

- Refletir sobre possíveis consequências da presença do Ensino Religioso na formação dos alunos, considerando o contexto histórico e social da educação pública catarinense.

1.4 METODOLOGIA

A pesquisa é quali-quantitativa, uma vez que buscou compreender os fenômenos sociais a partir das porcentagens de respostas dos questionários para identificar as de maior ocorrência e que, de acordo com Richardson (1999), a análise quantitativa possibilita identificar tendências gerais, frequências e comparações numéricas que complementam a análise interpretativa. As interpretações dessas respostas através de articulações com outros autores como Minayo (2010), que explica a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aspectos que não podem ser reduzidos apenas à análises estatísticas.

O material analisado foi composto por questionários aplicados entre os anos de 2009 e 2012 no projeto matriz “Educação escolar e justiça social: figuras das (in)justiças e das desigualdades escolares de Santa Catarina”. A análise foi conduzida em duas etapas complementares. Primeiramente, foram feitas duas seleções, a primeira separando os questionários dos professores do 1º grau (1ª à 4ª série), reduzindo os 894 questionários para 538, de modo que foi possível fazer uma análise com foco nesse grupo específico já que várias respostas deixavam claro que os professores, metodologias e finalidades das diferentes séries variavam.

A segunda seleção se refere às perguntas que seriam analisadas, dada a grande quantidade de perguntas e temas abordados. Existem quatro grupos temáticos entre as questões: dados pessoais, a trajetória escolar, a carreira e, por fim, as questões pedagógicas que incluem os mais diversos assuntos, desde quais características fazem de um aluno um bom aluno até qual a opinião sobre uniformes escolares. Para uma análise sobre a presença da religião no interior da escola, foram selecionadas duas das 41 perguntas sobre questões pedagógicas; a primeira a respeito da relação entre Escola e Igreja e a segunda sobre as aulas de Ensino Religioso, além das perguntas sobre sexo,

religião e formação docente com o intuito de compor o perfil dos professores cujas respostas seriam analisadas.

Em seguida, foi realizada uma análise quantitativa descritiva, com o intuito de sistematizar a distribuição das respostas e identificar padrões de frequência entre os participantes. Por fim, foi feita uma análise qualitativa das respostas mais recorrentes com base em referenciais teóricos clássicos da sociologia e da educação, como Émile Durkheim e os Pioneiros da Escola Nova, buscando seus apontamentos sobre as características e a importância de uma escola laica.

Os dados foram interpretados considerando o contexto histórico e social de Santa Catarina, articulando-os aos conceitos teóricos adotados, de modo a permitir uma compreensão aprofundada sobre a relação entre práticas escolares e religião

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Decidimos dar às nossas crianças, em nossas escolas, uma educação que fosse puramente laica, [...] em uma palavra, uma educação puramente racionalista.

Émile Durkheim
(1858-1917)

2.1 DURKHEIM

O primeiro referencial teórico selecionado para a pesquisa sobre como se dá a presença da religião e da Igreja no ambiente escolar foi Émile Durkheim, através de sua obra *A educação moral* (2008). Nela o autor busca compreender de que modo a escola pode formar indivíduos morais, isto é, adequados para viverem em sociedade.

Embora Durkheim reconheça que a moral tem origem histórica na religião, pois, em sociedades antigas, os princípios morais estavam intimamente ligados às crenças religiosas, ele defende que, nas sociedades modernas, a moral deve se desvincular dos dogmas religiosos e basear-se na razão e na vida social. Para o autor, a educação deve ser laica, transmitindo valores comuns a todos os cidadãos, independentemente de suas crenças pessoais, pois ele reconhece que, com a ascensão das religiões protestantes, a educação moral para toda sociedade não poderia se basear em uma religião que nem toda população seguisse. (Durkheim, 2008).

A formação moral, para Durkheim, se apoia em três elementos fundamentais: o espírito de disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. A disciplina ensina o respeito às regras e aos limites, sendo esta entendida como a percepção da autoridade moral e o gosto pela regularidade, elementos necessários à convivência coletiva; a adesão aos grupos sociais, tem por função levar as pessoas a se perceberem como parte de um coletivo e tenham interesse em contribuir com ele, uma vez que nenhuma ação moral pode ser puramente egoísta e deve sempre estar articulada ao bem público; por fim, com a autonomia da vontade, Durkheim

(2008) afirma que as pessoas devem agir moralmente por convicção própria, e não apenas por imposição externa. Esses três aspectos têm como objetivo a formação de sujeitos capazes de agir moralmente a partir da reflexão racional e não de mandamentos religiosos.

Dessa forma, a moral defendida por Durkheim é necessariamente laica, pois tem como fundamento a vida social e a razão, e não a fé. A presença da religião e da Igreja no ambiente escolar, ainda comum em muitas instituições públicas, entra em conflito com essa concepção, já que introduz valores particulares em um espaço que deveria cultivar princípios universais. Para Durkheim, a escola deve ser o lugar da construção de uma moral comum, social e racional, e não onde ocorra propagação de uma moral religiosa, pois apenas uma educação laica poderia garantir a formação de cidadãos moralmente autônomos e plenamente integrados à vida coletiva.

2.2 ESCOLA NOVA

O segundo referencial teórico considerado nesta pesquisa é o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932 e assinado por educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros, e é até hoje um dos principais documentos para se pensar a sociologia da educação no Brasil. Os autores propõem que a educação deve ser pública, gratuita, obrigatória e laica, pois todas as crianças devem ter acesso a uma educação comum, independente de sua origem ou crença: "todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos" (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 6).

Os Pioneiros da Escola Nova criticavam a ausência de objetivos claros e de métodos científicos na educação, argumentando que até então as políticas educacionais eram definidas de forma arbitrária. Em oposição a esse modelo, o Manifesto propunha uma escola organizada para "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo" (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 4), garantindo que a formação ética e intelectual não fosse subordinada a dogmas religiosos.

O Manifesto, portanto, se alinha à defesa da laicidade ao afirmar que a escola deve ser um espaço de emancipação social e intelectual, onde a moral e a formação do indivíduo são responsabilidades da sociedade como um todo e não de instituições confessionais. A laicidade garante que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento de maneira igualitária, livre de influências religiosas ou ideológicas específicas, promovendo o respeito à diversidade de crenças e a construção de cidadãos críticos e autônomos.

3. O PERFIL DOS PROFESSORES

O professor é um agente de transformação, capaz de inspirar e motivar seus alunos a alcançarem seus sonhos e objetivos.

Lourenço Filho
(1897-1970)

Além das respostas às questões de interesse, também foram levantadas algumas informações pessoais contidas nos questionários, com o objetivo de delinear o perfil dos professores cujas respostas foram analisadas. Para isso, foram consideradas três categorias: sexo, religião e nível de escolaridade.

Do total de 538 docentes, existe uma predominância de mulheres (488 – 90,7%), enquanto apenas 40 (7,43%) se identificaram como homens e 10 (1,8%) preferiram não responder. Valle¹ (2014), ao analisar os questionários em todas as séries mostrou que tal predominância feminina diminui inversamente segundo o prestígio e a remuneração das posições dos professores.

93% no ensino de 1ª a 4ª série contra 6% de homens; 92% no ensino fundamental (1ª a 8ª série) contra 8% de homens; 85% no ensino de 5ª a 8ª série e médio, contra 14% de homens. Ou seja, enquanto a formação generalista (específica das escolas normais e dos cursos de pedagogia), requerida para o magistério das séries iniciais, atrai majoritariamente as mulheres; nas áreas de formação disciplinar (específica das licenciaturas) a presença masculina tende a aumentar (Valle, 2014, p. 251).

Quanto à escolaridade, observa-se que 329 (61,15%) cursaram Escola Normal, Ginásio Normal ou Magistério; 202 (37,23%) possuem graduação, dos quais 107 (53,39% daqueles que possuem graduação) cursaram a pós-graduação; e 5 (0,92%) não informaram. Valle (2014), em sua pesquisa, novamente ressaltou uma menor formação dos professores que se relaciona paralelamente com a menor faixa etária dos alunos.

¹ Os números da pesquisa feita por Valle (2014) diferem dos aqui apresentados pois, enquanto ela separou os professores que lecionaram unicamente entre a 1ª e 4ª série, aqueles que lecionaram apenas entre a 5ª e a 8ª e os professores que atuaram em ambas em três grupos diferentes, de modo que 51% dos professores estavam no grupo da 1ª a 4ª série. Em minha pesquisa reuni todos que lecionaram predominantemente no primário, totalizando em 60,17% dos professores.

[...] é no âmbito da atuação que essas diferenças se mostram mais importantes. Os professores que atuaram apenas no ensino de 1ª a 4ª série são os que apresentam os níveis mais baixos de formação: 26% têm um diploma de ensino superior, tendo cursado sobretudo pedagogia (destes 54% têm também um diploma de pós-graduação); 61% são diplomados na escola normal; 7% cursaram o ginásio normal; 4% fizeram apenas o ensino primário.” (Valle, 2014, p. 252).

No que se refere à religião, 463 professores (86,05%) declararam-se católicos, 49 (9,1%) evangélicos, 23 (4,27%) não responderam e somente 3 (0,55%) pertencem a outras tradições religiosas, sendo dois testemunhas de Jeová e um espírita.

O perfil evidenciado revela uma docência fortemente marcada por três aspectos: predominância feminina, hegemonia do catolicismo e concentração da formação no magistério tradicional, com acesso restrito ao ensino superior. Além disso, destaca-se a quase ausência de diversidade religiosa, já que mesmo os poucos docentes que escolheram identificar sua religião e não se identificaram como católicos ou evangélicos pertencem a tradições cristãs.

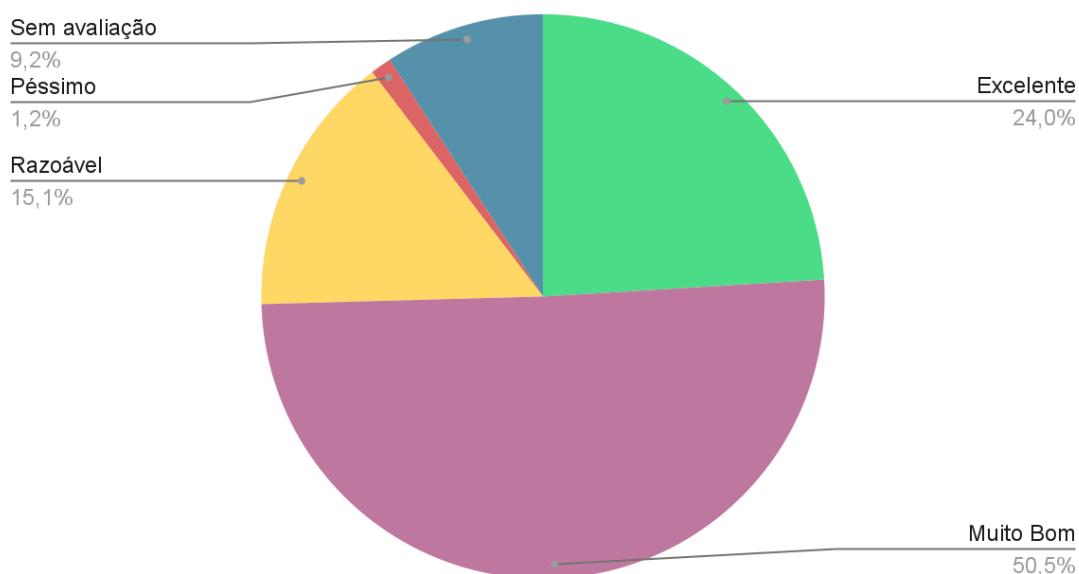
4. A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E IGREJA

A escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade, como um todo.

Anísio Teixeira
(1900-1971)

A primeira pergunta analisada foi “Como era a relação entre sua escola e a Igreja?”, na qual havia as opções “Excelente”, “Muito Bom”, “Razoável” e “Péssimo”, além de um espaço para explicar ou justificar a resposta. Entre os 538 questionários, 525 respostas foram obtidas já que uma parcela dos professores se absteve de responder.

