

# PPGEdu

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Faculdade de Educação - Faed

**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu**

Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Avenida  
Costa e Silva, s/nº - Bairro: Universitário

CEP: 79070-900 | Campo Grande - MS



**A NOSSA UNIVERSIDADE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LETÍCIA CASAGRANDE OLIVEIRA**

**FAMÍLIAS E ESTABELECIMENTOS ESCOLARES CONFESSIONAIS  
CONVENIADOS COM O PODER PÚBLICO EM CAMPO GRANDE/MS: EM  
QUESTÃO AS PRÁTICAS, O *HABITUS* RELIGIOSO E A LAICIDADE**

**CAMPO GRANDE – MS  
2020**

**LETÍCIA CASAGRANDE OLIVEIRA**

**FAMÍLIAS E ESTABELECIMENTOS ESCOLARES CONFESSIONAIS  
CONVENIADOS COM O PODER PÚBLICO EM CAMPO GRANDE/MS: EM  
QUESTÃO AS PRÁTICAS, O *HABITUS* RELIGIOSO E A LAICIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/FAED/UFMS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

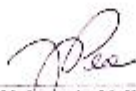
**CAMPO GRANDE – MS  
2020**

Leticia Casagrande Oliveira

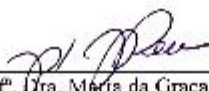
**FAMÍLIAS E ESTABELECIMENTOS ESCOLARES CONFESSIONAIS  
CONVENIADOS COM O PODER PÚBLICO EM CAMPO  
GRANDE/MS: EM QUESTÃO AS PRÁTICAS, O *HABITUS*  
RELIGIOSO E LAICIDADE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Faculdade de Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como  
requisito final para a obtenção do título de Doutora.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



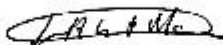
Prof. Dr. Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS  
Orientadora



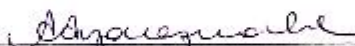
Prof. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton - USP  
Membro Titular



Prof. Dra. Vilma Miranda de Brito - UEMS  
Membro Titular



Prof. Dr. Jerry Roberto Marin - UFMS  
Membro Titular



Prof. Dra. Alexandra Ayach Anache - UFMS  
Membro Titular

Campo Grande - MS, 16 de março de 2020

## DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Inês e Guilhermino Casagrande.  
Com todo o meu amor, que é sempre carregado de saudade.

“[...] esse é o insinamento qui o ipê traiz pra gente.  
Ele passa o ano inteirinho quase sem chama a nossa atenção.  
Até qui suas froris ixprode numa belezura qui mais parece um milagre.  
É argo único...  
Um presente imbruiado num pedaço di tempo.  
Qui, sem o menor aviso, vai simbora com o vento.  
Isso mi faz alembrá dos **presente** qui a vida dá.  
Cada momento é como uma fror brotando.  
Eles vão surgindo um atrás do outro.  
Pode sê num sorriso, num abraço...  
Inté numa conversa boba na varanda.  
Mais si a gente num si aquietá pra apreciá...  
Vão simbora, como si nem tivesse existido.  
Intão, a gente percebe qui o importante num é a quantidade di fror qui broto im sua vida...  
Mais a **beleza** qui ocê conseguiu inxergá im cada uma delas.  
Chico, a vida é um presente qui merece sê apreciado.”  
(ORLANDELI, Walmir. **Chico Bento**: arvorada. Barueri, SP: Panini Brasil, 2017).

## AGRADECIMENTOS

Destino meus agradecimentos iniciais a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por ter me possibilitado um crescimento pessoal que vai muito além do que a posse de títulos poderia representar. Nesses dez anos estudando em uma universidade pública vivenciei momentos que me proporcionaram uma nova forma de ver e pensar o mundo.

Aos meus pais, Vanildo e Gemair, que me deram todo o apoio que sempre precisei. Me sinto grata por tê-los em minha vida, sei que essa trajetória não teria se concluído sem vocês ao meu lado. Obrigada por todo o amor e dedicação! Agradeço também ao meu irmão Gustavo, um grande amigo e companheiro de vida.

Agradeço aos demais familiares pelas palavras de apoio e incentivo, e ao vô Almiro pela companhia nos finais de semana de descanso.

Aos meus amigos, por entenderem minhas ausências e serem grandes incentivadores. Obrigada por acreditarem em mim, até quando eu mesma duvidava.

Aos colegas do GEPASE, em especial à Adriana Britez, por sempre dividirem as angústias e alegrias da vida acadêmica.

Acredito que os agradecimentos aos professores nunca se esgotam, sei que não existem palavras suficientes para agradecer aos meus, mas deixo um pequeno registro de minha gratidão, em especial à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jacira Helena do Valle Pereira Assis, que sempre acreditou na minha capacidade, me fazendo superar obstáculos que muitas vezes eu mesma colocava. Obrigada pelo incentivo, pelas oportunidades e pela parceria ao longo de todos esses anos. Aos professores, Maria da Graça Jacinto Setton, Vilma Miranda de Brito, Jerri Roberto Marin e Alexandra Ayache Anache, por comporem a banca e por toda a contribuição dada.

Agradeço também a todos que participaram e contribuíram para que essa pesquisa pudesse se realizar, em especial à CAPES, por possibilitar o financiamento dessa e tantas outras pesquisas fundamentais para o desenvolvimento da Educação e do País.

Por fim, agradeço aos meus “cãopanheirinhos”, Lara, Mike e Fred por sempre estarem ao meu lado durante meus momentos de estudo. Que alegria comemorar com vocês o fim de cada etapa da pesquisa!

## RESUMO

Este trabalho apresenta como tema de estudo as escolhas parentais de instituições escolares. Trata-se de uma pesquisa que se insere nas discussões propostas pelo campo de pesquisas em Sociologia da Educação, que se interessa por compreender as motivações que levam as famílias a optarem por determinadas instituições de ensino. A investigação desenvolvida na Linha de pesquisa “Educação, cultura, sociedade”, do Programa de Pós-graduação em Educação/FAED/UFMS, tem por objeto de estudo famílias que optam por instituições de ensino que estabelecem convênio da ordem religiosa com o poder público. O espaço social é a cidade de Campo Grande/MS, na qual há 4 instituições de ensino que se caracterizam pela adjetivação de escola confessional-pública conveniada. No referido *lócus*, o estudo se volta para três dessas instituições. O objetivo geral consiste em identificar se essas famílias compreendem as instituições de ensino como uma forma de garantir que o *habitus* religioso adotado em seus lares se assegure em outros espaços, obtendo êxito no processo de formação religiosa de seus filhos. As práticas dessas instituições são problematizadas a partir das discussões sobre o princípio da laicidade do Estado; compreende-se que as práticas religiosas no interior das instituições públicas constituem um risco para que esse princípio se concretize. O referencial teórico adotado é balizado por Pierre Bourdieu e interlocutores que derivam do pensamento bourdieusiano. A produção e recolha de dados consistiu na etapa de levantamento bibliográfico sobre o tema e conceitos utilizados na investigação, seguidos de procedimentos de entrevistas e aplicação de questionários a gestores, professores, estudantes e famílias que possuem seus filhos matriculados nas instituições *lócus* da pesquisa. Na produção e análise das informações, foi possível identificar que as famílias optam por essas instituições de ensino visando à manutenção, ampliação e formação do *habitus* religioso, os quais os estudantes apreendem inicialmente no seio familiar. O motivo nuclear indicado pelas famílias é que a escolha da escola ocorre pela qualidade das instituições que adotam a confessionalidade católica. O *habitus* religioso é considerado como um elemento fundante na construção da moral e ética dos agentes familiares. A associação feita pelos pais consiste no resultado de um arbitrário cultural, o qual reforça a ideia de que o campo religioso possui, em seus princípios, a condição necessária para orientar as práticas exercidas no interior de espaços do campo educacional. Gestores e professores em seus discursos corroboram a perpetuação da ideia de que a confessionalidade é o elemento que distingue essas instituições das demais, garantindo a boa qualidade esperada pelos pais. Em relação aos estudantes, identificaram-se elementos que contribuem para a desmistificação da ideia de que a religião não afeta as práticas escolares, visto que eles demonstram ter uma percepção da presença dos aspectos religiosos nas instituições de ensino em que estão matriculados. Considera-se que pais e estudantes possuem interesses diferentes, sendo que, para esse segundo grupo, a confessionalidade das instituições não é considerada como elemento motivador para que permaneçam nesses espaços. A análise considera necessária a ampliação do debate e a desmistificação desse tipo de visão que identifica a religião como o caminho para a formação moral e ética dos sujeitos ou disciplinarização, visto que a escola pública, na condição de espaço laico, preceitua orientar as práticas sem que princípios religiosos influenciem o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** *Habitus* religioso. Escolhas familiares. Escolas públicas confessionais.

## ABSTRACT

This work presents as a study theme the parental choices of school institutions. It is a research that is part of the discussions proposed by the research field in Sociology of Education, which is interested in understanding the motivations that lead families to choose certain educational institutions. The research developed in the research line “Education, culture, society”, of the Postgraduate Program in Education/ FAED/ UFMS, has as object of study families that choose educational institutions that establish an agreement of the religious order with the public power. The social space is the city of Campo Grande/ MS, in which there are 4 educational institutions that are characterized by the adjective of a confessional-public school. In that locus, the study focuses on three of these institutions. The general objective is to identify whether these families understand these educational institutions as a way of ensuring that the religious *habitus* adopted in their homes is ensured in other spaces, being successful in the process of their children's religious formation. The practices of these institutions are problematized based on discussions about the principle of the secularity of the State; it is understood that religious practices within public institutions pose a risk for this principle to materialize. The theoretical framework adopted is guided by Pierre Bourdieu and interlocutors who derive from Bourdieusian thinking. The production and collection of data consisted of a bibliographic survey on the theme and concepts used in the investigation, followed by interview procedures and the application of questionnaires to managers, teachers, students and families who have their children enrolled in the institutions of the research. In the production and analysis of the information, it was possible to identify that the families opt for these educational institutions aiming at the maintenance, expansion and formation of the religious *habitus*, which the students initially apprehend within the family. The main reason given by families is that the choice of school is due to the quality of the institutions that adopt catholic confessionality. The *religious* *habitus* is considered as a founding element in the construction of family agents' morals and ethics. The association made by the parents consists of the result of a cultural arbitrary, which reinforces the idea that the religious field has, in its principles, the necessary condition to guide the practices exercised within spaces of the educational field. Managers and teachers in their speeches corroborate the perpetuation of the idea that confessionality is the element that distinguishes these institutions from the others, guaranteeing the good quality expected by parents. In relation to students, elements were identified that contribute to demystifying the idea that religion does not affect school practices, since they demonstrate a perception of the presence of religious aspects in the educational institutions in which they are enrolled. Parents and students are considered to have different interests, and for this second group, the confessionality of institutions is not considered a motivating element for them to remain in these spaces. The analysis considers it necessary to broaden the debate and demystify this type of vision that identifies religion as the path to the moral and ethical formation of subjects, since the public school, as a secular space, prescribes to guide practices without any principles religious influences the school routine.

**Keywords:** Religious *habitus*. Family choices. Confessional public schools.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Informações quantitativas da população por religião em Campo Grande/MS .....                                        | 76 |
| Figura 2 - Capa do jornal “Correio do Estado” de 18 de outubro de 1991 anunciando a missa rezada pelo Papa João Paulo II ..... | 77 |
| Figura 3 - Estátua construída em homenagem ao Papa João Paulo II, localizada na praça do Papa em Campo Grande/MS .....         | 78 |
| Figura 4 – Distância entre EERB e Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora localizadas em Campo Grande/MS .....                      | 85 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Elementos que os estudantes apontam como motivadores para que permaneçam nas atuais instituições de ensino ..... | 166 |
| Gráfico 2 – Opinião dos estudantes sobre a presença de símbolos religiosos no interior das instituições .....                | 170 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Linha do Tempo – ER (1931-1997) .....                                                                             | 57  |
| Quadro 2 - Escolas particulares confessionais em Campo Grande/MS .....                                                       | 81  |
| Quadro 3 – A confessionalidade nos PPP das escolas conveniadas .....                                                         | 86  |
| Quadro 4 – Identificação das gestoras participantes da pesquisa .....                                                        | 93  |
| Quadro 5 – Identificação dos professores da disciplina de ER .....                                                           | 109 |
| Quadro 6 – Espaços sociais frequentados pelas famílias participantes .....                                                   | 129 |
| Quadro 7 – Práticas religiosas que seu/sua filho(a) está habituado(a) a realizar desde a infância .....                      | 131 |
| Quadro 8 – Principais motivações apontadas pelos estudantes para que os pais optassem pela atual instituição de ensino ..... | 164 |
| Quadro 9 – Momentos em que os estudantes identificam a presença da religião nas instituições de ensino .....                 | 169 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Levantamento a partir dos descritores “ <i>habitus</i> religioso” e “escolas confessionais” ..... | 30  |
| Tabela 2 – Quantitativo de questionários respondidos por turma e instituição de ensino .....                 | 163 |

## **SIGLAS**

ABE – Associação Brasileira de Educação

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAED – Faculdade de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ER – Ensino Religioso

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

GEPASE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC – Liga Eleitoral Católica

MPF – Ministério Público Federal

OLE - Observatório da Laicidade na Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PFDC - Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão

PGR – Procuradoria Geral da República

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SED – Secretaria Estadual de Educação

SciELO - Scientific Electronic Library Online

STF – Supremo Tribunal Federal

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                            |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>17</b>      |
| 1.1 A trajetória de construção da pesquisa: notas introdutórias sobre o tema, justificativa e formulação do problema .....                                                                                                 | 18             |
| 1.1.1 Objetivos: de suposições e hipóteses à formulação da tese .....                                                                                                                                                      | 20             |
| 1.1.2 O campo da pesquisa: as instituições de ensino confessionais conveniadas com o poder público .....                                                                                                                   | 21             |
| 1.2 Percorso teórico-metodológico: referencial bourdieusiano e procedimentos da pesquisa .....                                                                                                                             | 23             |
| 1.3 Revisão da temática .....                                                                                                                                                                                              | 27             |
| 1.4 Considerações sobre a estrutura da tese .....                                                                                                                                                                          | 46             |
| <br><b>2 OS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES CONFESSIONAIS CONVENIADOS COM O PODER PÚBLICO E A QUESTÃO DA LAICIDADE DO ESTADO BRASILEIRO: EM DISCUSSÃO AS RELAÇÕES ENTRE CAMPO RELIGIOSO CATÓLICO E CAMPO EDUCACIONAL .....</b>  | <br><b>48</b>  |
| 2.1 Contexto histórico da construção da ideia de laicidade no Brasil: o campo religioso católico e sua influência na formação do campo educacional .....                                                                   | 51             |
| 2.2 O <i>habitus</i> religioso como <i>habitus</i> desejável: a “utilidade” da religião no interior das instituições de ensino .....                                                                                       | 66             |
| 2.3 A questão da laicidade em Campo Grande/MS .....                                                                                                                                                                        | 75             |
| 2.4 O convênio entre o Estado Laico e os estabelecimentos escolares confessionais: o caso de Campo Grande/MS .....                                                                                                         | 81             |
| 2.4.1 Projetos Políticos Pedagógicos em análise: o espaço da religião e da religiosidade previsto nos documentos orientadores das práticas pedagógicas nas instituições confessionais conveniadas de Campo Grande/MS ..... | 82             |
| 2.4.2 O que dizem os gestores sobre a instituição escolar pública conveniada ao poder público estadual? .....                                                                                                              | 93             |
| 2.4.3 Prática docente e formação do <i>habitus</i> religioso: depoimentos de professores da disciplina de Ensino Religioso .....                                                                                           | 108            |
| <br><b>3 FAMÍLIAS E ESTUDANTES EM ESCOLAS CONFESSIONAIS CONVENIADAS COM O PODER PÚBLICO EM CAMPO GRANDE/MS: ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS NA FORMAÇÃO ESCOLAR .....</b>                                                          | <br><b>119</b> |
| 3.1 Famílias que optam pelas escolas confessionais conveniadas com o Estado: caracterização dos participantes da pesquisa .....                                                                                            | 125            |
| 3.2 Escolas confessionais como estratégia para assegurar a incorporação do <i>habitus</i> religioso: os ditos e não ditos pelas famílias sobre suas escolhas .....                                                         | 134            |

|                                                                                                                                                                                              |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 3.3 Os estudantes das instituições públicas confessionais de ensino e suas percepções sobre os estabelecimentos em que estão matriculados: que lugar a religião ocupa na minha escola? ..... | 154           |
| 3.3.1 As instituições públicas confessionais sob a ótica estudantil: em questão a percepção dos estudantes sobre a religião no espaço escolar .....                                          | 162           |
| <b>4 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                                | <b>175</b>    |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                                     | <b>189</b>    |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                                                                       | <b>CD-ROM</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                                                          | <b>CD-ROM</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A análise sociológica choca-se frequentemente com um mal-entendido: os que estão inscritos no objeto de análise [...] tendem a pensar que o trabalho de enunciação, de desvelamento dos mecanismos, é um trabalho de denúncia, dirigido contra pessoas ou, como se diz, ‘ataques’, ataques pessoais. [...] quando, ao contrário, quanto mais se avança na análise de um meio, mais se é levado a isentar os indivíduos de sua responsabilidade. [...] A sociologia, como todas as ciências, tem por função desvelar coisas ocultas; ao fazê-los, ela pode contribuir para minimizar a violência simbólica que se exerce nas relações sociais. (BOURDIEU, 1997, p. 21-22).

Iniciamos nosso trabalho a partir de uma discussão sobre aquilo que Bourdieu (1997) denomina de “análise sociológica”. Para o autor, a partir de tal análise, encontramos a possibilidade de uma reestruturação social que busca combater desigualdades já estabelecidas, as quais podem ser consideradas como resultados de ações de violência simbólica que hierarquizam os agentes e naturalizam seus modos de ser e viver. Em outras palavras, podemos considerar que a análise sociológica permite uma modificação da maneira como as relações sociais se constituem.

A perspectiva bourdieusiana por nós adotada informa que as questões sociais e culturais são problemáticas ao serem analisadas a partir de uma visão de mundo que considere os agentes como aqueles que exercem suas ações e possuem o poder de influenciar a maneira como se dá a ordem social. Em suas práticas, não se revela apenas aquilo que lhes é subjetivo, mas também aquilo que pode ser considerado como uma carga social que se materializa nos elementos objetivos. A noção de agente informa a “[...] presença do social (de disposições supra individuais) no centro dos pensamentos e comportamentos mais íntimos e conscientes.” (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2011, p. 24)<sup>1</sup>. As interações estabelecidas entre os agentes resultam em incorporações de modos de ser, estar e pensar.

Entendemos que os agentes não desenvolvem um comportamento apático diante das mudanças sociais, culturais e econômicas, que se dão no decorrer de suas trajetórias e, sendo assim, o mesmo agente que, por um determinado momento, é responsável pelo

---

<sup>1</sup> Versão original do texto: “[...] presencia de lo social (de disposiciones supraindividuales) en el centro mismo de los pensamientos y de los comportamientos más íntimos y más conscientes.” (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2011, p. 24).

estabelecimento do chamado arbitrário cultural<sup>2</sup>, em outro, pode ser aquele que promoverá uma mudança no cenário. Por esses aspectos, reconhecemos os participantes de nossa pesquisa como fundamentais para o esclarecimento das problematizações que apresentaremos adiante.

Importante elucidar que não temos a intenção de submeter os agentes e instituições participantes de nossa pesquisa a um tribunal em que serão julgados e condenados. O que perseguimos em nossas ações, na condição de pesquisadoras, é uma aproximação com a realidade social que nos possibilite uma compreensão e reflexão sobre a forma como as práticas se estabelecem e se legitimam no contexto escolar público.

Propomos aos leitores que, ao entrar em contato com os resultados da pesquisa que aqui apresentamos, estejam abertos a possibilidade de mudança ou, mais do que isso, que possam aderir a um movimento de desnaturalização de práticas que contribua para que o campo educativo se organize a partir de uma lógica que privilegie a pluralidade cultural e social que ocupa as instituições públicas de ensino.

### **1.1 A trajetória de construção da pesquisa: notas introdutórias sobre o tema, justificativa e formulação do problema**

Apesar de considerar que a construção deste trabalho resulta de um esforço coletivo, mudo a pessoa neste momento na narrativa e faço um breve relato sobre minha trajetória acadêmica na condição de pesquisadora, pois identifico uma relação entre os estudos desenvolvidos durante tal trajetória com a proposição do tema da pesquisa aqui apresentada. Como marco inicial, aponto minha entrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois foi durante esse período que iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE), coordenado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

---

<sup>2</sup> Bourdieu (2011) define a o arbitrário cultural como a imposição de determinadas práticas culturais e sociais em detrimento de outras. Valores são atribuídos a essas práticas e cria-se a ideia de que determinada cultura seja superior a outras. A classe dominante seria responsável pela atribuição desses valores, legitimando aquilo que deve ou não ser considerado como apropriado socialmente. Essas práticas seriam naturalizadas, provocando, assim, o silenciamento de práticas culturais de grupos considerados como inferiores.

A entrada no grupo possibilitou-me um contato com a teoria bourdieusiana e estudos com foco na forma como a escola e as ações familiares contribuem para a produção e reprodução de desigualdades sociais. A primeira aproximação com a investigação sobre a relação família e escola foi a partir da participação na pesquisa intitulada “Estratégias familiares na escolha de estabelecimentos escolares: as relações entre famílias e escolas na produção do sucesso escolar em Campo Grande/MS”<sup>3</sup>, em que atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvendo a pesquisa prevista no plano de trabalho: “Famílias e escolas de prestígio em Campo Grande/MS: as estratégias para ampliação dos capitais cultural, social e escolar de estudantes de Ensino Médio”.

Essa participação posteriormente contribuiu para o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia intitulado: “Estratégias de famílias e escolas de prestígio em busca da ampliação de capitais em Campo Grande/MS”, concluído no ano de 2013, o qual pode ser considerado a gênese de desenvolvimento da dissertação de mestrado sob o título “Estratégias de parentocracia na escolarização de agentes da escolarização básica: um estudo sobre a presença de professores particulares”, defendida no ano de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FAED) da UFMS.

Nos resultados das pesquisas mencionadas anteriormente, identifiquei ações familiares que garantem aos filhos melhores condições de desenvolvimento de suas trajetórias escolares e, dentre elas, aponto a escolha do estabelecimento de ensino. As estratégias e motivações em relação aos elementos que levam as famílias a optarem por determinadas escolas, sejam elas públicas ou privadas, são identificadas nos estudos do campo da Sociologia, em todas as frações de classes. (ANDRADE, 2015; COSTA, KOSLINSKI, 2012).

Bourdieu indica que “[...] as mais altas instituições escolares, aquelas que levam às mais altas posições sociais, [são] cada vez mais monopolizadas por crianças de categorias sociais privilegiadas.” (BOURDIEU, 1996, p. 36). A busca pela instituição de ensino, que possui o que pode ser considerado como um *status* social de prestígio, revela a valorização do diploma como um elemento simbólico de distinção. Assim, entende-se

---

<sup>3</sup>. Esta pesquisa foi coordenada pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis. Foi aprovada na Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPEs n° 07/2011 e desenvolvida pelo GEPASE no período de 2012 a 2015.

que o “[...] diploma escolar (e a cultura, supostamente, garantida por ele) é tacitamente considerado – tanto por seus detentores, quanto pelos outros – como um diploma legítimo para exercer a autoridade.” (BOURDIEU, 2007a, p. 387).

Além do momento da escolha das instituições de ensino, também posso classificar como estratégias escolares ações como: investimentos em cursos de línguas estrangeiras, compra de materiais paradidáticos (livros, apostilas, cursos online etc.), contratação de professores particulares, entre outros. O investimento nessas estratégias dependerá das condições concretas que os agentes possuem, as quais estão relacionadas à posse de diferentes espécies de capitais.

Os estabelecimentos escolares possuem características variadas, dividindo-se nos seguintes grupos: públicos, privados, confessionais, comunitários, técnicos e filantrópicos. As escolas confessionais caracterizam-se por serem aquelas que adotam uma denominação religiosa para orientar e desenvolver suas práticas cotidianas e são sobre elas as considerações que apresentarei neste trabalho.

### **1.1.1 Objetivos: de suposições e hipóteses à formulação da tese**

Deste momento em diante, retorno a primeira pessoa do plural. Ao identificarmos a escolha do estabelecimento de ensino como um objeto de estudo da Sociologia da Educação, nos inserimos nas discussões que buscam elucidar as motivações que levam as famílias a optarem pelas chamadas escolas confessionais. Um importante elemento a ser apontado inicialmente, mas que será explicitado com maiores detalhes no próximo tópico, é que, no caso de nossa pesquisa, trabalhamos com estabelecimentos de ensino confessionais conveniados com o poder público, os quais apresentam uma ligação com o catolicismo.

Uma característica em comum apresentada por esses estabelecimentos diz respeito à denominação religiosa adotada. Todas as instituições possuem uma ligação com o catolicismo, o que faz com que estejam localizadas na esfera do campo religioso católico. A partir dessa informação, delimitamos nossos olhares para esse espaço, em busca de compreender que tipo de especificidade o campo religioso católico apresenta e que tipo de influência poderia exercer sobre essas instituições.

A hipótese formulada é a de que as famílias que optam por esses estabelecimentos escolares estão também interessadas em uma formação religiosa, ou seja, a instituição

escolar seria uma extensão do ambiente familiar, contribuindo para a propagação de valores e costumes adotados pelas famílias.

Nesse sentido, as escolas seriam capazes de contribuir para a manutenção – ou até mesmo ampliação – do *habitus* religioso de seus filhos. Esse conceito refere-se a um “[...] princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural.” (BOURDIEU, 2007b, p. 57).

O objetivo geral de nossa pesquisa consiste em identificar quais são as motivações que levam as famílias a optarem por esse tipo de instituição. Para que nossas discussões permanecessem no âmbito do campo religioso católico, definimos como um dos critérios de inclusão das famílias ser professante do catolicismo. Além disso, buscamos compreender as especificidades da gestão escolar e das práticas desenvolvidas por professores e estudantes no interior desses ambientes.

O estudo da forma como o *habitus* religioso pode ser fortalecido no âmbito das instituições públicas nos interessa, pois compreendemos que, apesar de os gestores não terem a formação do *habitus* religioso como fim principal do trabalho que desenvolvem, acabam por contribuir para essa formação em suas ações cotidianas, que são incorporadas e entendidas pelos agentes como “naturais”. Compreendemos a discussão proposta como uma oportunidade de refletir sobre o imbróglio de natureza ideológica e científica que os fenômenos da religião anunciam. Mais especificamente, a laicidade num país pluricultural e multireligioso.

### **1.1.2 O campo da pesquisa: as instituições de ensino confessionais conveniadas com o poder público**

Consideramos que o primeiro passo para a realização de nossa pesquisa foi o estabelecimento de um contato com a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), com o objetivo de esclarecer a veracidade das informações sobre a existência de “escolas públicas confessionais” localizadas na cidade de Campo Grande/MS. Em resposta via e-mail, a SED informou que, na verdade, se tratavam de escolas conveniadas, de acordo com a Resolução/SED n. 3012, de 29/1/2016, disponível na página 4 do Diário Oficial 9.096, de 1º de fevereiro de 2016.