Gráfico 1 - Avaliação da relação Escola - Igreja



É possível constatar uma alta taxa de aprovação na compreensão dos professores da relação entre escola e Igreja, com 74,5% de aprovação entre as respostas “Excelente” e “Muito Bom” e, mesmo entre a minoria que parece desaproveitar, esse grupo acredita em maior parte ser apenas “Razoável”, com apenas 1,2% afirmando que a relação é “Péssima”. Para entender o motivo de tal aprovação, foi feita uma análise das justificativas, agrupando-as em

categorias com respostas semelhantes que apresentassem as mesmas justificativas. Para tal análise foi relevante notar que, dentre aqueles que avaliaram, 263 (48,88%) não justificaram o motivo de tal avaliação, de modo que as respostas estudadas correspondem à cerca de apenas metade das respostas dadas.

4.1 AS JUSTIFICATIVAS PARA A APROVAÇÃO DE PROFESSORES DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E IGREJA

A análise das justificativas para as respostas que aprovaram a relação entre escola e Igreja, classificando-a como “Excelente” ou “Muito bom” será feita em conjunto para evitar repetições desnecessárias e visto que os resultados obtidos nessas duas categorias mostraram grande semelhança nas respostas obtidas e em suas quantidades em relação ao total.

Gráfico 2 - Justificativa para nota "Excelente"

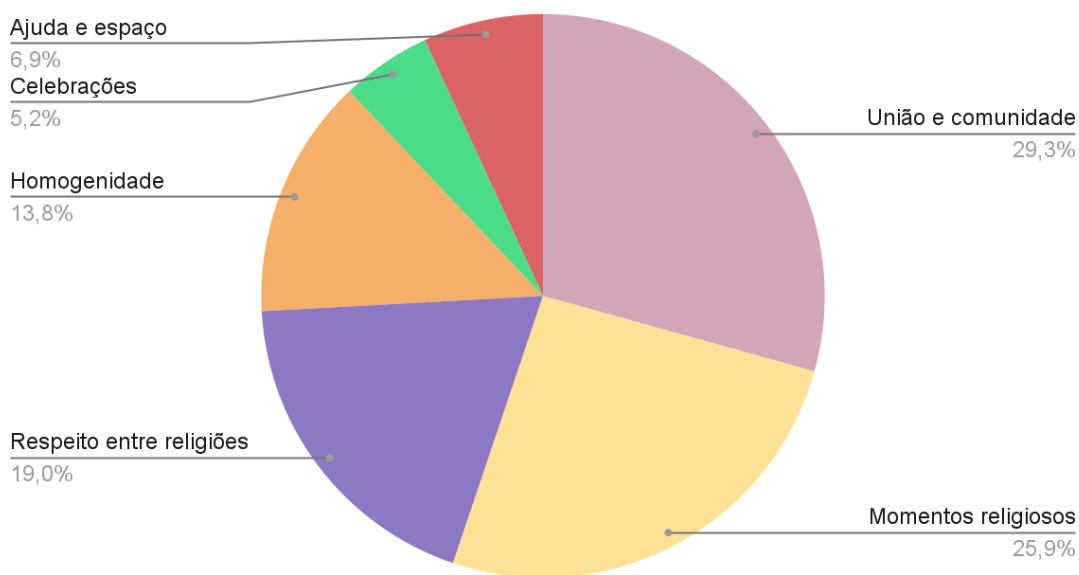
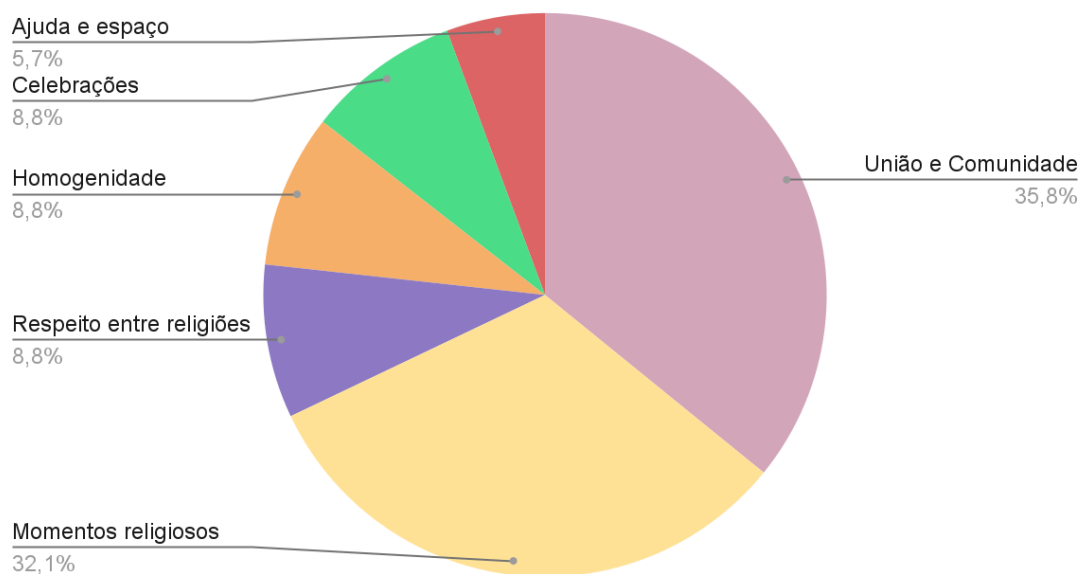


Gráfico 3 - Justificativa para nota "Muito Bom"



4.1.1 União e comunidade

A análise das respostas de aprovação da relação entre Escola e Igreja mostra que a justificativa mais recorrente entre os professores foi a de que existia uma forte sensação de união, parceria e espírito de comunidade, com 29% das justificativas classificadas como “excelente” e em 35% das definidas como “muito bom”. Tal sentimento, contudo, parece se referir apenas à aproximação entre as escolas e as Igrejas católicas e evangélicas, que foram as únicas citadas nas respostas.

Embora a percepção de união pareça ser aprovada pelos docentes, é preciso problematizar seus efeitos quando se dá exclusivamente entre a escola e instituições religiosas específicas. Quando uma ou algumas religiões são reconhecidas como parceiras privilegiadas da escola pública, abre-se espaço para a exclusão simbólica e prática de outros grupos e crenças que não compartilham o mesmo credo, o que é uma situação em desacordo com o contexto de um Estado laico, como é o caso do Brasil, que possui a obrigação de garantir que todas as expressões religiosas convivam em igualdade de condições. Fishmann dialoga com tal situação ao apontar:

[...] se dada religião é tomada como ‘melhor’ ou ‘preferencial’, comparativamente às outras religiões que estejam presentes em dada

sociedade, e sejam quais forem os argumentos usados, automaticamente o grupo de adeptos dessa religião passará a gozar de privilégios e distinção que excluirão os demais. (Fishmann, 2008, p. 17).

Ao naturalizar a presença e a influência apenas de certas religiões em uma instituição pública voltada à formação cidadã, como a escola, corre-se o risco de transformar o que deveria ser um ambiente plural em um espaço de hierarquização de crenças. A justificativa de que essas religiões seriam “as da maioria” será tratada em um capítulo posterior deste trabalho, mas o autor também argumenta que ela não se sustentaria, pois “se é o argumento da maioria estatística que se tenta usar como base da reivindicação do privilégio, mais em risco se coloca a democracia”. (Fishmann, 2008, p. 17).

Assim, a defesa de uma escola laica é necessária para garantir o respeito à diversidade e a liberdade de crenças. Como afirma o mesmo autor, “nenhuma crença [...] pode definir e determinar a esfera pública, nem pode tornar obrigatórios os seus valores e determinações para todos da sociedade” (Fishmann, 2008, p. 18). A laicidade do estado significa que este deve tentar garantir que todas as crenças e visões de mundo coexistam em pé de igualdade. Assim, a proximidade exclusiva entre escolas e algumas Igrejas enquanto outras não recebem a mesma oportunidade para desenvolverem uma relação não representa apenas uma questão de afinidade local ou cultural, como as respostas dos professores parecem indicar, mas uma quebra dos princípios de respeito e liberdade que devem sustentar a educação pública.

4.1.2 Momentos religiosos

A aprovação da relação entre a escola e a Igreja devido a momentos religiosos na escola foi a segunda razão mais mencionada, com 25,9% entre as respostas “Excelente” e 32,1% nas respostas “Muito Bom”, entre os quais os professores exemplificam rezas coletivas, visita de padres e outras figuras religiosas, participação de missas e preparação dos alunos para 1ª eucaristia, 1ª comunhão e catequese:

Como a Igreja era longe, eu pedia ao padre para ir uma vez ao mês rezar missa e depois acabei sendo também a catequista para

preparar nossas crianças para a primeira Eucaristia e assim muitos anos se passaram nesse sistema (questionário nº 23);

O pároco passava na escola. Eram passados alguns ensinamentos importantes. Antes de começar as aulas era feita uma oração. Missas eram celebradas na escola nas festas (questionário nº 70).

Tais casos, naturalizados pelos docentes, que acreditavam ser algo que tornava a relação entre escola e Igreja positiva e incentivavam tais situações, vão claramente contra o ideal da Escola Nova (1932), que defendeu a laicidade na escola assegurando que o espaço educacional se mantivesse neutro frente às diferentes crenças e disputas religiosas, evitando que o ambiente fosse utilizado como instrumento de propaganda de seitas ou doutrinas específicas. Os autores defendem que:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (Teixeira, Anísio; Filho, Lourenço; Azevedo, Fernando de; Meireles, Cecília; et al, 1932, p. 45).

Cunha (2013) também ressalta que, tal proselitismo seria ainda mais agravante por ser dirigido às crianças e adolescentes, pois eles são mais suscetíveis à pressão psicológica proveniente das autoridades escolares e mesmo de seus colegas, de modo que preferem acompanhar a prática do que entendem ser “normal” para evitar o estigma. Cunha (2013) e os Pioneiros da Escola Nova (1932) evidenciam que, em muitos casos, a adesão a práticas religiosas ocorreria não por convicção, mas por pressão das autoridades escolares, necessidade de pertencimento e medo do estigma, o que cria um ambiente de conformidade e exclusão velada. Esse cenário se articula diretamente com o conceito de violência simbólica desenvolvido por Pierre Bourdieu (1996). De acordo com Bourdieu:

[...] a violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas. Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apoia-se em uma teoria da crença ou, melhor, em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhes farão perceber as injunções inscritas em uma situação, ou em um discurso, e obedecê-las (Bourdieu, 1996, p. 171).

Assim, no contexto escolar, práticas religiosas institucionalizadas — como rezas coletivas, missas e catequeses — funcionariam como formas sutis de imposição simbólica, em que os alunos aprenderiam no ambiente escolar a aceitar como “natural” a visão de mundo de uma religião específica. Dessa forma, a presença de práticas religiosas nas escolas públicas, representaria uma forma de violência simbólica institucionalizada, pois utilizaria a autoridade escolar para reforçar a hegemonia de uma crença específica em detrimento da diversidade religiosa e da liberdade de crença.

4.1.3 Festas e celebrações

Outro tema recorrente percebido nas respostas foi a ajuda e participação religiosa no planejamento e realização de festas e celebrações. Seguem abaixo algumas das justificativas dadas pelos docentes que aprovavam a relação entre a escola e a Igreja:

“Muito boa, principalmente na parte da religião aonde festas e comemorações eram feitas juntos” (questionário nº 32);

“Professores e alunos participavam das festas religiosas, palestras com padres e pastores na escola” (questionário nº 346);

“Disposição para os eventos, tanto dos padres quanto dos pastores” (questionário nº 468);

“Aqui até o pastor dava aula de educação religiosa. Para a Páscoa, Natal, formaturas, sempre se fazia uma programação religiosa.” (questionário nº 513).

A aprovação da Igreja em datas comemorativas das escolas revela não apenas uma presença pontual de figuras e rituais religiosos em alguns momentos festivos, mas também uma homogeneização cultural, que por consequência restringe as culturas e tradições que as crianças poderiam conhecer nessas datas que são comemoradas de diversas formas no país.