Ao acessarmos o documento indicado, localizamos as seguintes instituições: Escola Estadual Coração de Maria, Escola Estadual São José, Escola Estadual São Francisco e Escola Estadual Rui Barbosa<sup>4</sup>. O mesmo documento apresentava uma estrutura curricular para essas instituições em que a disciplina de Ensino Religioso (ER) estava prevista para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo informada a facultatividade da matrícula. Em relação aos dados mais atuais, constatamos que as informações se mantêm, de acordo com o que consta no Diário Oficial 9.809, de 28 de dezembro de 2018, que prevê a grade curricular do ano de 2019.

As instituições escolhidas como *lócus* de nossa investigação são consideradas como um “universo particular” dentro do sistema público de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, visto que a confessionalidade não é uma característica adotada pela maioria das escolas da rede. As informações da SED apontam a existência de 90<sup>5</sup> escolas estaduais na cidade de Campo Grande. Em relação a um quantitativo que demonstra a totalidade de escolas estaduais que compõe a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, são 367 instituições dentre as quais apenas 5<sup>6</sup> são apontadas como conveniadas.

Esse contexto suscitou o nosso desejo de realizar uma investigação não somente sobre as especificidades desses estabelecimentos, mas também da motivação das famílias e estudantes que ocupam esses espaços. O convite para participação da pesquisa foi realizado para as 4 instituições de Campo Grande informadas pela SED, no entanto apenas 3 aceitaram participar. Nosso contato inicial indicou que seria melhor preservar as informações das instituições quando tratadas particularmente. Logo, a identidade das instituições e dos participantes receberam nomes fictícios. Consideramos que essa opção não acarretou nenhum prejuízo para as reflexões que propomos, tendo em vista que trazemos análises das instituições considerando o que é público, mas no que tange às informações que produzimos, respeitamos as preferências dos participantes da pesquisa em manter o sigilo de suas identidades. Nesse sentido, ao nos identificarmos junto aos participantes, asseguramos a preservação de suas identidades e do *lócus* a que estão vinculados.

---

<sup>4</sup> Informamos que, durante a exposição dos dados coletados em nossa pesquisa, utilizamos nomes fictícios para fazer referência aos participantes, no entanto, por se tratar de uma informação pública, nesse momento optamos por manter os nomes verdadeiros das instituições.

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://www.sed.ms.gov.br/numero-de-escolas-de-mato-grosso-do-sul/>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

<sup>6</sup> Além das 4 instituições localizadas na cidade de Campo Grande, o Diário Oficial número 9.809, de 28 de dezembro de 2018, indica ainda a Escola Estadual Dom Bosco, localizada em Corumbá.

A princípio, podemos considerar que a característica que mais diferencia essas escolas das demais escolas públicas estaduais de Campo Grande é o fato de serem estabelecimentos confessionais e terem uma matriz curricular específica, que contempla a disciplina de ER. No entanto, fomos à busca de uma compreensão mais detalhada sobre a rotina e as práticas culturais, sociais e escolares desenvolvidas nesses ambientes.

O problema de pesquisa que propusemos foi ancorado, quando identificamos que essas instituições organizam suas práticas a partir do que consideramos ser um paradoxo, visto que, com a separação entre Estado e Igreja no Brasil, o que se prevê é que os espaços públicos orientem suas práticas de forma a respeitar a questão da laicidade. Tivemos como um de nossos objetivos compreender como esse convênio é estabelecido e como é feita essa divisão de direitos e deveres de cada parte que assina o acordo. Esses estabelecimentos escolares assinam convênio com o órgão público, o qual estabelece uma parceria, autorizando que funcionem em prédios que são propriedade de instituições religiosas. Além disso, o convênio permite, por exemplo, que as instituições religiosas indiquem pessoas para ocupar a gestão administrativa do estabelecimento conveniado.

O “mercado escolar” apresenta, para as famílias, diversas opções de estabelecimentos de ensino, que se diferenciam a partir de características próprias. Buscamos, portanto, identificar se a confessionalidade seria algo fundamental para atrair famílias para esses estabelecimentos, bem como compreender se gestores e professores dessas escolas consideram essa característica como o principal motivo para que as famílias se sintam interessadas em realizar a matrícula de seus filhos nesses estabelecimentos. Dessa forma, conhecer a maneira como a gestão escolar desses estabelecimentos opera suas práticas culturais, escolares e sociais, bem como os objetivos familiares, as impressões dos estudantes e dos professores proporcionaram a este trabalho momentos de discussão e reflexão sobre as práticas desenvolvidas nesses espaços.

## **1.2 Percurso teórico-metodológico: referencial bourdieusiano e procedimentos da pesquisa**

Conforme já indicado, o referencial teórico utilizado para desenvolver as análises propostas é o de Bourdieu e seus interlocutores. Na Sociologia da Educação, Bourdieu (1983, 1996, 1989, 2007a, 2007b, 2011) ganhou destaque ao desenvolver trabalhos que

evidenciam e denunciam a escola como espaço de reprodução de desigualdades sociais. Seus estudos demonstram de que forma as diferentes frações de classe realizam investimentos nas trajetórias escolares de seus filhos, contribuindo, assim, para as demarcações das distinções sociais.

Em Bourdieu (2001), as produções acadêmicas não devem se limitar aos espaços acadêmicos. Para o autor, é necessário ultrapassar os muros da academia e proporcionar aos demais agentes sociais a possibilidade de conhecer e discutir dados científicos que os auxiliem na compreensão da ordem social, compressão essa que deve ser acompanhada também do exercício de desenvolvimento de novos questionamentos. Bourdieu (1989) considera que a forma como a sociedade se organiza e se apresenta coloca o pesquisador em contato com conhecimentos sociais pré-construídos que devem ser questionados, aprofundados e revelados.

A teoria bourdieusiana identifica que as práticas e representações religiosas contribuem, “[...] para informar uma ‘visão de mundo’ essencialmente conservadora.” (DIANTEILL, 2003, p. 35), bem como para perpetuar e reproduzir a ordem social (BOURDIEU, 2007b). Nesse sentido, nosso trabalho é entendido como uma possibilidade de revelar e compreender as práticas dessas instituições, as quais possuem características tão específicas (ser pública e estabelecer relação com âmbito privado, ser pública e ser confessional).

Para que esses ambientes pudessem ser explorados, fez-se necessária uma conversa inicial com seus gestores, buscando um aceite para a participação na pesquisa. Nessa conversa, tivemos a intenção de demonstrar nossos objetivos e as etapas metodológicas previstas. Por se tratar de diálogos informais, não realizamos registros desses momentos, no entanto era notável o interesse das gestoras pelo desenvolvimento da pesquisa, visto que havia por parte delas o entendimento de que seria uma possibilidade de desmistificação de impressões do senso comum em relação ao trabalho realizado nas instituições.

Nossa proposta de coleta de dados envolveu diretamente as instituições e consistiu nas seguintes etapas: a) entrevista com as gestoras de cada instituição de ensino participante com o objetivo de identificar elementos da gestão e organização escolar, bem como impressão desse grupo sobre as famílias que optam por matricular seus filhos nesses locais; b) entrevista com professores da disciplina de ER, objetivando compreender como

esses docentes entendiam e desenvolviam seus trabalhos; c) aplicação de questionário aos estudantes para que fosse possível identificar nesse público as impressões sobre o ambiente escolar, a prática docente e da equipe gestora.

Consideramos importante mencionar que a abertura das instituições foi primordial para o desenvolvimento da investigação proposta, pois só assim pudemos nos aproximar do modo como se organizam e desenvolvem suas atividades. Conhecer o interior das escolas possibilita um combate às ideias do senso comum, bem como uma reflexão e reorganização de práticas que podem fugir ao que é proposto pelos princípios do Estado laico.

Após o aceite, ficou definido com as gestoras que as entrevistas seriam realizadas em horário e local de preferência delas. Todas optaram por realizar as entrevistas na própria instituição de ensino. Realizamos a gravação do áudio e, posteriormente, a transcrição do material coletado, o mesmo procedimento se deu em relação as entrevistas realizadas com os demais participantes. Essa etapa da pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2018.

Em seguida, procuramos pelos professores da disciplina de ER das instituições. Optamos pelas entrevistas com os professores da referida disciplina por considerarmos que esses agentes nos dariam uma possibilidade a mais de compreender as maneiras de manifestação de práticas e *habitus* religioso nessas instituições. Os professores foram convidados para as entrevistas sem que houvesse uma intervenção da direção escolar. No total, contamos com a participação de 3 docentes, sendo um de cada instituição de ensino. As entrevistas com esse grupo de participantes ocorreram no segundo semestre de 2018.

Aproveitando que estávamos inseridos nas escolas, pedimos autorização das diretoras para que fosse aplicado um questionário com os estudantes. Essa etapa da pesquisa resultou em um amplo número de materiais para análises. Além da autorização das diretoras, contamos novamente com a colaboração dos professores da disciplina de ER, visto que a aplicação dos questionários aconteceu durante o período das aulas dessa disciplina. Os questionários foram distribuídos de forma impressa e recolhidos no mesmo dia. O tempo de aplicação ocupava uma média de 20 a 30 minutos e essa etapa se deu no decorrer no segundo semestre de 2018.

Os professores atuaram também como uma ponte de diálogo com os estudantes, visto que, além das explicações dadas por nós em relação à pesquisa, em alguns

momentos eles dedicaram um tempo para explicar sobre a importância do trabalho desenvolvido, bem como da participação dos estudantes, que foram informados que não se tratava de uma atividade da escola ou de material avaliativo. Além disso, foi esclarecido que não havia uma obrigatoriedade em participar. Essa etapa resultou em 542 questionários respondidos. Alguns questionários foram entregues incompletos, faltando a resposta de no máximo duas questões, portanto não foram descartados, visto que, para a análise, as questões não estabeleciam uma relação de dependência.

Outra etapa desenvolvida foi a entrevista com pais de estudantes matriculados nas instituições *lócus* de nossa pesquisa, sendo esse o momento em que buscamos compreender as motivações familiares que levaram à escolha dos estabelecimentos de ensino em estudo. Conforme mencionado anteriormente, tratava-se de famílias que possuem o catolicismo como sua religião. Junto com as entrevistas, aplicamos um questionário, objetivando conhecer alguns aspectos gerais de cada núcleo familiar participante. No total, foram 6 famílias participantes que concederam suas entrevistas, no final de 2018.

Como estratégia de aproximação das famílias, junto aos questionários foram entregues aos estudantes uma “Carta Convite” direcionada aos pais. Foi solicitado que os estudantes devolvessem o material caso os pais aceitassem participar da pesquisa e, ao devolverem, teríamos acesso a dados pessoais como telefone e endereço de e-mail para que a entrevista fosse marcada. Também tinham a opção de entrar em contato diretamente com a pesquisadora a partir das informações pessoais disponibilizadas na carta. Identificamos que a estratégia de envio da carta não nos possibilitou grande êxito, visto que não houve devolução do documento (apenas 1 estudante) e nenhuma procura espontânea dos pais.

Optamos, então, por entrar em contato com os pais a partir das informações deixadas pelos estudantes nos questionários. Esse também foi um fator limitante, pois nem todos os estudantes disponibilizaram essas informações. No entanto, essa estratégia possibilitou o contato com 5 famílias que aceitaram participar das entrevistas. Além das entrevistas, também aplicamos aos pais um questionário que nos informou aspectos mais gerais dos participantes (renda, profissão, formação escolar etc.).

Outro exercício que se fez presente em nossa pesquisa foi a realização de levantamento bibliográfico sobre o tema abordado. Sobre essa etapa, apresentaremos

maiores informações no tópico a seguir. O intuito era o de encontrar pares teóricos com quem pudéssemos dialogar, bem como identificar lacunas no campo de investigação que viessem a ser preenchidas.

A pesquisa apresentada nesta tese de doutorado passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFMS), recebendo a aprovação do Comitê n. 3.050.332 (em anexos). Sendo assim, todas as etapas que envolveram o contato direto com os participantes contaram com a apresentação de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (nos apêndices) para a coleta e divulgação dos dados.

### 1.3 Revisão da Temática

A elaboração de uma revisão temática, também chamada de revisão da literatura, configura-se como uma importante etapa do desenvolvimento da investigação proposta. Tal exercício nos permite uma compreensão sobre o modo como o tema pesquisado vem sendo abordado no campo de pesquisas. A partir da revisão da temática, é possível identificarmos que tipo de conclusões, lacunas e problematizações ainda podemos encontrar sobre o objeto, “[...] conduzindo ao ponto necessário para investigações futuras e desenvolvimento de estudos posteriores.” (SANTOS, 2012, p. 91).

Tratou-se de um trabalho constante durante a produção da pesquisa. Em nosso relatório submetido à banca de qualificação (maio de 2019), apresentamos os resultados das buscas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizadas no primeiro semestre de 2018, em que utilizamos os descritores “*habitus* religioso” e “escolas confessionais”. Naquele primeiro momento, constatamos uma lacuna em relação às investigações sobre os processos de formação do *habitus* religioso no espaço escolar público.

Sobre o descritor “escolas confessionais”, foi possível observar que, de maneira geral, as pesquisas não tomam como objetivo principal o estudo de escolas confessionais de forma aprofundada, ou seja, abordando suas especificidades, práticas, rotinas etc. Assim como foi observado na busca pelo descritor “*habitus* religioso”, o descritor “escolas confessionais” também não nos apresentou trabalhos que tivessem como objetivo a investigação do *habitus* religioso no contexto das escolas confessionais públicas.

Algumas produções investigam as escolas confessionais buscando um relato histórico de instituições específicas, porém não encontramos em nossa busca trabalhos que realizassem uma investigação mais atual sobre essas instituições ou sobre famílias e estudantes que optam por essas escolas. Em alguns trabalhos, a escola confessional aparece apenas como o espaço *lócus* da pesquisa, ou o local em que algum participante da pesquisa esteve em dado momento de sua trajetória.

A partir das sugestões propostas pela banca de qualificação, identificou-se a necessidade da realização de um levantamento de produções locais (Estado de Mato Grosso do Sul)<sup>7</sup> sobre o tema. Direccionamos nossos esforços para as pesquisas nos sites dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação de 3 Universidades, sendo elas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Em relação aos descritores, utilizamos: *habitus* religioso e escolas confessionais. Os termos foram colocados entre o sinal de aspas, já que, de acordo com Silva (2005, p. 57), “[...] aspas são utilizadas para que a ferramenta de busca considere as palavras como sendo uma frase.”. Esse recurso se torna necessário para um maior aproveitamento do tempo, visto que, se utilizássemos o descritor *habitus* religioso sem as aspas, o site poderia nos mostrar trabalhos que abordem o conceito do *habitus* de maneira geral. Dessa forma, a busca poderia nos mostrar trabalhos sobre *habitus* professoral, *habitus* estudantil, *habitus* familiar, etc.

No caso do PPGEDU/FAED/UFMS, a dificuldade inicial foi a de que a ferramenta de buscas não possibilitava uma procura a partir de descritores, sendo necessário informar itens específicos (título, área, orientador, aluno, período, tipo). No entanto, o site apresenta uma lista com o que supomos ser o registro de todas as teses e dissertações já defendidas e disponíveis de forma *online*, sendo 310 dissertações e 109 teses (nem todos os arquivos estão disponíveis para *download*). Para que as teses e dissertações do PPGEDU/ FAED/UFMS não ficassem de fora de nosso levantamento, optamos por fazer a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos disponíveis. Além disso, buscamos também identificar o referencial teórico utilizado pelos autores.

---

<sup>7</sup> A elaboração da revisão temática apresentada neste momento se deu no período de 15 a 31 de julho de 2019.

Reconhecemos que não se trata de um exercício que garanta a localização dos trabalhos, pois em alguns casos esses termos poderiam não aparecer nos títulos, resumos ou palavras-chave, mas compor o texto. No entanto, pela questão do tempo e da impossibilidade da realização da leitura completa de todos os materiais disponibilizados pelo site, consideramos esse um caminho que pudesse nos aproximar da possibilidade de localizar pesquisas com as quais poderíamos dialogar. Após a realização de tal exercício, não localizamos nenhum trabalho que abordasse a questão do *habitus* religioso ou escolas confessionais.

Seguimos então para as buscas de trabalhos produzidos na UEMS. Assim como o caso anterior, o site não possibilitava uma busca por descritores, sendo necessário realizar o mesmo procedimento para a tentativa de localização de trabalhos. O banco de dados do Programa de Mestrado em Educação da UEMS apresentou uma lista com 92 dissertações, sendo que em nenhum dos casos encontramos pesquisas que se assemelhassem com a nossa no que diz respeito a objetivos, problematizações, *lócus* de pesquisa etc.

Nos casos dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, foi possível localizar duas dissertações com as quais poderíamos estabelecer um diálogo. Nesse portal, tivemos acesso a 375 dissertações e 42 teses. A metodologia de busca foi a mesma, no entanto, ao fazer a leitura dos resumos, encontramos 3 dissertações de Mestrado que tinham como *lócus* de pesquisa 2 das 4 instituições confessionais conveniadas indicadas nas informações coletadas por intermédio da SED.

Apesar de disponibilizar os resumos dos trabalhos, só foi possível realizar o *download* das dissertações e teses defendidas a partir de 2002. Com isso, não foi possível acessar uma das dissertações selecionadas a partir da leitura dos resumos, cujo título é “Manifestações de gênero na formação e atuação de professores em séries iniciais do Ensino Fundamental”, defendida no ano de 2000, sem informação de autoria. De acordo com o resumo, trata-se de um trabalho que objetivou identificar de que maneira se manifestavam as caracterizações de gênero por professores na Escola Estadual Coração de Maria.

A segunda dissertação que identificamos foi a pesquisa defendida no ano de 2004, por Eugenia Portela de Siqueira Marques, intitulada “A pluralidade cultural e a

proposta pedagógica na escola – um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de Quilombos”. O referido trabalho teve como *lócus* a Escola Estadual Rui Barbosa cujo objetivo foi investigar “[...] o desenvolvimento do tema transversal Pluralidade Cultural em relação ao povo negro.” (MARQUES, 2004, p. 5).

Por fim, a terceira dissertação abordou uma parceria desenvolvida entre a UCDB com a Escola Estadual Rui Barbosa. Defendida em 2006, com o título “Formação continuada de professores em serviço: uma experiência em que ‘a Universidade foi à escola’ (2000 a 2004).”, de autoria de Nesio Alamini, a dissertação teve como objetivo discutir aspectos da formação continuada dos professores a partir da parceria entre escola e Universidade.

Apesar de não desenvolverem discussões específicas sobre a questão do *habitus* religioso ou da característica confessional das instituições, selecionamos esses trabalhos por considerarmos importante identificar que tipos de pesquisa já foram realizadas no contexto das instituições confessionais conveniadas da cidade de Campo Grande/MS. Além disso, as informações presentes nos referidos trabalhos podem servir para uma aproximação com a realidade escolar das instituições.

Ainda seguindo as recomendações da banca de qualificação, retomamos as buscas no site da BDTD e incluímos os bancos de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES como fontes de investigação. Apresentamos abaixo a tabela com os resultados da pesquisa realizada no segundo semestre de 2019.

**Tabela 1 - Levantamento a partir dos descritores “*habitus* religioso” e “escolas confessionais”.**

|                     | <b>HABITUS RELIGIOSO</b> | <b>ESCOLAS<br/>CONFESSIONAIS</b> |
|---------------------|--------------------------|----------------------------------|
| <b>BDTD</b>         | 11                       | 12                               |
| <b>SciELO</b>       | 3                        | 6                                |
| <b>Portal CAPES</b> | 8                        | 8                                |

**Fonte:** BDTD; SciELO; Portal de Periódicos da Capes.

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

Para que as buscas apresentassem resultados mais aproximados com o que esperávamos, utilizamos filtros disponibilizados pelas próprias plataformas. Na BDTD utilizamos como filtro a opção “Área de conhecimento – CNPQ: Ciências humanas – educação”; no portal da CAPES os resultados foram filtrados pelos termos “revisado por pares; educação; *education* e português”; e no SciELO utilizamos “Brasil; Português; Todos os anos de publicação; Ciências Humanas; Educação e Pesquisa em Educação.”. Alguns artigos apareciam repetidamente nos portais da SciELO e Capes a partir dos diferentes descritores. Os resultados detalhados da busca podem ser vistos nos apêndices do trabalho em CD-ROM.

Como critérios de inclusão dos trabalhos, observamos os seguintes aspectos: a) produzidos na área da educação; b) utilização da perspectiva bourdieusiana nas análises; c) abordagem da questão do *habitus* religioso no espaço escolar público; d) trabalhos sobre escolas confessionais conveniadas com o poder público. Como critérios de exclusão: a) trabalhos que não estivessem disponibilizados na íntegra e de forma gratuita; b) trabalhos que abordassem a questão da formação do *habitus* religioso em espaços não escolares; c) trabalhos que discutissem a história de uma instituição de ensino confessional, sem abordar a questão da laicidade no contexto atual; d) trabalhos sobre escolas confessionais da rede privada de ensino.

A partir da observação dos critérios de exclusão e inclusão, selecionamos as seguintes produções:

- “Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do *habitus* professoral” (MELO, 2009) em que, ao se discutir o *habitus* professoral, a autora demonstra a influência do *habitus* religioso nas ações docentes que “[...] reproduz e ressignifica elementos do imaginário da construção do ser professor no Brasil.” (MELO, 2009, p. 160).

- “*Habitus*, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande-PB” (SOARES, 2011) que aborda a presença do *habitus* religioso na representação social de professores da Educação Infantil, sendo este uma “regularidade das professoras das creches e pré-escolas.” (SOARES, 2011, p. 94).

- “Obras sociais maristas & formação do *habitus* religioso” - (ORLANDI, 2007) em que o autor, na perspectiva de investigar a formação de um *habitus* religioso em educandos e educadores que fazem parte de obras sociais maristas no Rio Grande do Sul, identificou a formação do *habitus* religioso como resultado de um processo pedagógico.

- Por fim, o artigo “Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia?” (ROCHA, 2016), que se insere nas discussões sobre a presença de símbolos religiosos e a questão da laicidade nas instituições públicas de ensino. Apesar de não se tratar de uma pesquisa que discute a formação do *habitus* religioso, os dados coletados pela pesquisadora evidenciam a forma como as questões religiosas são naturalizadas em ambientes escolares públicos, sendo que

[...] as representações de mundo, de homem, de sociedade que o ideário cristão defende estão encarnados nos indivíduos, com tal profundidade, que estes não conseguem desgarrar-se desses valores e princípios e os levam para o meio profissional, para a escola, para a prática pedagógica. (ROCHA, 2016, p. 244).

Consideramos importante esclarecer que os resultados dos levantamentos não nos possibilitaram a localização de trabalhos já conhecidos sobre a temática, sendo esse um problema que pode se justificar tanto pelo uso dos descritores e filtros de busca quanto pela escolha de palavras-chave utilizadas pelos autores, ou até mesmo por se tratar de trabalhos que não são publicados em bases indexadas nos bancos de dados da Capes, SciELO e BDTD, como é o caso, por exemplo, da pesquisa de autoria de Pereira e Nishimoto (2012), que aborda a questão do ER em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul, diferentemente do nosso estudo que trata de escolas públicas estaduais. O referido trabalho identificou, entre outros aspectos, que, se tratando da disciplina de ER, o que se observa é uma abordagem que tem como foco elementos da doutrina cristã. (PEREIRA, NISHIMOTO, 2012).

O levantamento bibliográfico realizado nos permitiu identificar que são poucas as pesquisas que objetivam compreender a formação do *habitus* religioso no contexto da escola pública confessional. Além desse aspecto, investigações sobre os interesses familiares pela escolha desse tipo de instituições também não foram encontradas, indicando uma lacuna no campo de pesquisas da área da educação que se propõe a compreender esses aspectos.

Em face da presença da disciplina de ER na estrutura curricular das instituições *locus* de nossa pesquisa, sentimos a necessidade de identificar como pesquisadores e estudiosos do campo da educação se posicionam em relação à permanência ou retirada no ER dos currículos das instituições públicas de ensino. Essa necessidade representa também uma maneira que encontramos para estabelecer diálogos e marcar um posicionamento próprio sobre a questão. Tal exercício permitiu que localizássemos, no interior do campo, posições divergentes, as quais apresentamos a seguir.

Refletir sobre a forma como o campo de pesquisas debate as questões que envolvem o ER é um caminho que nos permite uma aproximação para o entendimento das práticas que são desenvolvidas no interior das instituições de ensino em que nossa investigação foi desenvolvida, visto que algumas delas podem encontrar, nos respaldos teóricos, justificativas para se legitimarem. A produção do campo de pesquisas em educação torna-se um importante elemento para compreender em que se baseiam os argumentos utilizados para justificar a permanência ou retirada da disciplina de ER dos currículos.

Identificamos nas posições contrárias ao ER uma tendência à concordância de que a referida disciplina coloca em risco o princípio da laicidade adotado pelo Estado brasileiro, visto que, ao incluí-la nos currículos, o Estado estaria abrindo mão de sua posição de neutralidade em relação à religião. Uma das teses defendidas por esse grupo opositor ao ER é de que a disciplina pode ser entendida como uma brecha para o favorecimento de determinados vieses religiosos em detrimento de outros, favorecendo o proselitismo religioso, e pode vir a corroborar situações de discriminação religiosa.

Alguns problemas que podem ser apontados estão relacionados aos aspectos legais, em que os pesquisadores apontam o risco de que diferentes interpretações sejam realizadas sobre as leis que tratam do ER, além de aspectos práticos como, por exemplo, o fazer docente, as relações estabelecidas entre professores e alunos, a naturalização de práticas religiosas como universais, a formação dos professores que assumem a disciplina, entre outros, que serão abordados ao longo da discussão.

Podemos apontar no campo de pesquisas em educação o chamado Observatório da Laicidade na Educação (OLE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, o qual atua no sentido de fomentar as discussões relacionadas à educação pública que se caracteriza como laica. O grupo é formado por professores e

estudantes que se dedicam ao trabalho em defesa da laicidade do Estado e tem como objetivo

[...] identificar a presença de práticas religiosas nas escolas públicas tanto quanto a oposição a elas, compartilhar conhecimento e difundir posições políticas republicanas. Como Rui Barbosa, Benjamin Constant e Joaquim Nabuco, no século XIX; e Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, no século XX, não temos nenhum sentimento antirreligioso. Aliás, as comunidades religiosas dispõem de espaços e ambientes para seus cultos e ensinamentos próprios. Para dar conta da religiosidade de seus fiéis elas não precisam da Escola Pública. Quanto às escolas não pertencentes às redes públicas de ensino, a posição do OLE é de respeito a suas opções filosóficas e/ou religiosas. [...] Não nos contentamos em registrar o que vemos, mas nos empenhamos em analisar criticamente o observado e intervir no debate político, tanto sobre a educação pública quanto em questões correlatas, que digam respeito à laicidade do Estado. (OLE, 2019).

O grupo posiciona-se no sentido de defender o pressuposto de que no Brasil não se efetiva a ideia de uma educação pública que de fato seja laica, entende-se que “[...] o Estado brasileiro não é totalmente laico, mas passa por um processo de laicização.” (OLE, 2019). A laicização pode ser entendida como um movimento que pretende uma retirada do monopólio da “[...] verdade da Igreja no processo de construção moderna da sociedade democrática.” (SEPULVEDA, 2019, p. 1).