Silva (2013) evidencia esse problema ao analisar uma escola em que, na comemoração de Páscoa em 2012, criou o “Projeto Páscoa com Cristo”, o qual tinha como foco relacionar a data comemorativa às concepções e rituais cristãos, como o pão e o suco de uva distribuídos no refeitório para simbolizar uma ceia, junto com a explicação dos professores do motivo de tal lanche, a leitura de contos de moral cristã, entre outros, apresentando assim para os

alunos o feriado nacional por uma perspectiva unicamente cristã. Uma das situações destacadas pelo autor foi o uso de símbolos da religião, os quais, se tivessem outros significados, como o cordeiro que tem uma diferente interpretação no judaísmo, por exemplo, eram analisados apenas pela perspectiva cristã, evidenciando o favorecimento à apenas um único segmento religioso em detrimento de muitas outras possíveis interpretações interessantes para a comemoração.

A fixação de interpretação foi prevista no próprio planejamento da comemoração, que teve como primeiro objetivo apresentar o “verdadeiro sentido da Páscoa”. Sendo assim, o sentido não poderia ser plural ou ter interpretações diferentes daquela que os coordenadores do projeto idealizaram, que privilegiava apenas uma visão religiosa. (Silva, 2013, p. 99).

Ao não buscar símbolos que representassem religiões diversas, e também ignorar o pluralismo de significados que os símbolos que foram escolhidos poderiam assumir em diferentes contextos culturais e religiosos, fica claro que a escola reforça uma perspectiva única e excludente, que naturaliza a perspectiva do cristianismo para a interpretação de feriados, limitando o potencial pedagógico das comemorações, que poderiam ser oportunidades de ampliação de repertórios culturais, de diálogo entre diferentes tradições e de reconhecimento da diversidade que compõe a sociedade brasileira. Em vez disso, o espaço educativo acaba se configurando como um ambiente de reprodução de valores religiosos específicos, onde outras crenças — ou mesmo visões não religiosas — são silenciadas e invisibilizadas.

4.1.4 Homogeneidade

Independentemente da presença da Igreja ocorrer por meio de missas, preparação das crianças para a catequese e eucaristia ou uma presença mais sutil, através de festas religiosas e a formação de um coral da Igreja na escola, muitos professores pareceram justificar a presença de um único credo afirmando que a totalidade ou a maioria de seus alunos eram de mesma religião, como 13,8% das respostas “Excelentes” e 8,8% das respostas “Muito Bem” afirmam.

A noção de haver apenas alunos católicos pode ter parecido verídica, até mesmo sustentada com base nos dados do Censo (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2023) - em 1960 92,7% da população se dizia católica e, apenas nos anos 2000, menos de 80% se disse fazer parte dessa religião, com 74,1%. Tal resultado ocorre, em parte, pois historicamente existe uma tendência de pessoas com religiões minoritárias, como as afro-brasileiras, de omitirem sua religião para não serem discriminadas. Guedes (2006) explica como essa omissão não apenas ainda se faz presente para muitas crianças praticantes do candomblé e como essa situação é utilizada para não se contratar professores de Ensino Religioso da religião candomblé entre os 5% de professores que deveriam ter religiões “diversas” - não católicos ou evangélicos - segundo a contratação no Rio de Janeiro no ano 2000.

Para explicar por que o candomblé ficou de fora, a coordenadora resumiu: “Não temos registro na pesquisa realizada em 2001 de alunos que praticam o candomblé”. Perguntei à coordenadora se ela tinha conhecimento de que, historicamente, as pessoas que cultuam o candomblé omitem sua opção religiosa por medo de serem discriminadas. Ela disse que sim, e que isso era um problema, mas que era difícil mudar essa realidade. (Guedes, 2006. p. 174).

Assim, para evitar preconceitos e discriminações, os alunos praticantes de religiões minoritárias omitem suas religiões, causando a falsa sensação de homogeneidade religiosa entre os alunos e justificando para a direção escolar e para os professores a presença e imposição da religião católica no ambiente escolar, o que por sua vez torna os alunos ainda mais inseguros de admitir sua verdadeira fé uma vez que apenas uma religião parece ser aceita naquele espaço. A pesquisa de Guedes (2006) revelou que no ano 2000 o preconceito dos professores ainda era bastante forte, com a maioria dos professores sem considerar a existência de alunos que da religião do Candomblé e cinco em quatorze professores não acreditando que crianças deveriam praticar Candomblé.

Dos 14 professores, nove responderam que nunca pensaram sobre crianças no Candomblé porque não acreditam que existam crianças que frequentem ou pratiquem Candomblé na escola. Uma das entrevistadas afirmou: "Não temos crianças com esse 'problema' aqui na escola, a maioria é católica." Cinco professores afirmaram que acham "um absurdo" que crianças pratiquem Candomblé. "As crianças não devem ser introduzidas à macumba só porque os pais frequentam", respondeu uma professora. Perguntei a essa professora se os pais católicos também não 'induziam' seus filhos ao catolicismo

quando os batizavam, levavam às missas, colocavam no catecismo para a Primeira Comunhão etc. A professora respondeu "Mas o catolicismo não é coisa do diabo, é uma religião normal. (Guedes, 2006. p. 170)

A parca diversidade religiosa no ambiente escolar se mostra nocivo ao legitimar uma ou poucas religiões enquanto afasta e diminui as outras, desincentivando o diálogo e a superação de preconceitos. O Brasil é um Estado Laico e, como tal, tem o dever de proteger a liberdade religiosa de toda a sua população e defender os direitos de grupos minoritários, como Silva (2013) explica:

Com base nessa perspectiva a legislação e as políticas públicas de um Estado laico não estariam atreladas ao desejo de entidades religiosas nem à crença dos próprios legisladores, mas ao respeito à vontade de uma maioria e proteção dos direitos dos grupos minoritários, garantindo assim a livre consciência e liberdade de escolha. Nesse sentido, o Estado laico foi visto não como algo anti-religioso ou anticlerical, mas como o primeiro passo para as liberdades religiosas (Silva, 2013. p. 19).

Assim, a percepção de homogeneidade religiosa nas escolas justifica, para muitos dos profissionais atuantes, a presença de uma única religião nas escolas, o que por sua vez leva os alunos de religiões minoritárias a esconder e ocultar suas crenças, reforçando a crença da hegemonia católica e, em menor grau, evangélica. Essa realidade legitima desigualdades e preconceitos, especialmente contra religiões de matriz africana, e contraria o princípio constitucional da laicidade. Ao desconsiderar a diversidade religiosa, a escola limita o diálogo e a desincentiva a convivência respeitosa entre diferentes crenças.

4.1.5 Respeito entre religiões

As respostas sobre respeito entre religiões - 19% entre as respostas "Excelente" e 8% entre as respostas "Muito Bom" - eram aquelas que, supostamente, deveriam mostrar a melhor realidade, uma em que existia uma aceitação e harmonia entre religiões diferentes nos ambientes escolares. No entanto, a análise qualitativa mostra que a maioria dessas respostas se refere unicamente ao convívio entre religiões cristãs, principalmente entre católicos e evangélicos, ignorando a presença de outras tradições religiosas, como pode ser percebido nas expressões de nossas interlocutoras:

Independente da fé cristã havia participação (questionário nº 110);

Direta, prática e necessária. Havia integração = Católicos = Evangélicos. Respeito (questionário nº 188);

Inicialmente só havia a Igreja católica e evangélica luterana. As Igrejas se apoiavam entre si e para a escola era muito fácil. Dava-se Ed. religiosa mas na verdade era uma catequese católica como os luteranos eram minoria... Bem, eles não reclamavam porque eram minoria mas todos interagiram muito bem. A escola participava em peso em celebrações religiosas; ensaiavam cantos e instrumentos para apresentação na Igreja. O pároco, a convite da escola, dava palestras sobre temas católicos e religiosos (questionário nº 260);

A Escola tinha um coral, dirigido por mim, onde os Hinos eram cantados por este coral. (as músicas eram ecumênicas). Era formado por várias religiões cristãs e a participação de pais e alunos era simplesmente fantástica. O culto era dirigido por Padres e Pastores. (questionário nº 293);

Os alunos tinha educação religiosa, haviam alunos de vários credos... traziam a bíblia e liam trechos que eles escolhiam (questionário nº 312);

Muito bom, haviam duas religiões e muitas vezes faziam culto ecumênico juntas (questionário nº 611).

Um ponto comum entre as respostas exemplificadas foi a afirmação de uma boa relação especificamente entre as religiões cristãs sem nenhuma menção a quaisquer outros grupos religiosos. Entre estas respostas a nº 260 se destaca ao deixar claro que a base de tal boa relação era a submissão da minoria às práticas e costumes do credo majoritário. Dessa forma nota-se que, embora em teoria uma parcela significativa das escolas afirmasse aprovar a relação entre escola e Igreja pois haveria respeito entre os diferentes credos no ambiente escolar, uma análise mais aprofundada mostra que a aceitação inter-religiosa era na verdade bastante limitada na maioria dos casos.

4.1.6 Ajuda e espaço

O último argumento favorável à relação entre Igreja e escola que analisaremos refere-se à alegação de que essa parceria seria positiva porque a Igreja ofereceria uma espécie de “ajuda” à escola. De acordo com as respostas dos questionários, 6,9% dos professores que qualificaram a relação entre escola e Igreja como “Excelente” e 5,7% dos docentes que a classificaram como “Muito Bom” mencionaram especificamente esse tipo de apoio. Embora em muitos casos as respostas tenham sido bastante sucintas — de modo que

os detalhes de como essa “ajuda” ocorria permanecem pouco claros — foram destacados como principais benefícios a disponibilização de espaços por parte da Igreja para uso da escola, a oferta gratuita das aulas de Ensino Religioso (tema que será discutido em tópico futuro) e contribuições financeiras.

A princípio, pode-se interpretar essa “ajuda” como uma ação de boa vontade, voltada ao benefício da comunidade. No entanto, quando eventos ou momentos escolares ocorrem dentro de templos ou prédios vinculados a uma religião específica, os estudantes são inseridos em um espaço que carrega valores, dogmas, signos e práticas religiosas particulares, o que acaba por validar essa religião em detrimento das demais. Ao naturalizar a presença de apenas uma religião como parte do cotidiano escolar, está sendo exercida uma forma de violência simbólica contra alunos de outras crenças (ou sem religião).

Tais situações, em que Igrejas cedem seus espaços para o funcionamento de escolas, ainda são uma realidade. Um exemplo é trazido por Jesus (2023), ao relatar o caso de uma escola que funciona em um prédio construído em um terreno da Igreja Católica, a qual cedeu o espaço para que as crianças da região tivessem a possibilidade de cursar o Ensino Fundamental.

O caso ilustra que, ainda no século XXI, há instituições de ensino que dependem da cessão de terrenos ou prédios religiosos para garantir o acesso à Educação Básica mostrando que, mais do que uma relação baseada no costume de se ter as religiões, especialmente a católica, presentes nas escolas ou na “crença” de que, como todos os alunos seriam católicos, seria razoável a escola os preparar para a sua comunhão; a relação entre escola e Igreja se dá em parte por uma necessidade das escolas de espaços e recursos que é suprida por entidades religiosas. Dessa forma, não bastam medidas de conscientização ou fiscalizações pontuais para assegurar a laicidade escolar — é necessário que o poder público assuma plenamente sua responsabilidade de garantir infraestrutura e condições adequadas para o funcionamento das escolas.

a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos

Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988, art. 211, § 1º).

Assim, quando o Estado falha nesse papel, cria-se um contexto em que escolas dependem da ajuda de Igrejas para ter os recursos necessários para cumprir sua função, tornando-a dependente dessa relação e abrindo espaço para a influência religiosa nos alunos ao participarem de festas e eventos realizados em espaço pertencente a uma Igreja específica.

4.2 AS JUSTIFICATIVAS PARA A DESAPROVAÇÃO DE PROFESSORES DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E IGREJA

Da mesma forma que as respostas de aprovação, as respostas de professores que desaprovaram a relação entre escola e Igreja foram analisadas em conjunto, pois novamente as respostas possuem bastante semelhança.