Entende-se que o ER, ao proporcionar espaço privilegiado ao Cristianismo, estaria contribuindo para que determinados grupos do campo religioso perpetuassem seu poder simbólico, marginalizando cada vez mais aqueles que possuem diferentes crenças e pressupostos. Identificam que “[...] a religião, principalmente o Cristianismo, permeia todo o currículo, sem respeito às crenças minoritárias e à não crença religiosa.” (OLE, 2019). O sistema escolar público é visto como espaço de luta pela garantia da hegemonia das correntes cristãs, causando um prejuízo às outras tradições religiosas e aos que não professam nenhuma religião.

O ER é entendido como uma disciplina que se caracteriza por restringir a “[...] liberdade de pensar, de discutir, inclusive questões de sexo e de gênero. Ademais, traz para dentro da escola a competição entre instituições religiosas pela hegemonia e delas todas contra os não religiosos.” (OLE, 2019). Muitas questões que se opõem aos pressupostos religiosos são, portanto, silenciadas dentro do espaço público, o que pode ser caracterizado como um movimento de perpetuação dos princípios religiosos como universais.

É possível que esses princípios religiosos sejam caracterizados como conservadores, uma vez que identifica-se que “[...] laicidade e conservadorismo são conceitos que possuem matrizes teóricas e políticas antagônicas, porém imbricadas.” (SEPULVEDA, 2019, p. 1), estando o conceito de laicidade relacionado aos discursos e práticas que tendem aos processos de democratização, enquanto o conservadorismo pode ser associado aos pressupostos autoritários e antidemocráticos. (SEPULVEDA, 2019).

A escola pública, sendo destinada ao atendimento de todos, sem que haja nenhum tipo de discriminação ou prejuízo, precisa ser espaço democrático, desenvolvendo ações que se oponham ao conservadorismo, que pode ser entendido como obstáculo para a mobilidade social, bem como elemento que contribui para a naturalização de desigualdades. A laicidade seria fundamental “[...] para que tenhamos uma verdadeira sociedade democrática na luta contra todas as opressões conservadoras da sociedade contemporânea.” (SEPULVEDA, 2019, p. 1).

Além disso, ao assumir de fato o caráter laico, a escola pública demonstra um comprometimento com os Direitos Humanos, sem permitir que pressupostos religiosos sejam responsáveis por limitar as discussões que acontecem no interior das escolas, baseando-se nos conhecimentos que partem de pressupostos científicos. Dessa maneira, tem-se que “[...] uma escola pública laica não impede debates – e não permite que impeçam – por motivos religiosos, nem mesmo se tais debates forem sobre temas morais controversos.” (OLIVA; VALENÇA, 2018, p. 1).

Princípios considerados como fundamentais da Educação em Direito Humanos incluem a laicidade do Estado como um direito, como também “[...] a igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.” (CUNHA; OLIVA, 2014, p. 220). Os autores chamam a atenção para o fato de que nenhum desses aspectos possui necessariamente uma ligação com princípios religiosos.

De acordo com Fischmann (2006), o que se tem é que

[...] sendo o Brasil um Estado laico, não poderia promover Ensino Religioso, seja de que tipo fosse, por escapar à sua alçada, e também porque se correria o risco de haver afrontas à liberdade de religião, direito fundamental assegurado em nossa Constituição Federal. [...] ao Estado cabe, apenas, garantir a liberdade de religião, como é letra da Constituição Federal. (FISCHMANN, 2006, p. 225).

A laicidade do Estado se configura como algo de interesse de todos, pois é a partir dela que se garantem os direitos individuais de manifestar seguramente a adesão a determinada denominação religiosa (FISCHMANN, 2009a). Seria o caminho para uma educação que promova a tolerância e o respeito, bem como a garantia de que os agentes possam exercer livremente seus direitos de escolher entre o crer ou não crer.

Valente (2017) aponta para a complexidade da questão do ER como uma disciplina presente nos currículos das escolas públicas. Segundo a autora, é preciso que o campo político assuma a responsabilidade de determinar e informar quais são as regras a serem seguidas no interior do espaço público em relação às questões que envolvem a religiosidade. Para Cunha e Oliva (2014, p. 225), “[...] a defesa do Estado Laico depende, sobretudo, do próprio Estado para o esclarecimento das teses equivocadas e a difusão do correto entendimento do que ele seja.” Essa ação do Estado poderia significar uma garantia da neutralidade em relação às questões religiosas que compõe o princípio da laicidade.

Seria necessário que “[...] o lugar da religiosidade na escola fosse elucidado, para que não só os professores, mas também os estudantes de licenciatura tivessem maior consciência das interferências externas em sua prática.” (VALENTE, 2017, p. 123). Essa afirmação resulta das considerações levantadas pela autora no desenvolvimento de sua pesquisa, a qual identificou que a religiosidade dos professores se faz presente no seu modo de conduzir as aulas. Foi possível identificar o que ela denominou ser uma presença oculta da religiosidade, algo que não se revela de forma clara, mas sim em aspectos que podem ser vistos como naturais pelos agentes que compõem o ambiente escolar.

Valente (2017) demonstra que a influência da religiosidade do professor não se faz presente somente na prática professoral, mas também na aprendizagem dos estudantes. Segundo a autora, a identificação entre a religiosidade do professor e a religiosidade do estudante pode significar o que ela chama de um melhor atendimento professoral. Essa identificação se revela, por exemplo, na linguagem utilizada para estabelecer uma comunicação entre professor e aluno.

Sobre o trabalho que se espera que os professores desenvolvam durante as aulas de ER, Cunha (2016) alerta para o fato de, ao ter como expectativa que a disciplina seja a responsável por criar nos estudantes condições para que sejam superadas ações de violência simbólica motivadas por questões religiosas, os professores da disciplina

passam a ser vistos como “[...] especialistas na convivência e na tolerância, como se isso não fosse tarefa de toda a escola, de todos os docentes.” (CUNHA, 2016, p. 278).

O autor aponta para a tendência de se considerar que a disciplina de ER seja a responsável por dar conta de solucionar conflitos motivados por questões éticas, os quais poderiam ser resolvidos longe do âmbito religioso. Seria necessário que nas escolas públicas se concretizasse a inserção da chamada ética laica como forma de orientação de práticas e pressupostos.

Giumbelli e Carneiro (2006, p. 173) identificam que, na esfera pública, é possível notar que a religião é vista como “[...] a mais importante ou talvez a única fonte de moralidade existente na sociedade.”. Concordando com Cunha (2016), os autores consideram que, no contexto escolar público, esta se trata de uma ideia a ser combatida. Portanto, faz-se necessário

[...] discernir entre os valores nacionais em construção, entre os que têm origem cultural e os que têm origem religiosa (em uma ou outra fé) é determinante para a qualidade da educação que se pretende oferecer nas escolas públicas, que devem professar valores universais éticos laicos, como o Estado que as estabelece e sustenta. (FISCHMANN, 2006, p. 230).

A adoção pela ética religiosa corresponde a um aspecto a ser considerado no âmbito individual, portanto é preciso levar em conta que nem todos adotarão os princípios por ela propostos ou, ainda, que o Estado seja o responsável por propagá-la ou defendê-la. Assim, a neutralidade do Estado diante do que pode ser chamado de uma ética religiosa, significa uma possibilidade de “[...] proteger a liberdade de consciência, de crença e de culto.” (FISCHMANN, 2006, p. 230).

Giumbelli e Carneiro (2006) relatam que, em ocasião da adoção do ER com característica confessional no Estado do Rio de Janeiro, houve por parte do Estado a abertura de edital para concurso público para professores da rede estadual em que “[...] a religião declarada pelo candidato passava a ser um critério na seleção do concurso.” (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006, p. 172). No edital constava a divisão de três grupos para o preenchimento das vagas, sendo eles: “católicos”, “evangélicos” e “outros credos”. Identifica-se que

[...] o Rio de Janeiro foi a primeira [...] unidade da Federação a instituir o concurso para professores do ensino de religião na rede pública, bem como a transferir para as entidades religiosas o poder de credenciar e descredenciar esses docentes. (CUNHA, 2006, p. 1236).

Um dos problemas que se pode apontar em relação a essa ação estaria no fato de que se faz necessário exigir dos professores uma formação profissional, mas não religiosa. Ao instituir como critério de seleção que os professores declarem uma religião, o Estado ultrapassa aspectos da vida privada dos professores, agindo de forma contraditória ao proposto pela característica laica por ele assumida que, entre outros fatores, requer um distanciamento “[...] ante o particularismo próprio dos credos religiosos.” (CURY, 2004, p. 184).

Sobre uma formação específica de professores para a disciplina, Cunha (2016) indica não ser possível a criação de um curso de licenciatura de ER, pois leva em consideração o fato de que se criaria uma reserva de mercado que causaria demasiados custos para os cofres públicos, tendo a característica de “[...] servir de força indutora adicional para a compulsoriedade de fato da disciplina” (CUNHA, 2016, p. 282). O que se considera é que, ao formar professores para essa disciplina, se instauraria um cenário favorável à obrigatoriedade dela.

Haveria, portanto, uma descaracterização da disciplina em relação ao modo como ela está instituída atualmente, visto que deixaria de ser facultativa. Segundo Cury (2006), o caráter facultativo se configura como uma das medidas que pode ser apontada como forma de preservar o princípio da laicidade. Portanto, é preciso considerar que as instituições de ensino estejam preparadas para ofertar aos alunos uma opção ao ER como uma atividade pedagógica significativa e que deve “[...] da parte da escola para os pais ou alunos, a devida comunicação, a fim de que estes possam manifestar sua vontade perante uma das alternativas.” (CURY, 2006, p. 189).

Em relação a opção de não se matricular na disciplina, Fischmann (2009b) aponta a falta de conhecimento de pais e estudantes em relação a esse aspecto. Segundo a autora, “[...] os estudantes sequer são informados dessa liberdade que têm garantida, de escolher se querem ou não assistir a aulas de ensino religioso.” (FISCHMANN, 2009b, p. 163). Essa falta de informações em relação a facultatividade da disciplina pode levar a interpretação de que se trata de algo obrigatório, portanto, nessas condições, é possível considerar que a disciplina se materializa em um cenário inconstitucional.

A ideia de que as questões religiosas precisam ser tratadas no foro íntimo dos agentes (FISCHMANN, 2009a) corrobora as considerações que se opõem ao ER nas escolas públicas, pois corre-se o risco de que, no decorrer da disciplina, sejam trabalhados

assuntos que não correspondem ao que a família se propôs a adotar como parte de seu *habitus* religioso. Com isso, podem surgir nos agentes estudantes situações conflituosas entre o que se aprende em casa e o que se aprende na escola.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que alguns estudantes, mesmo diante da possibilidade de escolha em cursar a disciplina ou não, podem se sentir inibidos. Desse modo, existe a possibilidade de se sentirem coagidos a participar para que não sejam excluídos do restante do grupo. Entende-se, dessa forma, que a postura laica das escolas públicas garante que o espaço público seja entendido como “[...] espaço de todos, o Estado laico garante a democracia e a possibilidade da diversidade, que se expressa em diferentes modos de viver a vida privada.” (FISCHMANN, 2009a, p. 10).

Uma das questões levantadas em relação ao respeito à diversidade, aspecto de fundamental importância quando se pensa no contexto da escola pública, é o fato de que é possível notar que “[...] alguns professores não sabem como tratar temas sobre diversidade e diferença em seus conteúdos e metodologias sem discriminar ou favorecer uma religião em detrimento de outra.” (LUI, 2015, p. 54). Mesmo que, de forma inconsciente, os professores estão sujeitos a serem responsáveis pela violência simbólica que pode afastar os estudantes do ambiente escolar, colocando em risco a trajetória escolar dos mesmos.

Lui (2015) aponta que a visão de mundo do professor é predominante nas aulas, o que pode resultar em uma prática pedagógica que privilegia aspectos pessoais em detrimento de saberes adquiridos durante seu processo de formação como professor. Esse tipo de atitude pode resultar em “[...] casos de intolerância religiosa na escola em razão de posicionamentos etnocêntricos.” (LUI, 2015, p. 56). Diante desses apontamentos, pode-se considerar que muitos direitos individuais estão sendo colocados em risco, além da perpetuação da ideia de que algumas religiões são superiores a outras. Novamente, chama-se atenção da instituição pública como

[...] solo seguro para todo e qualquer um da cidadania viver, sem discriminação, sem garantias ameaçadas, no qual o mundo religioso será assegurado em sua pluralidade, com todos os modos de crer e não crer partilhando do mesmo valor e dignidade. (FISCHMANN, 2009a, p. 41).

A defesa pela liberdade de crença e pelo respeito à pluralidade religiosa são aspectos que compõem os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A escola pública, por ser componente do Estado laico, precisa atuar em defesa desses elementos, e não de maneira contrária a eles. Atitudes discriminatórias podem ser entendidas como forma de corroborar a ideia da existência de uma certa hierarquia entre as diferentes matrizes religiosas. A problemática que se coloca diante desse aspecto é a ideia de que, quando uma religião passa a ser vista como a “melhor” ou “mais correta”, “[...] o grupo de adeptos dessa religião passará a gozar de privilégios e distinção que excluirão os demais.” (FISCHMANN, 2012, p. 17).

Além disso, faz-se necessário considerar que qualquer agente possui a garantia, por meio da Constituição, de não ter religião (GONÇALVES, 2011). Com isso, pretende-se chamar atenção para o fato de que as escolas, ao incluírem todos os estudantes nas práticas da disciplina de ER, estão atuando de maneira a silenciar aqueles que dizem se abster de ter uma religião. Essa pode ser entendida como uma prática homogeneizadora, e até mesmo proselitista, visto que o proselitismo é entendido como “[...] o convencimento de uma pessoa a trocar de religião, ou caso não possua uma a aderir a uma determinada crença.” (GONÇALVES, 2011, p. 160).

Ainda que não seja uma intenção revelada do professor, observa-se que, para as instituições religiosas, “[...] o proselitismo foi apenas a forma encontrada para atrair mais e mais adeptos, como uma propaganda em larga escala para converter as pessoas.” (GONÇALVES, 2011, p. 161). Ao proporcionar espaço para esse tipo de prática, o ER volta a assumir o caráter catequizador que tinha em seus primórdios. Nesse cenário, a escola voltaria a ser campo propício para o fortalecimento do campo religioso, a partir de práticas legitimadas e reconhecidas como parte da formação dos agentes.

Diante da diversidade cultural que encontramos nas escolas públicas brasileiras, é preciso considerar que uma prática docente excludente é totalmente contraditória ao que se propõe o Estado laico. O ER, portanto, pode ser responsável por promover um cenário com maiores desigualdades, acentuando problemas sociais e criando maiores barreiras entre os agentes. Em relação à liberdade religiosa, é preciso considerar que “[...] ninguém poderá ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, perseguido, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever por causa das suas convicções ou práticas religiosas.” (SILVA, 2015a, p. 276).

Conforme exposto, o viés que se posiciona de forma contrária ao ER preocupa-se em garantir que a laicidade do Estado não seja colocada em risco, visto que a disciplina

pode ser entendida como uma ferramenta que possibilita que o campo religioso ocupe espaços privilegiados, resultando em uma propagação de seus princípios como algo a ser seguido universalmente. Além disso, são também apontados problemas em relação à facultatividade da disciplina, à formação dos professores e às práticas por eles desenvolvidas. Trata-se de uma disciplina que pode perpetuar a hegemonia de certas tradições religiosas em detrimento de outras, o que significa um risco para as liberdades individuais as quais os agentes têm direito.

Seguindo no exercício de conhecer os posicionamentos presentes no campo de pesquisas em educação sobre a disciplina de ER, buscamos agora as fontes que se colocam como defensoras da ideia de mantê-la como componente dos currículos escolares das escolas públicas.

De maneira geral, a disciplina de ER é entendida como espaço que promove uma formação baseada em princípios morais e éticos. Para essa vertente, o ER tem o objetivo de garantir aos alunos uma trajetória escolar que perpassa por discussões em que serão debatidas questões que os auxiliem a assumir uma postura que combata preconceitos e promova uma maior igualdade entre os agentes.

Identificamos no campo de pesquisas em educação um órgão que é reconhecido como um espaço de promoção e defesa da disciplina de ER. Trata-se do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), o qual é apontado como “[...] uma das principais organizações que atuam em prol do Ensino Religioso no Brasil.” (MARIA; PAZZA; CECCHETTI, 2017, p. 59). O grupo atua desde 1995 e tem como um de seus objetivos “[...] acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular.” (FONAPER, 2019). Apresenta-se como uma associação civil, sem vínculo político-partidário ou confessional.

O FONAPER entende a efetivação do ER como resultado de “[...] autoridades religiosas e educacionais, da **família** e da sociedade em geral” (FONAPER, 2019, grifo nosso). Defende a ideia de que o ER seja oferecido aos estudantes em todos os níveis de escolaridade, baseando-se no respeito à diversidade de pensamentos e opções religiosas apresentadas por cada um. Assume como compromisso a luta pela garantia de investimentos na qualificação e capacitação de profissionais para o ER. Coloca-se como

fonte de subsídio para que o Estado possa definir o conteúdo programático da disciplina, a partir de estudos e pesquisas realizados sobre o ER.

Nessa perspectiva, a ação docente a ser desenvolvida na disciplina de ER é entendida como “[...] ação educativa construída e focalizada na valorização e no reconhecimento da diversidade cultural religiosa.” (FONAPER, 2019). Podemos notar que, nos argumentos contrários ao ER, a disciplina é apontada como obstáculo para a promoção da diversidade cultural, porém o mesmo argumento é utilizado pelas duas perspectivas tendo sentidos diferentes. Enquanto uma aponta para a possibilidade de um estreitamento das relações entre os agentes pertencentes às diferentes matrizes religiosas, a segundo denuncia a disciplina como espaço da perpetuação de hegemonias.

O FONAPER define que o ER não confessional possibilita aos estudantes, “[...] a possibilidade de visão ampla e contextual, pautada na liberdade religiosa, na cidadania democrática e no convívio entre as múltiplas manifestações religiosas e concepções de vida.” (MARIA; PAZZA; CECCHETTI, 2017, p. 60). Em relação ao caráter confessional da disciplina, notamos uma concordância no campo educacional no que diz respeito à ideia de que a confessionalidade seria uma forma de silenciar matrizes religiosas que aparecem em menor expressão no contexto brasileiro, o que resultaria em prejuízos para a formação dos estudantes.

Silva (2017) indica o ER como maneira de estimular que os estudantes percebam “[...] sua importância na sociedade, através do respeito às diferenças” (SILVA, 2017, p. 152). A possibilidade de o ER atuar nesse sentido estaria relacionada a uma perspectiva intercultural, que propõe que a disciplina seja um “[...] espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas.” (POZZER; WICKERT, 2015, p. 91).

A disciplina de ER seria a responsável pelo trabalho que proporcione um entendimento das características individuais de cada agente/estudante, para que seja possível compreender em que aspectos eles se diferenciam dos demais. A partir dessa compreensão, seria possível desenvolver, durante as práticas realizadas na disciplina, uma conduta baseada no respeito ao outro.

Dessa forma, o ER significaria a possibilidade de uma formação que promove o respeito à diversidade cultural, sem ter a intenção de despertar nos estudantes a religiosidade, pois considera-se que é preciso compreender a ideia da prática religiosa

como uma escolha de foro íntimo e individual, “[...] cabendo à família e a comunidade religiosa seu cultivo e estudo doutrinário-teológico.” (POZZER; WICKERT, 2015, p. 97). Entende-se a disciplina de ER como um direito dos estudantes, visto que ela é espaço de estudo das ciências da religião, contemplando os diversos conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, sendo necessário excluir “[...] qualquer conotação de confessionalidade, respeita a diversidade cultural religiosa, sem proselitismo.” (SILVA, 2015b, p. 143).

De acordo com Fonseca (2015), o argumento de que a escola pública não pode incluir o ER em seus currículos corresponde a uma forma de pensar que exclui do espaço escolar as discussões em torno dos conhecimentos religiosos culturalmente produzidos pela humanidade ao longo de sua história. Esses pensamentos seriam motivados pelo “[...] cientificismo curricular, os conhecimentos religiosos com os quais grande parte da população brasileira materializa sua vida são considerados como não pertinentes ao conhecimento escolar.” (FONSECA, 2015, p. 213). É preciso considerar que a educação que se propõe a promover a diversidade cultural consiste na ação de possibilitar um ensino que de fato contemple a pluralidade cultural, negando a ideia de que existem verdades únicas a serem seguidas (BENEVIDES, 2015).

Apesar da tentativa de retirada dos currículos, considera-se que o conhecimento religioso não deixa de fazer parte da escola, visto que, em seus documentos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, ele se faz presente, ainda que de forma velada, revelando-se nas ações desenvolvidas e nas relações estabelecidas no interior da comunidade escolar (FONSECA, 2015). Portanto, mesmo com a tentativa de suprir a disciplina de ER dos currículos, ainda assim seria possível identificar a presença da religiosidade nas escolas públicas, pois se trata de algo que constitui a identidade dos agentes. Portanto,

[...] é necessário se perceber os currículos e as propostas pedagógicas como objetos organizados com base nas necessidades das escolas, das comunidades, das necessidades produzidas e também como desdobramentos do cotidiano da sala de aula, para a ampliação de conhecimentos, sempre como uma vivência histórica. (BENEVIDES, 2015, p. 229).

Diante desse quadro, “[...] as aulas de Ensino Religioso precisam de planejamento, com base em conteúdos selecionados em critérios educativos e não apenas voltados para uma religião específica.” (BENEVIDES, 2015, p. 223). Essa ação seria uma forma de

combate a práticas proselitistas, visto que, ao estabelecer critérios de seleção dos conteúdos, a escola estaria impondo a valorização de determinadas matrizes religiosas em detrimento de outras. Benevides (2015) aponta um avanço em relação a esse aspecto, dado que, ao longo da história, foi possível identificar mudanças significativas em relação ao modo de organização dos conteúdos da disciplina.

Tem-se que a “[...] abordagem para os conteúdos que tratam do fenômeno religioso não pode ocorrer no plano do discurso neutro, passivo ou superficial.” (BENEVIDES, 2015, p. 229). É necessário fugir de práticas descritivas e promover reflexões sobre os conteúdos trabalhados, assim como analisar os fatos religiosos a partir de suas dimensões históricas, entendendo-os como modo de apreender aspectos culturais que, entre outros aspectos, revelam características que compõem a identidade dos povos. Essa ação pode colocar os estudantes em contato com realidades desconhecidas, levando-os a problematizar situações e combater saberes construídos a partir do que pode ser considerado como senso comum, o qual, muitas vezes, tem proporcionado a disseminação de preconceitos sociais.

Dessa forma, o “[...] Ensino Religioso servir para ampliar a capacidade dos sujeitos de pensar o mundo de forma autônoma, buscando alternativas e saídas para novas realidades.” (PAIXÃO, 2017, p. 23). Notamos, na perspectiva favorável ao ER, que a disciplina é definida como possibilidade de formação ética, que prepara os agentes/estudantes para a vida em sociedade, de forma que ela seja a responsável por desconstruir preconceitos, inculcando-lhes as noções de justiça, solidariedade, honestidade, dignidade etc. (PAIXÃO, 2017).

A disciplina é também entendida como uma possibilidade de “[...] desconstrução de paradigmas excludentes associados às religiões afro-brasileiras no Brasil, e por consequência, na valorização e positivação destas religiões.” (NETO, 2017, p. 156). Por se tratar de uma disciplina destinada aos assuntos que envolvem o fenômeno religioso, entende-se que ela se configura como uma peça importante para combater a intolerância religiosa nas escolas, as quais devem ser espaços livres de preconceitos, preparados para receber a diversidade religiosa.

Nas salas de aula, reconhece-se que “[...] a intolerância pode se configurar quando se apresentam algumas religiões e outras são relegadas ao esquecimento ou só se apresentam os aspectos negativos.” (ALMEIDA; PAIXÃO; LIBÓRIO, 2016, p.5). Há,

por parte da vertente que se mostra favorável ao ER, o reconhecimento de que se trata de uma disciplina que pode contribuir para ações legitimadoras de determinadas vertentes religiosas como sendo as mais corretas, ou até mesmo as melhores, no entanto a proposta é a de que a forma de se trabalhar a disciplina seja reavaliada, sem que seja retirada dos currículos.

O ER seria responsável pela “[...] formação de uma cidadania livre e para o fortalecimento da democracia em nossa sociedade.” (FLORES; PAULY, 2015, p. 83). A disciplina pode ser entendida também como possibilidade de desenvolvimento da espiritualidade, a qual é mencionada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um direito. O desenvolvimento da espiritualidade seria necessário para que os estudantes apresentassem condições de resolver as situações conflitantes que trazem em sua intimidade. Compreende-se que

[...] tais questões, porém, não podem ser resolvidas apenas utilizando os recursos da inteligência científica da humanidade, vários acontecimentos e situações no mundo permanecem ocultas ao nosso conhecimento. (FLORES; PAULY, 2015, p. 81).

Podemos concluir que os diferentes posicionamentos em relação ao ER utilizam-se de argumentos parecidos, no entanto dando sentidos diferentes a eles, como é o caso da defesa da ideia de que a presença da disciplina pode ou não servir para concretizar a ideia da escola pública como promotora de uma educação que incentive o respeito pela diversidade. Foi possível constatar que, enquanto os posicionamentos contrários ao ER definem a disciplina como silenciadora e perpetuadora de hegemonias religiosas, os posicionamentos favoráveis entendem-na como espaço propício para o diálogo, o qual pode ser considerado como precursor do respeito à diversidade.

Também foi possível constatar alguns pontos de concordância entre os dois grupos, como, por exemplo, o pressuposto de que o caráter confessional pode ocasionar prejuízos na formação dos estudantes. A confessionalidade é entendida como uma maneira de promover espaço privilegiado para determinadas matrizes religiosas. Assim, entende-se que o caráter confessional da disciplina em nada se relaciona com o princípio da laicidade estatal, mas serve diretamente para atender interesses do campo religioso.

O proselitismo também é uma prática negada por ambos, já que se entende que a escola não pode se caracterizar como espaço de doutrinação. Dessa forma, as escolhas

em relação ao modo de vivenciar os aspectos da religiosidade se restringem ao âmbito privado, sendo responsabilidade da família e de instituições religiosas desenvolver meios para a promoção de seus pressupostos.

A facultatividade é uma questão que parece ser questionada pelos dois lados, visto que aqueles que não concordam com a presença da disciplina nos currículos das escolas públicas denunciam uma certa irregularidade em relação à garantia desse aspecto. No que diz respeito aos favoráveis ao ER, a facultatividade é um elemento que pode negar aos estudantes o direito de acesso aos diversos conhecimentos produzidos pelo campo das ciências da religião. A formação dos professores e as práticas desempenhadas por eles também podem ser caracterizadas como questões a serem resolvidas, dado que os dois lados apontam problemas em relação a esses aspectos.