Gráfico 4 - Justificativas para nota "Razoável"

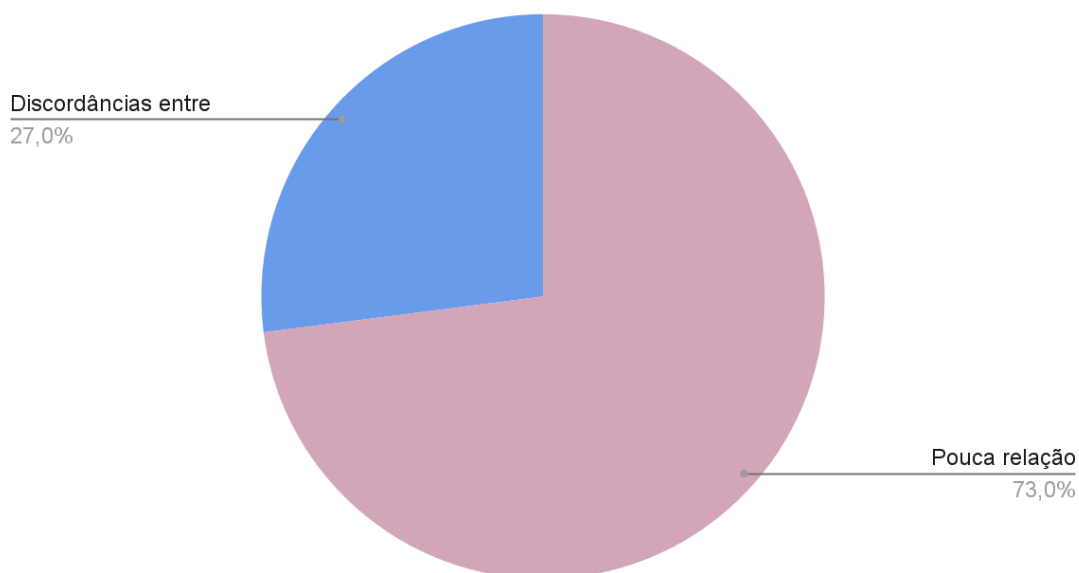
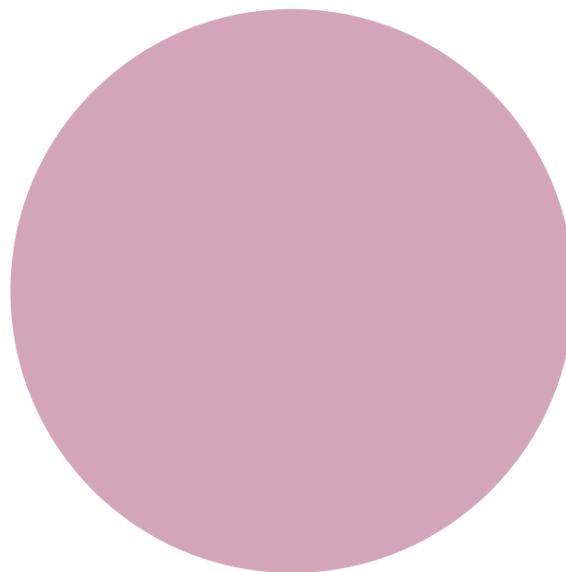


Gráfico 5 - Justificativa para nota "Péssimo"



4.2.1 Pouca relação

Para 73% dos professores que responderam “Razoável” e para todos os que classificaram a relação entre escola e Igreja como “Péssima”, a justificativa principal foi a pouca proximidade entre ambas. As respostas demonstraram uma expectativa de que a Igreja exercesse maior influência sobre o cotidiano escolar, revelando o quanto a presença da religião era percebida como elemento essencial da vida educativa.

Silva (2013) observa fenômeno semelhante ao analisar a presença da religião em uma escola pública fluminense. Em seu estudo, um professor de Educação Física afirmou nunca ter visto manifestações religiosas em instituições públicas, embora participasse de reuniões com orações e músicas religiosas. Para o autor, essa fala “mostra a naturalização da religião, visto que este profissional não classificou tais manifestações como sendo de uma religião específica” (Silva, 2013, p. 90).

Assim como a pesquisa de Silva (2013), as respostas dos docentes interlocutores também evidenciaram a naturalização da presença religiosa no ambiente escolar, seja considerando momentos como levar as crianças na Igreja poucas vezes ou a ensiná-las a ir à missa como insuficientes; além de parecerem inclusive desaprovar a independência das instituições:

Poucas vezes era levado as crianças na Igreja. Mas sempre era dado aula de ed. religiosa (questionário nº 94);

Eram independentes, cada qual fazia o que queria (questionário nº 207);

Tinha a impressão de haver uma distância entre escola/Igreja (questionário nº 360);

A Igreja não participava dos trabalhos escolares (questionário nº 566);

Não se tinha muita relação, ensinava-se a ir à missa, mas não havia grande desempenho (questionário nº 662);

Foram poucos os momentos de participação/união entre a Escola e a Igreja (questionário nº 590).

Outras respostas que merecem destaque são as dos questionários nº 345 e nº 421, que não apenas lamentam a falta de relação entre escola e Igreja, mas também a “pouca participação” das famílias e dos alunos nas atividades religiosas:

As famílias participavam muito pouco da vida da Igreja apenas quando necessitavam (questionário nº 345);

Os alunos frequentavam todas as etapas da Catequese. Depois que faziam a crisma fugiam da Igreja (questionário nº 421).

Nessas falas, é possível perceber que alguns docentes avaliam a fé de seus alunos e familiares a partir de critérios de comprometimento religioso, como se a vivência de uma espiritualidade ativa fosse um dever moral, e não uma decisão de vida pessoal dessas famílias, ignorando o direito à liberdade de crença e à não crença, além de projetar um ideal de religiosidade cristã como parâmetro universal de comportamento. Fishmann (2008) critica essa visão ao defender que, em um país laico, o Estado não deve interferir na religião privada de seus cidadãos:

Se pela lei se diz a alguém que pode crer (ou não crer) no que e como quiser, como deve ser no Estado laico, para depois, de forma contraditória, oferecer privilégios aos adeptos de determinado grupo, instala-se discriminação entre cidadãos de igual valor. Afinal, se é para construir a igualdade com base em direitos iguais, a atitude do cidadão há de ser de um tipo, mas se é para gozar privilégios que dilapidam a possibilidade da igualdade, o que se pode esperar? Como construir a consciência do direito a ter direitos, se o mais básico direito à liberdade de consciência e de crença está fragilmente exposto, à mercê de violação? (Fishmann, 2008, p. 17).

Assim, a vontade expressa por parte dos professores de uma maior proximidade entre escola e Igreja pode ser lida como a defesa de um modelo educacional que privilegia uma determinada visão de mundo, a cristã, em detrimento da pluralidade que caracteriza uma sociedade democrática. Tal perspectiva perpetua práticas simbólicas de exclusão e reforça desigualdades, uma vez que nega o direito à diferença e à livre expressão da crença.

4.2.2 Discordância entre religiões

Para 27% dos professores aposentados a relação entre escola e Igreja era apenas razoável devido às discordâncias internas que havia entre as diferentes religiões presentes. Como a outra única justificativa para respostas que desaprovavam essa relação foi de professores que sentiram falta de mais contato com a Igreja, essa categoria - que compõe cerca de 4% de todas as respostas - abrange todas as respostas dos que perceberam a existência de uma proximidade escolar e clerical como algo negativo.

Embora muitas das justificativas tenham sido breves, limitando-se a mencionar conflitos entre religiões, a resposta do questionário nº 452 se destacou por apresentar uma reflexão mais extensa. A docente, que escreveu no verso da folha para detalhar sua posição, relatou que a escola, até as décadas de 1980 e 1990, era um espaço predominantemente católico, permitindo apenas posteriormente a presença de pastores luteranos. Para ela, a instituição não possuía o “conhecimento, clareza, disposição e vontade” necessários para se abrir à diversidade religiosa.

Em seu relato, a professora menciona um episódio ocorrido em 1984, quando ainda se identificava como católica — quando respondeu os questionários ela era Testemunha de Jeová. Na ocasião, uma família dessa Igreja a procurou pedindo auxílio para que o filho não fosse obrigado a realizar e participar de ritos católicos na escola. Sensibilizada pela situação e intrigada com o preconceito que percebia em torno das Testemunhas de Jeová, a docente decidiu ajudar a família e, a partir dessa experiência, aproximou-se dessa religião.

Os termos usados pela família — “forçado a realizar e participar” — evidenciam a violação de um princípio essencial da liberdade religiosa. Como explica Fishmann (2008, p. 45), o caráter laico do Estado é justamente o que deve garantir que a adesão ou a mudança de crença seja uma expressão livre, de vontade individual, sem coerção ou pressão de qualquer natureza:

O que o Estado tem de garantir – e daí a relevância de seu caráter laico – é que essa restrição de liberdade seja efetivamente livre expressão da vontade de cada cidadão ou cidadã; [...] que se tenha certeza que ao praticar dada religião, não o faça forçado, mediante utilização de métodos como chantagem, pressão psicológica e outras formas de restrição da liberdade que não partam de sua livre escolha (Fishmann 2008, p. 45).

Nesse sentido, o episódio relatado pela docente ilustra como a ausência de uma postura verdadeiramente laica nas escolas pode comprometer a liberdade individual de crença e de consciência. É a laicidade do Estado que assegura o direito de cada pessoa escolher em que e como crer — ou simplesmente não crer — sem que isso interfira em sua cidadania ou em sua convivência social. Como destaca Fishmann (2008, p. 16), “o caráter laico do Estado [...] oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana”, permitindo a coexistência de diferentes crenças em um mesmo espaço educativo. Assim, quando práticas religiosas específicas são impostas ou privilegiadas, ameaça-se não apenas a liberdade individual, mas também “a integridade da identidade de cada um, de grupos e da própria sociedade” (FISHMANN, 2008, p. 17).

5. AS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO

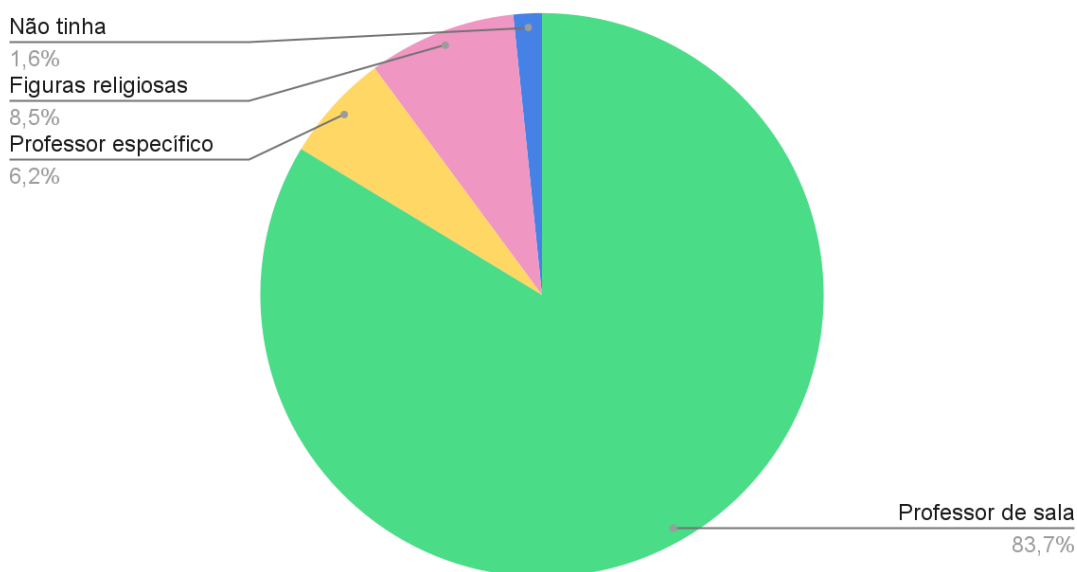
O Estado não deve ensinar a religião, pelo mesmo motivo por que não pode ensinar a irreligião. São razões de moralidade, razões de governo, razões de direito, razões de competência natural as que se opõem a que ele abra escola profissional de incredulidade, ou assuma a cadeira de propaganda religiosa.

Rui Barbosa
(1849-1923)

A segunda pergunta analisada foi: “Fale sobre as aulas de religião (quem as administrava e quais as suas finalidades”. Para a organização deste trabalho, a análise foi separada em duas etapas: na primeira analisei quem eram os professores que lecionavam as aulas de Ensino Religioso e na segunda etapa foram analisadas as justificativas dadas para essa disciplina.

5.1 QUEM ERAM OS PROFESSORES

Gráfico 6 - Os professores de ensino religioso



5.1.1 Mudaram os professores: um breve contexto histórico e legislativo

Quatro das respostas coletadas não foram consideradas no gráfico anterior por mencionarem que, em diferentes épocas houveram diferentes professores lecionando a disciplina de Ensino Religioso. Todos concordam que, “antes” os professores de sala ou alguma figura religiosa eram os responsáveis por essa disciplina, porém houve uma mudança de modo que professores especializados passaram a ser responsáveis por essa matéria.

Muito antigamente as freiras, depois qualquer um, agora um professor formado. Antes a finalidade religiosa mesmo, hoje não deveria existir não serve para nada. (questionário nº 86)

Em tempos passados ficava a cargo de instituições religiosas. Hoje são mais ecumênicas. (questionário nº 135)

A diferença entre os professores que lecionaram a disciplina de Ensino Religioso pode ser pelas muitas mudanças legislativas que ocorreram na legislação a respeito deles no Brasil nas últimas décadas. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961, o Ensino Religioso era previsto como disciplina facultativa e oferecida no horário regular, mas sem ônus para os cofres públicos (Brasil, 1961). Dessa forma, a responsabilidade por ministrar

essas aulas recaía sobre professores de sala ou sobre representantes de instituições religiosas, geralmente sem vínculo empregatício com o Estado.

Com a Lei nº 5.692/1971, a parte que vedava o ônus aos cofres públicos foi retirada, “deixando em aberto a questão sobre quem deveria arcar com a remuneração dos professores de Ensino Religioso” (Iaczkowski, 2013, p. 58). Essa ambiguidade gerou diferentes interpretações estaduais, e o Ensino Religioso continuou “dependendo das parcerias com instituições religiosas para se efetivar” (Iaczkowski, 2013, p. 59).

A Constituição Federal de 1988 marcou uma mudança de orientação ao determinar, em seu artigo 210, §1º, que o Ensino Religioso proíbe o proselitismo e deveria “respeitar a diversidade cultural religiosa do Brasil”, sendo parte integrante da formação básica do cidadão. (Brasil, 1988). Ainda assim, como observa Dickie (2014, p. 142), “a Constituição não definiu os critérios para a contratação e remuneração dos professores, o que manteve a instabilidade jurídica e administrativa da disciplina”.

Somente com a Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, é que estabeleceu que: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.” (Brasil, 1997, art. 33, §1º). A lei também determinou que as Secretarias de Educação deveriam ouvir “entidades civis constituídas pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos” (Brasil, 1997, §2º).

Em Santa Catarina, o processo de regulamentação se destacou pela atuação precoce do Conselho de Ensino Religioso de Santa Catarina (CONER/SC), que, na interpretação de Dickie (2014, p.146), “foi um dos primeiros do país a se consolidar e a garantir a efetiva participação das diferentes tradições religiosas na construção curricular” (p. 146). Com essa estrutura, o estado “institucionalizou cursos de formação específica em Ciências da Religião e consolidou um quadro de professores especialistas” (Dickie, 2014, p. 147), o que explica a mudança significativa no perfil docente observada nas últimas décadas.

Essas transformações legais ajudam a explicar a mudança observada pelos professores nos questionários, evidenciando a transição de docentes de sala, que atuavam sem formação específica, para professores especializados

em Ensino Religioso, contratados e remunerados pelos estados e municípios. Dessa forma, a evolução da disciplina reflete não apenas alterações no conteúdo e na finalidade do ensino, mas também uma profissionalização do corpo docente, que passou a ter formação direcionada para o Ensino Religioso, a fim de adequar os profissionais para as demandas legislativas atuais.

5.1.2 Professores de sala

Entre as respostas obtidas, 87,3% dos professores afirmaram que a disciplina de Ensino Religioso era ministrada pelos professores de sala para as turmas de 1ª a 4ª série. Esse grupo se diferencia dos demais, pois, enquanto os líderes ou representantes religiosos possuem reconhecimento de suas comunidades ou instituições quanto ao conhecimento teológico que detêm, e os professores especializados contam com formação específica ou diploma na área, os professores de sala geralmente possuem como única capacitação a sua formação pedagógica, a qual não inclui conhecimentos religiosos em seu currículo.

A falta de uma capacitação formal religiosa não significa, porém, que esses professores não tenham um posicionamento religioso. Muito pelo contrário, como analisamos anteriormente, 95,7% dos docentes aposentados que responderam os questionários selecionados para esta pesquisa declararam uma religião, bem como já analisamos que a maioria deles aprovava e valorizava a proximidade da relação entre as escolas que trabalhavam e a Igreja local.

Com a única base para as aulas de Ensino Religioso sendo suas experiências de vida e suas próprias religiões, os docentes se baseariam nas tradições que conheciam - sendo que no Brasil historicamente existe uma propagação da religião católica nas escolas e, portanto, essa prática foi naturalizada e seria considerada professores como normal -, naquilo que acreditam com base em sua própria fé, a qual, como explica Cunha (2018), muitas vezes lhes incentiva o proselitismo:

Mais do que os alunos, os professores é que têm o impulso para trazer a religião para dentro da escola. Muitos deles são adeptos de religiões cristãs, que incentivam seus fiéis ao proselitismo, de modo que lhes parece natural a utilização do espaço público da escola para

propagarem suas crenças mediante práticas supostamente universais. (Cunha, 2018, p. 902).

Além da tendência de propagar sua própria fé, Cunha (2018) aponta que os professores frequentemente carregam preconceitos em relação às crenças distintas da sua ou à ausência de fé, o que pode se refletir na seleção de conteúdos e práticas em sala de aula:

São cada vez mais ostensivos os mecanismos de colaboração entre professores e diretores adeptos das duas principais vertentes do cristianismo na manutenção do que lhes é comum, como a leitura da Bíblia e a oração do Pai-Nosso, bem como a oposição ao que lhes é distinto, principalmente o espiritismo kardecista, as tradições religiosas afro-brasileiras e, sobretudo, o indiferentismo, o agnosticismo e o ateísmo. (Cunha, 2018, p. 902).

Dessa forma, percebe-se que o conhecimento obtido apenas da vivência pessoal dos docentes pode gerar aulas com vieses e preconceitos, limitando a diversidade de perspectivas religiosas apresentadas aos estudantes. Embora não se possa generalizar, pois alguns professores, conforme apontam os questionários, defendem explicitamente a importância do respeito às diferentes crenças, a ausência de uma base normativa que orienta o ensino para a valorização da diversidade faz com que as aulas fiquem, em grande medida, subordinadas à visão individual do docente, que nem sempre garante uma abordagem plural e respeitosa das diversas tradições religiosas

5.1.3 Figuras religiosas

8,5% das respostas dos professores aposentados afirmaram que as aulas de Ensino Religioso eram lecionadas por figuras religiosas, tais como padres, pastores, freiras ou outros membros das Igrejas selecionados pelas autoridades religiosas locais. Antes de 1997, tais docentes eram comuns em razão da falta de uma regulamentação sobre a contratação dos professores de Ensino Religioso, com muitas figuras religiosas lecionando sem pagamento, o que as escolas se sentiam agradecidas, como no questionário nº 42, em que o docente avaliou a relação escola-Igreja como “muito boa” por, entre outros,

disponibilizar um professor para a aula de Ensino Religioso sem a necessidade de um salário.

Atualmente, embora exista oficialmente uma legislação sobre como serão contratados os professores de Ensino Religioso, tal lei deixa em aberto para cada Estado e município, de modo que diferentes locais no Brasil selecionam seus professores de diferentes formas. Assim, enquanto em Santa Catarina exista atualmente uma predileção por professores com formação em Ciências da Religião, em outros estados os docentes são selecionados de maneiras diferentes; no Rio de Janeiro, por exemplo, só podem ministrar a disciplina de Ensino Religioso professores que “tenham sido credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor, formação religiosa obtida em Instituição por ela mantida ou reconhecida” (Rio de Janeiro, Lei 3.459/2000).

Para que as aulas pudessem manter um caráter pluri-religioso e não existissem proselitismos nas escolas, era previsto que “os pais, ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados freqüentem as aulas de Ensino Religioso” e que a disciplina estaria “disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos”.

Porém, segundo Cavaliere (2007), que realizou uma pesquisa em escolas públicas do Rio de Janeiro, “Em nenhuma das escolas da amostra se faz a separação dos alunos de acordo com sua religião”. (Cavaliere, 2007, p. 304) argumenta que pela dificuldade de organizar as turmas e os horários e existia uma obrigatoriedade das aulas na prática pois “[...] muitos diretores justificaram o fato de não esclarecerem seus alunos sobre a não-obrigatoriedade das aulas de religião por falta de alternativas a lhes oferecer, o que traria problemas organizacionais e disciplinares”. (Cavaliere, 2007, p. 315).

Na prática, portanto, o Ensino Religioso permanece como disciplina de frequência compulsória, sem opções que contemplem diferentes tradições religiosas. A oferta se restringe às vertentes católica e protestante, excluindo religiões minoritárias:

O Ensino Religioso nas escolas do Rio tem-se mantido inteiramente no âmbito das religiões católica e protestante. [...] Entre as escolas localizadas na capital do Rio de Janeiro, o único professor de religião afro-brasileira está de licença e o único professor espírita kardecista, credenciado por um centro espírita dissidente, foi entrevistado neste

estudo (aparece no quadro 3 com dupla matrícula). Esse professor defendeu o interconfessionalismo e reafirmou sua formação cristã. As religiões judaica, muçulmana e orientais não têm representantes entre os professores (Cavaliere, 2007, p. 325).

Dessa forma, pode ser percebido que, mesmo tendo ocorrido mudanças legislativas que deveriam garantir que a disciplina de Ensino Religioso tivesse como propósito o respeito entre religiões, a presença de professores ligados a instituições confessionais apenas mantém o espaço escolar como um local de reafirmação das religiões majoritárias. Miranda e Maia (2014), que realizaram pesquisas em cinco escolas fluminenses entre os anos de 2009 e 2014 dialogam com essa percepção ao afirmar que:

O objetivo das aulas, segundo os professores, é difundir os “bons valores”, fazendo dos alunos “boas pessoas”. Em geral, foi possível notar que durante essas aulas os professores tendem a valorizar e a se comprometer com os valores oriundos de seus respectivos credos, cuja predominância nas escolas públicas fluminenses é de católicos e evangélicos. Assim, as professoras ao falarem de temas como drogas, aborto, família, exibiam filmes que tratam de tais temas de uma maneira inteiramente comprometida com a moralidade cristã, ignorando a existência de outras moralidades religiosas e negando o direito à liberdade de não crer (Miranda; Maia, 2014, p. 86).