Como forma de esclarecimento, faz-se necessário afirmar que nossa pesquisa se insere no movimento que se revela como contrário à presença da disciplina de ER nas escolas públicas. Concordamos com os pressupostos de que se trata de um elemento que coloca em risco os princípios laicos assumidos pelo Estado e, além disso, consideramos que uma formação orientada por pressupostos de uma ética laica seja suficiente para suprir as lacunas que os defensores do ER tomam como próprias da disciplina, como, por exemplo, a formação moral dos estudantes.

#### **1.4 Considerações sobre a estrutura da tese**

Organizamos a apresentação de nossas discussões e análises em 3 capítulos, sendo o primeiro a própria introdução. A tese se encerra com nossas considerações sobre o objeto, sem pretensões de finalizar as discussões sobre o tema de pesquisa proposto, visto que as possibilidades de investigação nessas instituições e sobre o assunto não se encerram com o trabalho apresentado.

O capítulo posterior a introdução é denominado de “Os estabelecimentos escolares confessionais conveniados com o poder público e a questão da laicidade do Estado brasileiro: em discussão as relações entre o campo religioso católico e o campo educacional”. Nele, temos como objetivo apresentar uma aproximação histórica com o contexto da formação dos campos religioso católico e educacional no Brasil. Além disso, iniciamos uma discussão sobre a questão da laicidade no Brasil. Os questionamentos levantados nesse momento são: De que forma o campo religioso ganhou espaço e passou

a ser reconhecido como elemento componente do campo educacional no Brasil? Como se deu o processo de estabelecimento do princípio da laicidade no Brasil e quais os riscos que enfrenta costumeiramente no país?

Ainda no segundo capítulo, seguimos as discussões buscando identificar que tipo de valor se atribui à religião e às práticas religiosas no interior de instituições de ensino, buscando identificar que tipos de elementos de cunho religioso são considerados como benéficos para a educação escolar na ótica das instituições em estudo. Encerrando o capítulo, apresentamos as instituições públicas conveniadas de Campo Grande/MS, bem como os resultados das análises das entrevistas concedidas por gestores e professores das instituições.

O terceiro capítulo, “Famílias e estudantes em escolas confessionais conveniadas com o poder público em Campo Grande/MS: estratégias e objetivos na formação escolar”, tem como objetivo apresentar a discussão sobre as escolhas familiares em relação ao estabelecimento de ensino em que matriculam seus filhos. Nesse capítulo, buscamos explicitar nossas considerações sobre o papel familiar na construção do *habitus* religioso de seus filhos, bem como na trajetória escolar deles.

Apresentamos as famílias participantes de nossa pesquisa por meio das entrevistas e questionários aplicados a elas. Buscamos compreender e demonstrar quais motivações guiam as escolhas familiares, que tipo de importância atribuem para as práticas de cunho religioso no interior das instituições de ensino, quais são as estratégias de formação de *habitus* religioso de seus filhos, entre outros aspectos. Finalizando o capítulo, apresentamos as impressões dos estudantes sobre a organização escolar das instituições de ensino em que estão matriculados, bem como a percepção dos estudantes acerca do desenvolvimento de práticas de cunho religioso no contexto escolar.

## **2 OS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES CONFESSIONAIS CONVENIADOS COM O PODER PÚBLICO E A QUESTÃO DA LAICIDADE DO ESTADO BRASILEIRO: EM DISCUSSÃO AS RELAÇÕES ENTRE CAMPO RELIGIOSO CATÓLICO E CAMPO EDUCACIONAL**

Neste capítulo temos como objetivo observar as relações estabelecidas entre campo religioso, campo político e campo educacional que podem indicar as estratégias desenvolvidas pelo campo religioso que podem ou não, resultar em sua inserção nos espaços da educação escolar. Retomando nossa hipótese, ao considerarmos que as famílias buscam determinadas instituições escolares motivadas pela formação ou manutenção de um *habitus* religioso, entendemos essas relações como elementos que podem revelar ou refutar a ideia da construção de uma imagem social que projeta nas escolas a possibilidade de serem espaço de formação do *habitus* religioso.

Além disso, ao nos aproximarmos dos espaços *lócus* de nossa pesquisa, buscamos identificar nos relatos de gestores e professores quais aspectos eram considerados como motivadores das escolhas familiares, bem como uma identificação das impressões desses grupos em relação aos elementos que poderiam ser apontados como características de distinção dessas instituições das demais escolas públicas.

A análise sociológica que propomos compreende o espaço social como sendo aquele que resulta das relações estabelecidas pelos agentes no interior dos diferentes campos. Os campos são entendidos como espaços em que os agentes estão em constante movimento de disputa por posições de poder. Tem-se que “[...] a gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (ou escolar), político etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 51).

Na percepção bourdieusiana, entende-se que no interior de cada campo há uma concordância em relação às regras estabelecidas, o que favorece o desenvolvimento de comportamentos de aceitação da ordem determinada. É a afinidade do *habitus* que permite o reconhecimento do que “[...] se pode ou se não pode ‘permitir-se a si mesmo’ implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites (‘isso não é para nós’) ou, o que é a mesma coisa, um sentido das distâncias.” (BOURDIEU, 1989, p. 141).

Apesar de terem uma lógica própria de funcionamento, os campos não podem ser entendidos como espaços totalmente distintos. Há uma interação entre os campos que

orientam a forma como a sociedade se organiza. É possível identificarmos a influência de um campo em outro a partir da forma como os agentes transitam entre eles, e é isso que nos propomos a discutir neste capítulo, a partir das discussões sobre campo religioso católico e campo educacional.

Esclarecemos que entendemos o campo religioso católico como aquele espaço em que a religião católica é o elemento comum que une agentes e instituições. Em seu interior, podemos identificar a presença de normas e princípios próprios a serem seguidos pelos agentes e instituições que o compõem. De acordo com Bourdieu (2007b, p.33), “[...] a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação, da percepção e do pensamento do mundo.”. No campo religioso católico, a lógica do catolicismo é o grande denominador comum, que impera e orienta instituições e agentes. Trata-se de um campo complexo, devido a sua grande diversidade, visto que “[...] não dá para situar o catolicismo brasileiro num quadro de homogeneidade. Na verdade, existem muitos ‘estilos culturais de ser católico’.” (TEIXEIRA, 2005, p. 17).

Em relação ao campo educacional, a educação é o valor maior a ser preservado, relaciona-se ao “[...] aparelho administrativo do Estado, sobretudo nos ministérios ligados à educação e à ciência, nas instituições de ensino superior e nas escolas dos ensinos básicos e secundários.” (PACHECO, 2004, p. 60). O campo religioso se faz presente no campo educacional, ao influenciar nas perspectivas curriculares, métodos de ensino, atuando como gestores da educação etc.

A partir de que momento histórico é possível identificarmos esse tipo de influência? Em busca dessa resposta, propomos o exercício de uma compreensão histórica da formação do campo educacional brasileiro, que nos remete a um cenário em que o campo religioso católico é considerado como agente responsável pela organização da educação escolar. A Igreja Católica, por meio das ações desenvolvidas por seus representantes, cumpriu o papel de catequizar, educar e docilizar os povos indígenas que habitavam as terras brasileiras no período colonial (MACIEL; NETO, 2006; PAIVA, 2000). Têm-se que, no Brasil, a formação do campo educacional, estava intrinsecamente ligada ao projeto de construção da nação brasileira (SGANDERLA; CARVALHO, 2010).

Podemos identificar o período da reforma Pombalina como um momento de instabilidade para a hegemonia católica, já que, entre outras medidas, essa reforma apresentou a proposta de desvinculação da Igreja com a escola (ARANHA, 2006;

FÁVERO, 2000). Apesar de não ter se efetivado de forma satisfatória, ocasionou uma perda de forças do campo religioso católico sobre o campo educacional.

Não temos como objetivo retomar as discussões sobre cada um desses períodos, no entanto consideramos que esses elementos podem sustentar a hipótese de que existe um enraizamento de princípios religiosos nos espaços de educação que se justifica pela proximidade histórica entre campo religioso católico e campo educacional brasileiro, visto que “[...] durante aproximadamente quatro séculos, a Igreja Católica esteve na América Portuguesa, depois Brasil, na condição de instituição religiosa oficial do Estado.” (AQUINO, 2012, p. 57).

Ao mesmo tempo em que a Igreja Católica atuava na defesa dos interesses da monarquia (promovendo a “civilização” dos povos), seus próprios interesses eram defendidos. Dessa maneira, durante os anos em que o catolicismo ocupou o espaço de religião oficial do país, garantiu a possibilidade de difusão e perpetuação de seus ideais, inculcando nos habitantes um *habitus* religioso católico. A Igreja Católica era hegemônica no campo religioso, obtinha, portanto, o “[...] monopólio da gestão dos bens de salvação e do exercício legítimo do poder religioso enquanto poder de modificar em bases duradouras as representações e práticas dos leigos.” (BOURDIEU, 2007b, p. 57).

Bourdieu (1989) identifica que a possibilidade de uma instituição – ou agente -, ocupar espaços de poder na sociedade se dá a partir do momento em que se atribui a ela um poder simbólico que só se legitima a partir da aceitação do outro. É preciso reconhecer que não se trata de uma aceitação pacífica, visto que aquele que se submete ao poder simbólico de uma instituição está condicionado a sofrer ações de violência simbólica que muitas vezes não são percebidas ou entendidas como tal.

Interessa-nos compreender quais caminhos a Igreja percorreu para conquistar esses espaços simbólicos de poder que permitem que ela seja reconhecida como instituição legitimadora de práticas e modos de pensar. Para isso, utilizamos o tópico a seguir como espaço de discussão, a fim de identificar como são estabelecidas as relações entre campo educacional e campo religioso católico, as quais possibilitam que um exerça influência sobre o outro. Retomamos o contexto histórico do período de instituição da laicidade, buscando compreender de que forma ela se estabelece no território brasileiro e como foi recebida pelo campo religioso católico.

## **2.1 Contexto histórico da construção da ideia de laicidade no Brasil: o poder simbólico do campo religioso católico e sua influência no campo educacional**

[...] sem enfrentar resistência, aos 15-11-1889, um golpe militar proclamou a república. [...] A hierarquia eclesiástica não teve nenhuma participação direta no desenrolar dos fatos, mas não faltaram militantes que tentassem até o fim granjear o seu apoio. (VIEIRA, 2007, p. 333).

A epígrafe acima descreve o estabelecimento do regime republicano no Brasil, a partir das considerações de Vieira (2007). Em suas palavras, é possível observarmos que, apesar de não haver uma participação do campo religioso católico, seu apoio aparece como algo significativo e até mesmo almejado. A instituição do regime republicano estava atrelada à ideia de desenvolvimento e progresso social (AQUINO, 2012). O poder simbólico que a Igreja detinha estava mais relacionado ao papel social que ela cumpria do que com as relações que estabelecia com a monarquia, uma vez que havia um consenso de que a Igreja era necessária para cumprir as carências sociais que o Estado não dava conta de suprir (VIEIRA, 2007).

Tem-se que “[...] nos ambientes católicos a queda da Monarquia provocou mais surpresa que pesar.” (VIEIRA, 2007, p. 334). Entre os representantes da Igreja Católica, cada vez mais se disseminava a ideia de que, com o regime republicano, a Igreja teria maiores condições de se expandir. Isso se deu pela quebra do regime do Padroado em “[...] 07 de janeiro de 1890 [...] estabelecendo a liberdade de culto público no Brasil.” (AQUINO, 2012). Antes disso, já havia – até mesmo por parte da Igreja Católica – o reconhecimento de que, no território brasileiro, era possível observar a presença e a manifestação de outras crenças religiosas. (VIEIRA, 2007).

Os representantes da igreja se preocupavam com a garantia do que entendiam ser seus direitos, como por exemplo, a questão das propriedades, no entanto havia uma atmosfera de confiança no novo Governo. Assim,

[...] antes que resignada, a hierarquia estava convencida de que entrara numa era de melhores perspectivas [...] daí a razão da quase total ausência de protestos à nova ordem que se impôs. (VIEIRA, 2007, p. 343-344).

É preciso esclarecer que ser favorável ao estabelecimento do regime republicano se difere de ser favorável à adoção do princípio da laicidade. Alguns defendiam a ideia

de que junto com a república se instituísse o Estado cristão. Sobre essa questão, foram diversas as estratégias desempenhadas pela Igreja Católica para garantir que o estabelecimento da laicidade não retirasse de suas mãos alguns privilégios que, por vezes, eram entendidos como direitos.

Um elemento a ser observado foi a questão da influência que a Igreja Católica exercia entre os grupos da elite que eram também os líderes políticos responsáveis pelas mudanças que ocorriam na época. A proximidade que representantes religiosos tinham com representantes políticos, em grande parte, era resultado das ações desempenhadas pela Igreja Católica no campo educacional, visto que muitas dessas figuras políticas haviam estudado em colégios que estavam sob a responsabilidade de padres e instituições católicas. O uso do capital social para exercer influência em decisões políticas é passível de ser observado, visto que

[...] os parlamentares educados nos colégios católicos geralmente mantinham uma boa convivência com o clero; alguns deles também se sentiam próximos devido à existência de graus de parentesco, e, além disso, na alta cúpula, a influência das primeiras-damas, geralmente mais devotas que os maridos, tampouco deixou de ter alguma relevância. [...] E foi assim que o inimaginável aconteceu: a separação provocou uma verdadeira aproximação entre Estado e Igreja, pois a independência de cada parte levou a um conhecimento e aceitação recíprocos. (VIEIRA, 2007, p. 367).

O pressuposto da liberdade religiosa possibilitou que o campo religioso católico ampliasse cada vez mais suas áreas de atuação, estabelecendo livremente relações que contribuíram para sua preservação no contexto laico que pretendia se instaurar. Sobre esse período inicial da instituição da república, podemos dizer que o campo religioso católico – apesar de apresentar uma postura de aceitação (ainda que alguns grupos de religiosos buscassem impedir que a separação se estabelecesse), prezando por um ambiente pacífico e buscando preservar as relações de amizade estabelecidas entre Brasil e Santa Sé (AQUINO, 2012) – utilizou de seu poder simbólico para transitar entre os diversos campos sociais, em especial o político, na tentativa de assegurar seu espaço de prestígio na sociedade.