O uso recorrente de filmes e outros materiais audiovisuais, como apontam Miranda e Maia (2014), revela-se uma estratégia de proselitismo indireto, ainda que frequentemente disfarçada sob o discurso de neutralidade pedagógica. Em vez de promover uma reflexão crítica e plural sobre diferentes tradições religiosas, tais recursos funcionam como instrumentos de reforço de valores cristãos. Como destacam as autoras:

A opção pela linguagem audiovisual representava a incorporação de conteúdos “terceirizados”, na medida em que não eram as professoras que apresentavam discursos proselitistas, mas era o filme uma “reprodução” de histórias, comportamentos, tensões, expectativas que exemplificam valores com o objetivo de legitimá-los. (Miranda; Maia, 2014, p. 86)

Cavaliere (2007) também evidencia como o vínculo dos docentes com suas próprias crenças interfere diretamente na condução das aulas. Em relato de uma diretora, fica clara a naturalização desse viés confessional:

Eu digo sempre pra professora de ER: trabalha com todo mundo, não faz muita diferença para a católica! Puxa um pouquinho pro ecumênico! Mas eu sei que ela [a professora de ER] tem sempre a tendência, e acaba escapulindo para a católica, é natural! (Cavaliere, 2007, p. 319)

O depoimento evidencia como a ligação dos professores com suas Igrejas influencia diretamente a condução das aulas, tornando o confessionalismo religioso uma prática naturalizada. Mesmo após a regulamentação da disciplina, a presença majoritária de docentes oriundos de instituições religiosas mantém o Ensino Religioso preso a uma lógica de fé, e não de reflexão plural.

Dessa forma fica claro que a forte ligação de docentes com suas Igrejas influencia diretamente o conteúdo e a condução das aulas, fazendo com que o espaço escolar funcione como extensão das práticas confessionais. A presença de docentes diretamente vinculados a suas Igrejas funciona como uma aprovação implícita para que as aulas sejam ministradas a partir da perspectiva de suas religiões específicas, reforçando uma visão confessional no interior da escola pública ao invés de garantir um espaço que respeite todas as crenças igualmente, como seria o ideal considerando a laicidade estatal.

5.1.4 Professores específicos

De acordo com as respostas dos questionários aplicados, apenas 6,2% dos professores responsáveis pelo Ensino Religioso nas escolas eram docentes com formação específica na área. Esse grupo corresponde ao perfil de profissional definido pela legislação vigente em Santa Catarina: o Decreto nº 3.882, de 2005, que regulamenta o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental do Estado e estabelece que “a habilitação dos professores de Ensino Religioso será obtida mediante curso de graduação de Licenciatura Plena em Ensino Religioso oferecido pelas universidades catarinenses” (Santa Catarina, 2005).

Diferentemente dos professores regentes de turma, que geralmente não possuem formação voltada à disciplina de Ensino Religioso, e das figuras religiosas, cuja atuação tende a estar vinculada aos interesses e doutrinas de suas próprias instituições de fé, os docentes formados especificamente para o

Ensino Religioso têm, em teoria, uma formação acadêmica que os prepara para lecionar de forma imparcial, sem favorecer determinada religião e respeitando a diversidade cultural e religiosa presente nas escolas.

Facchini e Hoeller (2020) defendem que a Licenciatura em Ciências da Religião representa um caminho para superar as abordagens confessionais e promover uma concepção de Ensino Religioso comprometida com o pluralismo e a cidadania. Os autores entendem que:

Essa forma de abordagem proposta para o Ensino Religioso reflete diretamente no processo formativo do professor, implicando na revisão dos conceitos e práticas do componente curricular. Nesta ótica, a Licenciatura em Ciências da Religião seria o lugar privilegiado para a formação deste profissional, pois se concentra na formação do cidadão, e não na educação da religiosidade, como se via no passado. (Facchini; Hoeller, 2020, p. 753).

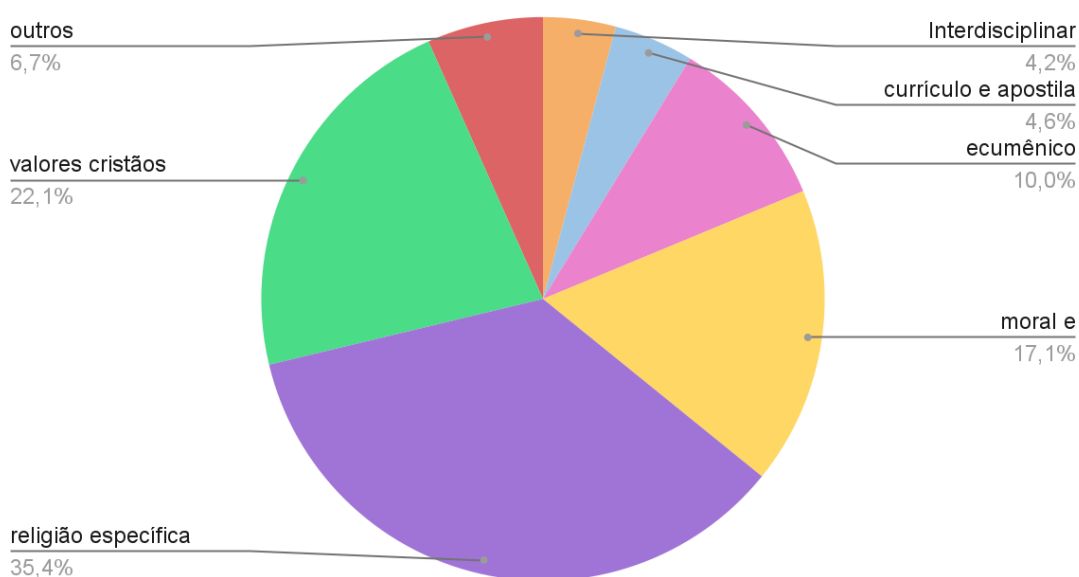
Dessa forma, a formação docente em Ciências da Religião tem sido apresentada como uma alternativa capaz de consolidar o Ensino Religioso como um componente curricular não confessional, laico e voltado à promoção dos direitos humanos. No entanto, os autores também chamam atenção para a necessidade de que os cursos de licenciatura mantenham seus currículos alinhados a uma proposta que valorize a cultura da paz, a tolerância e a convivência harmoniosa entre as diferentes expressões religiosas, evitando recuos confessionais.

Nesse sentido, o estudo de Simoni, Cecchetti e Tedesco (2021), realizado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), apresenta um exemplo positivo dessa perspectiva. Ao analisarem o currículo do curso de Ciências da Religião e realizarem entrevistas com dez egressos, as autoras destacam que o curso “discute e fomenta o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural presente na sociedade, auxiliando na constituição de relações alteritárias entre culturas e religiões distintas [...] no constante propósito de promoção dos direitos humanos”. Os depoimentos dos egressos indicam que muitos ingressaram na graduação com visões restritas ou preconceituosas sobre outras religiões, e que o curso possibilitou a ampliação de suas concepções e o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na superação de preconceitos.

O exemplo da Unochapecó mostra como a formação específica em Ciências da Religião pode ser um caminho importante para deixar de lado o caráter confessional que marcou o Ensino Religioso por tantos anos. Quando os professores passam a ter uma base teórica voltada à diversidade, ao diálogo e à laicidade, há mais chances de que as aulas promovam o respeito entre diferentes crenças. É claro que nem todas as universidades oferecem uma formação consistente, e também não é garantido que todo professor formado vá atuar de forma imparcial. Mesmo assim, a substituição das antigas figuras religiosas e dos professores regentes por docentes com formação específica parece representar um avanço significativo, um passo real na direção de um Ensino Religioso mais plural, crítico e coerente com os princípios de um Estado laico.

5.2 AS FINALIDADES E TEMAS DAS AULA

Gráfico 7 - Finalidade e tema das aulas



O grupo chamado “Outros” inclui justificativas pouco mencionadas - menos de 1% dos docentes -, bem como respostas vagas e insuficientes para uma análise. Assim, essa categoria existe apenas para mostrar que nem todas as respostas estavam nas categorias que foram analisadas.

5.2.1 Religião específica

O tema mais comum das aulas de Ensino Religioso nas respostas dos professores foi que as aulas eram dadas com foco em ensinar e propagar uma religião específica, sendo essas religiões o catolicismo ou o luteranismo, seja através de preparações para a 1ª comunhão dos alunos, seja dando as aulas diretamente através da leitura da bíblia.

Bem, todos os colégios e grupos escolares onde lecionei todos os alunos eram Católicos A. Romanos. Portanto eu administrava as aulas dando a eles o conhecimento: Batismo, crisma, comunhão, missa e Extrema Unção (questionário nº 4);

As minhas aulas eram católicas eu preparava as crianças para a 1ª eucaristia (questionário nº 17);

Era um outro professor e as aulas eram voltadas para o catecismo. (Bíblia) (questionário nº 22).

Como já foi discutido na análise dos professores que aprovavam a relação entre escola e Igreja devido aos momentos religiosos, o proselitismo de uma religião nas escolas públicas configura uma forma de violência simbólica, ao reforçar práticas excludentes em relação a religiões minoritárias e naturalizar a imposição de crenças específicas, contrariando os princípios de laicidade e liberdade religiosa. Embora atualmente essa finalidade pareça menos relevante, pois a Constituição Federal de 1988 proíbe o proselitismo, em 2017, o STF reconheceu a constitucionalidade do ensino confessional, desde que a oferta seja optativa e respeite requisitos formais de credenciamento e preparo docente (Brasil, 2017):

Entendeu que o Poder Público, observado o binômio laicidade do Estado [CF, art. 19, I (3)] e consagração da liberdade religiosa no seu duplo aspecto [CF, art. 5º, VI (4)], deverá atuar na regulamentação integral do cumprimento do preceito constitucional previsto no art. 210, § 1º da CF (5), autorizando, na rede pública, em igualdade de condições, o oferecimento de ensino confessional das diversas crenças, mediante requisitos formais de credenciamento, de preparo, previamente fixados pelo Ministério da Educação (Brasil, 2017).

A defesa feita pelos juízes é de que, uma vez que a disciplina de Ensino Religioso é optativa para os alunos, a oferta não obrigatória de aulas confessionais não se oporiam à laicidade do Estado. Tal argumento se mostra, porém, não condizente com a realidade, uma vez que a suposta opção das

famílias dos alunos por participarem ou não de tal aula não é uma opção de fato na maioria das escolas, como explica Cunha (2018):

Os dados referentes a 2013, disponibilizados pelo INEP, permitiram dimensionar para todo o país o que pesquisas pontuais têm sinalizado: 70% das escolas públicas de ensino fundamental ministravam aulas de ER naquele ano. Entre as que o faziam, 54% confessaram exigir presença obrigatória; e 75% não ofereciam atividades alternativas para os alunos que não queriam assistir a essas aulas. Não há prova mais contundente da obrigatoriedade de fato para uma disciplina facultativa de direito (Cunha, 2018, p. 903).

Dessa forma fica claro que, tanto no passado, como mostram as respostas dos docentes, quanto atualmente existem nas escolas públicas uma imposição de aulas de uma religião específica, ao invés de promover um espaço para a superação de preconceitos socialmente estruturados e diálogo entre diferentes culturas e religiões. Fachinni e Hoeller (2020, p. 755) destacam que o Ensino Religioso não deveria ser espaço para ensinar uma religião ou convicções de uma determinada confessionalidade, mas sim promover uma perspectiva de cultura de paz, respeitando a laicidade do Estado e proporcionando aos alunos compreensão e tolerância em relação às diferentes tradições religiosas.

Assim, não só fica evidente pelas respostas dos questionários que o Ensino Religioso no passado era frequentemente ministrado com foco em uma religião específica, evidenciando práticas de proselitismo, mas a decisão do STF em 2017, torna possível que aulas confessionais ocorram no presente e no futuro. Essa possibilidade, ao invés de promover uma cultura de paz que respeite os princípios da laicidade e garanta a pluralidade religiosa, representa um recuo na luta contra a violência simbólica direcionada às crianças de religiões não cristãs nas escolas, reforça a imposição de crenças majoritárias e naturaliza desigualdades religiosas historicamente estruturadas.

5.2.2 Valores cristãos

Das respostas obtidas, 22,1% indicam que a finalidade das aulas de Ensino Religioso está relacionada à categoria denominada “valores cristãos”. Essa categoria se diferencia daquelas que mencionam explicitamente uma

religião específica, pois as respostas tendem a se referir a valores considerados abstratos, como “amor ao próximo” e “solidariedade”. Por outro lado também se distingue da categoria “moral e comportamental”, uma vez que todas as respostas desse grupo fazem referência direta a expressões como “amor a Deus”, “respeito ao Senhor”, “saber da existência de Deus” ou outros princípios que evidenciam uma base cristã inegável.

Diferentemente das aulas declaradamente voltadas à preparação para a catequese, o discurso dos “valores cristãos” aparece frequentemente revestido de neutralidade, sendo compreendido por muitos professores como uma forma de tornar o Ensino Religioso ecumênico ao não focar diretamente em uma única religião. No entanto, essa percepção parte do pressuposto de uma hegemonia cristã no ambiente escolar e reflete o quanto o cristianismo está profundamente enraizado na cultura brasileira, fazendo com que seus valores sejam tomados como universais ou naturais, quando, na verdade, expressam uma visão de mundo particular. Essa naturalização confere legitimidade a um tipo de confessionalismo implícito, que perpetua a centralidade do cristianismo nas práticas pedagógicas sob o discurso de neutralidade e moralidade.

Vergener (2020) defende que ainda hoje essa naturalização de ideais cristãos permanece em escolas públicas, com a reprodução de práticas e materiais pedagógicos que tratam valores religiosos como se fossem tradições culturais universais. A autora observa que, mesmo diante de um contexto legal que defende a laicidade e o respeito à diversidade, persistem discursos e atividades que reforçam uma “pedagogia evangelística”, sustentando o protagonismo do cristianismo no espaço escolar:

Também é comum o uso de materiais em moldes prontos para serem copiados e colados, facilmente encontrados em sites educativos, vendidos nas livrarias e disponibilizados nos sites de busca na internet. Neles há hegemonicamente uma naturalização da ‘pedagógica evangelística’ no processo educativo da escola pública, onde as músicas infantis culturais vão dando lugar a músicas, que tem origem em uma tradição cristã, mas que passam a ser utilizados equivocadamente como tradição. Apontam para valores abstratos, baseados em dogmas de fé cristãos, que exigem ainda mais envolvimento com o teor dos discursos religiosos das Igrejas católica e/ou protestante e são comuns nas escolas ouvir cânticos e hinos religiosos até mesmo nas festas juninas, a partir do desejo explícito de algumas denominações neopentecostais de substituir o conteúdo destas festas consideradas pagãs (Vergener, 2020, p. 232).

A análise de Vergener (2020) evidencia o que pode ser inferido das respostas dos professores aposentados: mesmo quando afirmam ensinar “valores cristãos” com intenção ética, suas práticas permanecem fundamentadas em uma lógica confessional. Assim, as respostas analisadas mostram que mesmo as aulas supostamente ecumênicas ou morais precisam ser examinadas para além do valor aparente, pois muitas ocultam práticas confessionais que, embora sutis, reforçam a hegemonia de uma única tradição religiosa e limitam a construção de um Ensino Religioso plural, inclusivo e crítico.

5.2.3 Moral e comportamental

Um dos temas recorrentes nas respostas sobre o Ensino Religioso foi a educação moral como objetivo dessa aula (17,1%). Tal justificativa é usada até hoje para a existência das aulas de Ensino Religioso, como Dickie e Lui (2007) explicam:

O Ensino Religioso seria um elemento formador e transformador para os jovens, estimulando a solidariedade entre as pessoas e auxiliando na estruturação de relações mais harmoniosas na sociedade, ‘construindo cidadania’ (Dickie; Lui, 2007. p.247).

Durkheim (2008), porém, explica que a moral ensinada nas escolas para a sociedade não deve ser uma moral religiosa, pois esta seria dos homens para com os deuses e teriam como principal obrigação cumprir ritos e agradar às divindades, não respeitar, ajudar e assistir ao próximo. Tal dicotomia entre as morais evidencia que o Ensino Religioso, pautado sobretudo no cristianismo, não constituiria o melhor caminho para preparar os alunos para a vida em sociedade, já que prioriza ritos e dogmas em detrimento do interesse coletivo.

Essa priorização, além de fragilizar o ideal de uma educação voltada ao bem comum, contribui para ampliar a influência religiosa em espaços que deveriam estar sob responsabilidade do Estado. Essa sobreposição de poderes pode ser observada em depoimentos como o de um professor que, ao ser questionado sobre a relação entre escola e Igreja, relatou que “O Padre exercia

tanto poder quanto o prefeito” (questionário nº 63). Nesse sentido, Cunha (2013) argumenta que, ao transferir as aulas de Ensino Religioso à tarefa de ensinar moral às crianças, o Estado abdica de sua função socializadora e delega às instituições religiosas parte de suas responsabilidades.

A religião, assim, assume o papel de moralizar e controlar o comportamento dos alunos, em especial em bairros de baixa renda, assumindo o papel de atividades que exigiriam um financiamento que as escolas muitas vezes não tem acesso, como atividades artísticas, culturais, esportivas, comunitárias ou de lazer e bibliotecas e outros incentivos à leitura que deveriam enriquecer a vida e proporcionar melhores oportunidades para esses alunos;

Os professores, os dirigentes educacionais e os políticos, de modo geral, estão de acordo sobre o que acreditam ser uma ameaça de descontrole social existente nos bairros populares, ameaça essa que estaria, também, dentro das escolas públicas, na forma de comportamentos indesejados, de agressividade e de resistência dos alunos à escola. A religião seria a “solução” encontrada pelo Estado e pelo magistério (Cunha, 2013, p. 23).

Tal solução, contudo, revela uma inversão preocupante de propósitos: se antes o objetivo seria promover a formação integral dos jovens por meio do acesso à cultura e ao conhecimento, agora a religião é utilizada como instrumento de controle social, sem real preocupação com o bem-estar ou a emancipação desses sujeitos. Carminatti, Gräff e Scherma (2023) evidenciam como a presença da religião nas escolas muitas vezes atua como mecanismo de docilização dos corpos, moldando comportamentos e atitudes conforme os ideais do mercado globalizado: produtivo, eficiente, resiliente, flexível e adaptável.

Se pensarmos no que significa a presença de Deus dentro do espaço escolar, os estudantes não estariam apenas sendo observados pelos professores, mas também pelo divino, visto que a onipresença e onividência são dadas como características de Deus (Carminatti; Graff; Scherma, 2023, p. 309).

Dessa forma, percebe-se que a justificativa da religião presente nas escolas para se ensinar moral ou com intuito de controle comportamental, tal como os professores afirmaram, funciona na prática como uma ferramenta de

manutenção da ordem e de conformação dos indivíduos às exigências do sistema.

5.2.4 Interdisciplinar

4,2% das respostas apontaram que as aulas de Ensino Religioso seriam interdisciplinares, sugerindo uma comunicação entre as matérias, “principalmente com a aula de ciências” (questionário nº 566). Tal relação entre diferentes áreas do conhecimento, no entanto, pode se mostrar problemática, uma vez que, segundo Fishmann (2012), ciência e religião se fundamentam em lógicas distintas. Enquanto as religiões partem da revelação, da fé e da aceitação de dogmas por parte dos fiéis, as ciências lidam com o que pode ser comprovado, testado e revisado.

Assim, “a compreensão de como o fazer científico é próprio da esfera pública” (Fishmann, 2012, p. 42), pois ele não impõe crenças, mas propõe explicações que podem ser aceitas ou refutadas com base em evidências. Já a religião, por sua natureza, não pode ser imposta, uma vez que depende da adesão individual a uma crença. Essa distinção torna-se particularmente relevante quando as duas áreas se entrelaçam no contexto escolar, já que a religião poderia utilizar a legitimidade que as ciências possuem, por serem baseadas em fatos e comprovações, para impor sua visão em diversos assuntos. Como destaca a autora:

O tema é particularmente importante quando se entrelaça com outras questões presentes no sistema escolar, seja nos conteúdos de ciências, por exemplo, em tentativas de impor o criacionismo em detrimento do evolucionismo, seja nas tentativas de proibição da presença de educação sexual na educação básica, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, do Conselho Nacional de Educação. Particularmente tópicos ligados a pesquisas científicas, como no caso da pesquisa com células-tronco, ou nas abordagens curriculares, e mesmo em vivências cotidianas entre docentes e discentes na Educação Básica, que lidam com os conceitos de família, casamento, procriação, entre outros temas; nesses assuntos, a pressão religiosa, ignorando o princípio da laicidade do Estado, pode se colocar em flagrante contradição com os direitos sexuais e reprodutivos, reconhecidos em conferências internacionais das Nações Unidas há mais de 20 anos (Fishmann, 2012, p. 6).

Silva (2013) relata um episódio que ilustra a sobreposição da fé sobre o conhecimento científico. Em uma aula sobre alimentação saudável, uma professora recorreu a um argumento religioso para incentivar o consumo de vegetais: “Se a Bíblia diz que tudo foi Deus que criou... e que tudo que Deus criou é bom, então devemos lembrar que, por exemplo, o chuchu foi Deus que criou, então é bom pra gente também...” (Silva, 2013, p. 106). Ao utilizar um argumento de base religiosa, a docente não apenas impôs sua crença à turma, mas também evitou o debate científico, deixando de explicar por que determinados alimentos são importantes para a alimentação. A partir do argumento apresentado, as crianças poderiam compreender que qualquer planta seria “boa para o ser humano”, já que, segundo a visão cristã, Deus criou todos os seres vivos, o que poderia levá-las a interpretações equivocadas e até perigosas.

Miranda e Maia (2014) também observam conflitos semelhantes nas aulas de Biologia e Geografia, em que professores enfrentam resistência de alunos ao abordar teorias científicas, como a evolução das espécies ou o Big Bang, sendo frequentemente questionados com base em argumentos religiosos. Diante dessas reações, muitos docentes preferem tratar os temas de forma superficial para “evitar confusões” em sala, o que mostra como a interferência religiosa pode limitar o ensino científico e enfraquecer o desenvolvimento do pensamento crítico.

Assim, fica evidente que a proposta de utilizar as aulas de Ensino Religioso de maneira interdisciplinar, sem os devidos cuidados, pode ser problemática. Tal disciplina se diferencia das demais por ter como objeto de estudo as religiões — que partem de verdades de fé —, enquanto as ciências têm como princípio não aceitar nenhuma teoria sem provas e sem a possibilidade de contestação. Preservar a separação entre o discurso religioso e o discurso científico é, portanto, essencial para garantir o caráter laico do ensino público e a formação de cidadãos capazes de refletir, questionar e compreender o mundo.

5.2.5 Currículo e apostila

As respostas de 4,6% dos docentes sobre a finalidade das aulas de Ensino Religioso indicam que essas eram ministradas apenas “para cumprir currículo” ou que seguiam conteúdo das apostilas. Diferentemente de outros professores analisados, que expressaram motivações ligadas à propagação de sua fé ou críticas à presença privilegiada de determinadas religiões na escola, esse grupo pareceu limitar-se a executar o que lhes era exigido. Suas respostas revelam um envolvimento centrado apenas no cumprimento das orientações e materiais fornecidos, sem uma reflexão mais ampla sobre o caráter da disciplina. Assim, fica evidente a relevância dos livros didáticos, que tornam-se elementos decisivos na definição das concepções de religião que chegam aos estudantes.

Segundo matéria publicada na Revista Mural de Pesquisa, que apresenta os principais resultados da pesquisa conduzida por Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião na Universidade de Brasília, o caráter confessional é evidente nos livros didáticos de Ensino Religioso, como ilustram algumas menções: “[as religiões] comparecem de maneira extremamente desigual aos diferentes grupos de religiões”, “65% delas dizem respeito a religiões cristãs, ao passo que somente 3% contemplam as religiões afro-brasileiras e 2% as indígenas”, e ainda “Não se encontrou na amostra nenhuma citação a líderes de religiões afro-brasileiras” (Mural de Pesquisa, 2011, p. 2-3).

As pesquisadoras observam que o Ensino Religioso “não só tornou a escola pública um espaço de disputa entre crenças, mas também permitiu a preponderância das religiões cristãs e o silenciamento de outras religiões minoritárias, porém centrais à formação e identidade do país”. O texto ainda destaca a ausência de representações sobre pessoas sem religião, reforçando a ideia, contrária ao princípio da laicidade, de que a religiosidade seria uma condição necessária para uma vida moral ou virtuosa.

Os resultados da pesquisa revelam um cenário preocupante: os livros didáticos vêm sendo utilizados para fins confessionais, em vez de promoverem o diálogo e o respeito à diversidade. As pesquisadoras apontam a ausência de controle do Estado sobre o conteúdo dessa disciplina, tendo em vista que “Todo material didático adotado na rede pública de ensino precisa ser antes

avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático, vinculado ao Ministério da Educação. Ou quase todo: uma curiosa exceção é aberta para o material do Ensino Religioso, que é isento de tal avaliação” (Mural de Pesquisa, 2011). Tal lacuna institucional permite que conteúdos confessionalmente orientados e potencialmente discriminatórios sejam utilizados em escolas públicas, contrariando os princípios de pluralidade e laicidade que deveriam fundamentar a educação brasileira.

Dessa forma, ainda que os docentes que tinham afirmado seguir apenas os livros didáticos não tenham a iniciativa de propagar uma religião específica, os próprios materiais acabam desempenhando esse papel, difundindo visões parciais e naturalizando práticas confessionais no espaço escolar.

5.2.6 Ecumênico

10% dos professores afirmaram que o propósito e o modo como as aulas de Ensino Religioso em sua sala abordavam múltiplas religiões, respeito entre diferentes credos ou eram ecumênicos, termo usado para a harmonia entre as religiões, muitas vezes se referindo apenas às religiões cristãs. E como visto nas respostas sobre a aprovação da relação entre a escola e a Igreja por haver um respeito entre as religiões anteriormente, de fato na maioria das vezes os professores pareceram estar se referindo a um respeito e harmonia apenas entre as religiões de vertente cristã.

Porém mais do que rever a visão, muitas vezes limitada, que vários professores demonstraram ter sobre o que seriam as diferentes religiões, visão essa frequentemente restrita às de base cristã, nas respostas que afirmaram que o Ensino Religioso nas escolas visava o respeito entre religiões, é preciso considerar se tal perspectiva de ensino realmente contribui para a formação dos alunos, uma vez que o artigo nº 33 da Constituição atual do Brasil garante que as aulas de Ensino Religioso devem justamente promover o respeito à diversidade religiosa.

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (**Brasil**, 1997).

A presença de preconceitos contra religiões minoritárias, em especial as afro-brasileiras, é uma realidade incontestável no Brasil como já foi exemplificado anteriormente. Nesse sentido, um Ensino Religioso comprometido com a diversidade poderia ser uma política educacional voltada à valorização da diferença e à promoção da igualdade simbólica entre as crenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e tolerantes. Fachini e Hoeller (2020, p. 753) defendem que “não será excluindo o Ensino Religioso do currículo que resolveremos o problema da laicidade escolar, mas sim ofertando um ensino público desprovido de inferência religiosa dominante.”

Nessa perspectiva, o grande desafio da laicidade em conflito com o Ensino Religioso nas escolas públicas não estaria na presença de tal aula, mas em sua execução. Um Ensino Religioso que efetivamente dialogue com a pluralidade cultural e espiritual do país poderia se tornar um espaço de reflexão ética e social, contribuindo para desconstruir estigmas e ampliar a compreensão dos alunos sobre os diferentes credos no Brasil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Qualquer discriminação é imoral e lutar
contra ela é um dever por mais que se
reconheça a força dos
condicionamentos a enfrentar*
Paulo Freire
(1921-1997)

Os resultados obtidos mostraram que, embora o Estado brasileiro seja constitucionalmente laico, as práticas escolares foram e são fortemente influenciadas por tradições e valores cristãos, principalmente católicos. Mesmo com a ampliação da presença evangélica no cenário escolar, nota-se que o bom convívio entre diferentes religiões, que muitas respostas afirmaram existir, parecem se limitar a essas duas vertentes do cristianismo. Desse modo, outras religiões, bem como pessoas que não pertencem a nenhuma fé, continuam invisibilizadas e discriminadas, sofrendo o que Bourdieu (1996) denomina de violência simbólica: uma imposição baseada em “expectativas coletivas” de valores e crenças de uma religião específica em um espaço que deveria prezar pela pluralidade.

Outro fator relevante identificado por este estudo é o fato de que a maioria dos professores relatou ter ministrado pessoalmente as aulas de Ensino Religioso, enquanto outros responderam que estas eram conduzidas por figuras religiosas locais, o que contribui para a manutenção de práticas confessionais. Embora atualmente Santa Catarina apresente um maior número de professores com formação específica na área, muitos estados brasileiros ainda mantêm professores de sala ou figuras religiosas lecionando as aulas dessa disciplina, seja por regulamentação ou falta de cursos suficientes para garantir a formação de docentes preparados para uma abordagem laica e plural.

Como consequência histórica e cultural, a presença da Igreja Católica está profundamente entrelaçada ao cotidiano das escolas públicas, seja pela utilização de materiais didáticos produzidos por instituições religiosas, seja pelo empréstimo de espaços ou ajuda financeira. Tal relação mostra uma

dependência estrutural que ultrapassa a dimensão simbólica e se estende ao funcionamento cotidiano das escolas, de modo que estas permanecem portanto reféns de determinadas instituições religiosas.

Assim, as respostas analisadas revelam que a laicidade prevista em lei não foi plenamente efetivada. Tal realidade se opõe ao ideal de educação laica defendido tanto por Émile Durkheim quanto pelos Pioneiros da Escola Nova. Para Durkheim a moral escolar deve ser construída com base na vida social e na razão, e não em dogmas religiosos, pois apenas uma educação desvinculada de crenças particulares pode formar sujeitos autônomos, conscientes e capazes de agir moralmente por convicção própria.

A forte presença da religião católica nos ambientes escolares, como observado nas respostas dos docentes, em especial naquelas que relacionam as aulas de Ensino Religioso com o ensino moral ou com morais cristãs, revela justamente o contrário: uma relação de dependência da religião para se ensinar a moral, ignorando que nem todas as pessoas participam da mesma religião e, portanto, os princípios de uma crença não deveriam ser propagados através da educação pública como se se tratassem de regras universais.

Da mesma forma, os Pioneiros da Escola Nova, ao defenderem uma escola pública, gratuita e laica, enfatizaram o risco de a educação tornar-se instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. Quando valores e símbolos religiosos são integrados ao ambiente escolar, a escola deixa de cumprir sua função de formar cidadãos críticos e socialmente conscientes, transformando-se em um espaço de reprodução de desigualdades culturais e de legitimação de crenças dominantes, contrariando os princípios da Escola Nova.

As análises aqui realizadas revelam que a presença da religião nas escolas públicas é uma herança histórica que marcou profundamente a cultura escolar brasileira e mostram que a laicidade, embora prevista em lei, raramente se efetivou nas práticas cotidianas, e a escola foi frequentemente percebida como uma extensão da comunidade religiosa local. As respostas também mostraram que a relação entre escola e Igreja foi se consolidando historicamente não apenas por convicções pessoais de docentes que acreditavam que moral e fé são necessariamente dependentes um do outro, mas também pela falta de

recursos públicos, que levava as instituições a depender da ajuda material e simbólica das Igrejas.

As memórias dos docentes explicitam o contraste entre o ideal de uma educação laica e universal, defendido por Durkheim e pelos Pioneiros da Escola Nova, e a prática vivida por gerações de professores, marcada pela presença constante da religião. Assim, ao resgatar e analisar as experiências de docentes que viveram períodos em que a laicidade escolar ainda era pouco discutida e frequentemente desconsiderada nas práticas cotidianas, busquei compreender como se consolidou uma tradição cultural que naturalizou a presença religiosa no espaço escolar e influenciou a formação moral e pedagógica dos professores catarinenses.

Embora este trabalho se concentre na análise das memórias de docentes já aposentados — cuja trajetória profissional se deu, em grande parte, antes da consolidação da legislação educacional atual —, os diálogos estabelecidos com pesquisas mais recentes evidenciam que as questões discutidas permanecem atuais e significativas, demonstrando que o tema permanece relevante.

A principal dificuldade da pesquisa esteve na quantidade de aspectos contemplados pelas respostas, que abrangeram uma diversidade de temas — como a presença de símbolos, rituais e festas religiosas nas escolas; o mito da homogeneidade religiosa; a discriminação de crenças minoritárias; a concessão de espaços e recursos por parte das Igrejas; a formação docente; a produção e aprovação de materiais didáticos; e diferentes legislações através das últimas décadas. Diante de tal variedade de temas abordados e do tempo limitado para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por uma análise que contemplasse todos os temas, mas sem se focar em nenhum deles, abrindo espaço para futuras pesquisas mais aprofundadas sobre cada um dos temas, os quais podem ser tratados com mais especificidade.

Outras temáticas, tais como a formação continuada de professores de Ensino Religioso e a forma como diferentes religiões aparecem nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, também poderiam aprofundar a compreensão sobre a presença da religião nas escolas. Além disso, seria relevante comparar as percepções de professores que lecionaram apenas, ou predominantemente, sob a vigência da legislação de 1997, para buscar

compreender quais percepções mudaram e quais permanecem nas suas formas de entender a relação entre Escola e Igreja e o Ensino Religioso, bem como investigar como essas diferentes perspectivas podem se refletir nas escolas e comunidades onde atuam.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2022**: católicos seguem em queda; evangélicos e sem religião crescem no país. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais>.
- BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 21 set./2025.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez./1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago./1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Altera o art. 33 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul./1997.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 4.439**: Ação Direta de Inconstitucionalidade sobre o Ensino Religioso confessional nas escolas públicas. Julgamento em 27 de setembro de 2017. Informativo STF nº 879, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- CARMINATTI, Victória Louise de Paula Santos; GRÄFF, Patrícia; SCHERMA, Camila Caracelli. **Religiosidade, disciplina e controle em espaços de educação formal**: a produção da docilidade dos corpos pela arquitetura escolar. *Revista Momento – diálogos em educação*, Rio Grande, v. 32, n. 1, p. 287-314, jan./abr. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14425/10146>. Acesso em: 9 out./2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **O mal-estar do Ensino Religioso nas escolas públicas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago./2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões: A descolonização religiosa da Escola Pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1235-1256, set./2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, 2018. Disponível em: SciELO. DOI: 10.1590/ES0101-73302018196128.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. **O Ensino Religioso e a interpretação da lei**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

Fachini, D; Hoeller. Formação de professores para o Ensino Religioso em Santa Catarina: um desafio frente à laicidade do Estado e à pluralidade das expressões religiosas. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação em direitos humanos, interculturalidade e religiões**. Rio de Janeiro: XX ENDIPE, 2020. p. 751-756.

FISCHMANN, Roseli . **Estado laico**. 1. ed. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

FISCHMANN, Roseli. Inconstitucional: o Ensino Religioso em escolas públicas em questão. In: **NOTANDUM**. Ano XV, n. 28. São Paulo:jan./abr./2012.

GUEDES, Maristela Gomes de Souza. **Educação em terreiros: e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé**. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

IACZINSKI, Irma. **Ensino Religioso: entre o prescrito e as práticas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107374/320593.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

JESUS, Bruno Lima de. **Cartografia das experiências estudantis e das sexualidades no interior**. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Ana Paula Mendes; MAIA, Bóris. Ensinar religião ou falar de religião? Controvérsias em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 80-97, 2014.

MURAL DE PESQUISA. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**, v. 10, n. 1, jan./jun./2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999

Rio de Janeiro (Estado). **Lei Ordinária nº 3.459**, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Allan do Carmo. **Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SIMONI, Carina Furlanetto; CECCHETTI, Elizete L.; TEDESCO, Anderson. **A formação para docência no Ensino Religioso no território catarinense: uma análise da licenciatura em Ciências da Religião da Unochapecó**. Revista Interfaces da Educação, v. 12, n. 35, 2021.

TEIXEIRA, Anísio; FILHO, Lourenço; AZEVEDO, Fernando de; MEIRELES, Cecília; et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 26 set./2025.

VALLE, Ione Ribeiro. **A Escola Não Faz Mais a Diferença: as transformações da educação pública catarinense na ótica dos professores**. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau: FURB, v. 9, n. 2, p. 342-371, 2014.