Sobre as características da laicidade a ser adotada pelo Estado brasileiro, havia uma preocupação quanto à vertente que se assumiria. Naquele momento, falava-se sobre dois modelos: um mais relacionado com o que se observava na França, e outro mais próximo ao modelo adotado pelos Estados Unidos, que consiste em uma “[...] separação

atenuada, ou de sobriedade,” (ALEXANDRE, 2015, p. 17) em que as relações estabelecidas com a religião são mais suavizadas, admitindo-se uma maior proximidade entre Estado e campo religioso. Já o primeiro, denominado de

[...] modelo de separação absoluta, ou de vigilância, ou modelo francês, no qual a separação entre Estado e religião é perseguida nos mínimos detalhes, sendo defeso até mesmo aos indivíduos portarem objetos identificadores da religião nas escolas públicas, por exemplo. (ALEXANDRE, 2015, p. 17).

No caso brasileiro, observa-se a adoção de uma

[...] laicidade pragmática uma vez que o Estado brasileiro, ao garantir sua própria independência civil ante o eclesiástico, criou com o decreto 119-A um amplo espaço relacional com as confissões religiosas que oportunizava alianças, omissões, negociações, perseguições segundo os interesses próprios do Estado. [...] correspondia ao que era útil e interessante ao Estado republicano, e, era praticada respeitando certas normas e cerimônias de corte da Igreja e do Estado. (AQUINO, 2012, p. 77).

Considerando essas características, a Constituição Republicana de 1891 estabelece oficialmente a separação entre Estado e Igreja, instituindo a laicidade no Brasil. A república foi idealizada sob forte influência do positivismo, que se opunha aos ideais católicos, já que pretendia uma educação em que o conhecimento se baseasse nos experimentos da ciência e, portanto, a fé católica não poderia ser compreendida como uma verdade absoluta. Advogava-se em favor do progresso da ciência e do ensino laico, “[...] no campo educacional, a orientação positivista do ensino intensificava a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências.” (ARANHA, 2006, p. 231).

No entanto, é preciso lembrar que as relações de proximidade estabelecidas com o campo político permitiram que o campo religioso católico exercesse influência nos momentos de decisão sobre o papel da Igreja no novo período histórico que se iniciava. Tem-se que “[...] a República brasileira reconheceu, aliás, desde a sua fundação, a legitimidade jurídica da Igreja Católica.” (AQUINO, 2012, p. 92).

O campo político atuou no sentido de promover uma divisão entre Estado e Igreja, tornando-a parte da esfera privada. Dessa forma ficou delimitado que o Estado não poderia mais financiar atividades religiosas e houve a proibição do ER nas escolas públicas. (CUNHA, 2014). O que podemos afirmar é que a separação oficial entre Estado

e Igreja fez com que, de certa forma, o campo religioso católico perdesse direitos adquiridos sobre o campo educacional.

Apesar de ter deixado de ser a religião oficial do país, a Igreja Católica, por muito tempo, ainda ocupou espaços sociais de prestígio. Isto se deu, pois, diante de uma relação de quatrocentos anos, era impossível diferenciar “[...] o poder temporal – a se amparar na razão, sem recorrer ao argumento da suposta inspiração divina –, e o que era próprio apenas à esfera da fé.” (FISCHMANN, 2009a, p. 26). O fato de ter sido uma força hegemônica no território brasileiro, enraizando seus costumes, inculcando *habitus* e influenciando na organização da educação e cultura do país, fez com que essa instituição fosse reconhecida socialmente como detentora do direito de ocupar determinados lugares, mesmo diante das mudanças impostas pelo campo político.

A perda do espaço não significou a exclusão do campo religioso católico do campo político e educacional. Identifica-se que ainda que “[...] a agenda republicana não deixou de estar impregnada das discussões religiosas, preocupando-se muito tempo em regular os direitos e os espaços das religiões.” (LEONEL, 2010, p. 384). Observa-se uma forte influência de princípios liberais que defendiam a preservação dos direitos individuais e, nesse sentido, a educação cumpria o papel de ser “[...] agente da reforma social através da edificação do Estado liberal.” (SILVA, 2009, p. 6).

O projeto político da República, instituiu que deveria ser responsabilidade do Estado a oferta da educação pública para todos. Tratava-se de uma “[...] escola dualista, em que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científicos [...] enquanto que o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional.” (ARANHA, 2006, p. 298). Importante esclarecer que a tentativa de democratização do ensino a partir da proposta de oferta da escola para todos não se efetivou. Eram poucas as vagas disponíveis, além disso, as classes populares muitas vezes não chegavam nem a disputá-las.

Sem o vínculo oficial com o Estado, a Igreja católica passou por períodos conturbados. As disputas com os grupos liberais que lutavam por uma sociedade laica e secular dificultavam o controle doutrinário sobre a população. Nesse momento, novamente percebe-se uma interferência do campo religioso no campo educativo, visto que uma das estratégias desempenhadas pela Igreja católica foi determinar que seus seguidores efetuassem a matrícula de seus filhos apenas em escolas católicas.

(AMARAL, 2003). Diante desse cenário, foi preciso que a Igreja desenvolvesse ações visando uma melhora de sua imagem.

As ações desenvolvidas pela Igreja não se limitavam apenas ao campo religioso, adentrando também os meios políticos, sociais, culturais e educacionais. Essas ações tinham como objetivo resgatar a população brasileira que havia se afastado dos princípios religiosos da fé católica. Utilizavam-se da mídia impressa, em forma de revistas, para divulgar suas ideias e fortalecer o catolicismo no Brasil.

O campo educacional também era utilizado como espaço de desenvolvimento de estratégias que colaboraram para o fortalecimento do catolicismo, visto que ele era visado como meio para que os ideais católicos permanecessem em voga na sociedade. Para se chegar ao campo educacional, a presença de representantes no campo político era fundamental, uma vez que o campo político passou a servir como espaço de defesa das ideias favoráveis ou contrárias às questões da laicidade do Estado.

Como exemplo, podemos citar os movimentos católicos que “[...] preconizavam a reintrodução do Ensino Religioso nas escolas por considerar que a verdadeira educação devia estar vinculada à orientação moral cristã.” (ARANHA, 2006, p. 304). Esses movimentos utilizavam como argumento a máxima de que a educação leiga atuava no sentido de instruir e não de educar. Os posicionamentos políticos revelavam nesses grupos um viés conservador.

Nesse sentido, atuaram o Centro de Estudos Dom Vital e a Liga Eleitoral Católica (LEC) (AMARAL, 2003; ARANHA, 2006). As propostas apresentadas pelo Centro de Estudos Dom Vital incluíam a ideia de que a educação das crianças deveria ser de responsabilidade da família e da Igreja, e ainda buscavam disseminar “[...] o Ensino Religioso obrigatório em todas as escolas, uma vez que as ciências especulativas deveriam estar subordinadas à ética e à teologia.” (AMARAL, 2003, p. 87).

A atuação da LEC afetou diretamente a organização do campo político brasileiro, pois tratava-se de uma ação de convencimento, que tinha como objetivo instruir os eleitores a votar em candidatos políticos que apoiassem o programa da Igreja, identifica-se que “[...] essa estratégia política foi bem-sucedida, pois a maioria dos candidatos apoiados pela LEC elegeram-se.” (CUNHA, 2007, p. 289). Contrapondo-se a esses movimentos, destaca-se a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que, na ocasião de sua criação, no ano de 1924, sofria grande influência da militância católica, no

entanto o cenário se modificou quando, em 1932, representantes do movimento da escola nova se encontravam em uma maioria dentro da instituição. (ARANHA, 2006).

A presença dos escolanovistas na ABE significava o fortalecimento da defesa da escola pública, leiga, universal e gratuita. A ABE representou, para os movimentos católicos, uma figura de oposição que se fortalecia e disputava, em pé de igualdade, o poder no interior do campo político. A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento que reunia as principais ideias dos escolanovistas, suscitou discussões no campo educacional brasileiro até a década de 1960. (AMARAL, 2003).

Ao longo dos anos, o campo religioso católico pôde se considerar vitorioso em algumas disputas do campo político que tinham relação com o campo educacional. Podemos citar como exemplo a autorização para o investimento de recursos públicos em escolas confessionais que não tivessem fins lucrativos, a qual foi subsidiada pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Além disso, a mesma Lei autorizou a disciplina de ER, dando a ela um caráter facultativo. A disciplina de ER é considerada como uma importante forma de representação do campo religioso no âmbito do campo educacional.

Sobre a disciplina, há um reconhecimento de que se trata de um elemento que faz parte da tradição curricular, revelador de “[...] traços da organização social, cultural e política do Brasil, e, também, os embates quanto à associação religião e educação, Estado e Igrejas.” (MUNIZ; GONÇALVES, 2014, p. 30). Conforme as discussões sobre o campo religioso, político e educacional, identifica-se uma relação de poder e interesse sobre essa disciplina (MUNIZ; GONÇALVES, 2014). Constatou-se que a demanda para que a disciplina permanecesse nos currículos escolares não partia de ações do campo educacional, revelando-se como resultados de motivações político-ideológicas de cunho religioso (CUNHA, 2007, 2009a).

Após a Constituição de 1891, identifica-se que os representantes da Igreja Católica que atuavam no campo político utilizavam-se do argumento de que os princípios religiosos seriam a “[...] solução para a produção da ordem.” (CUNHA, 2007, p. 287). Cunha (2009a) indica que

[...] em termos cronológicos, a Ética entrou no currículo escolar brasileiro com o nome de Moral, como substituta da religião. Nas quatro primeiras décadas da República, o Ensino Religioso foi suprimido das

escolas públicas, por efeito do dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado em relação às instituições religiosas. (CUNHA, 2009a, p. 403).

A história do ER está relacionada com a história da disciplina Educação Moral e Cívica. Com o Decreto n.16.782, de 13 de janeiro de 1925, a disciplina Educação Moral e Cívica foi incluída no currículo do ginásio. Ao mesmo tempo, senadores e deputados, representantes da Igreja Católica, tentavam suprimir a proibição do Ensino Religioso (CUNHA, 2007). Com o fim da ditadura militar, a Educação Moral e Cívica se extinguiu e, assim, o ER “[...] resistiu à crítica que os grupos laicos lhe moveram. [...] Consolidando seu espaço, a Igreja Católica passou a desenvolver intenso e articulado movimento, primeiro no campo religioso, depois, no campo político.” (CUNHA, 2007, p. 301). Cunha (2007) identifica uma sintonia entre as duas disciplinas, as quais, em alguns momentos, puderam trabalhar a partir de um mesmo referencial. Além disso, ambas se caracterizavam como instrumentos do campo político e do campo religioso para a difusão de seus propósitos hegemônicos, utilizando-se da via da escola pública.

O autor realizou uma análise sobre a disciplina de ER a partir da legislação federal, em que ela foi “[...] examinada como produto de alianças e conflitos entre o campo político e o campo religioso, naquilo que concerne ao campo educacional.” (CUNHA, 2007, p. 287). A partir de suas considerações, organizamos o quadro abaixo com o objetivo de delimitar uma linha do tempo que nos auxilie a compreender os movimentos de inclusão e exclusão dessa disciplina nos currículos escolares das escolas públicas.

**Quadro 1 - Linha do Tempo – ER (1931 – 1997)**

| ANO  | CARACTERÍSTICAS DA DISCIPLINA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1931 | O Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, facultou o oferecimento, nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal, da <b>instrução religiosa</b> . (CUNHA, 2007, p. 288, grifo nosso). Para implantá-lo, era necessário que houvesse o interesse de pelo menos 20 alunos; outro ponto era a exigência de que essa disciplina não poderia prejudicar o horário de aulas de outras disciplinas. |
| 1934 | Com a Constituição de 1934, as escolas passam a ter como obrigatoriedade a oferta do ER, no entanto aos alunos a disciplina continuou de caráter facultativo; aos pais e responsáveis era permitido manifestar a preferência pela confissão religiosa que a disciplina adotaria.                                                                                                                                        |
| 1937 | A obrigatoriedade da oferta do ER, prevista pela Constituição de 1934, foi, então, substituída pela possibilidade desse ensino, como em 1931. (CUNHA, 2007, p. 290). A constituição de 1937 apresentava uma cláusula mais clara em relação a dispensa de estudantes e professores da disciplina de ER.                                                                                                                  |
| 1942 | Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. - Parte integrante da educação na adolescência, com seus programas e regime didáticos, sendo fixados pela autoridade eclesiástica. Nas “leis”                                                                                                                                                                                                                              |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | orgânicas relativas aos ramos profissionais do ensino médio (industrial, comercial e agrícola), que tinham como objetivo formar a força de trabalho, a disciplina foi incluída sem caráter obrigatório.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 1946 | A Constituição de 1946 teve um artigo contemplando o ER, que repôs a obrigatoriedade de seu oferecimento pelas escolas oficiais, mas sem especificar o nível nem a modalidade. Ficou implícito, portanto, seu oferecimento também no nível médio. (CUNHA, 2007, p. 293). O ER passaria a fazer parte dos horários oficiais das escolas, de caráter obrigatório para as escolas, mas facultativa para os alunos e ministrada de acordo com a confissão religiosa escolhida pelo estudante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1961 | Na LDB de 1961, definiu-se que o ER seria ministrado sem ônus para os cofres públicos. Com isso, quer dizer que as escolas públicas não poderiam pagar as aulas para os professores da disciplina, nem mesmo se fossem professores de outras disciplinas já contratados pela escola. Para que o ER acontecesse, era necessário o trabalho voluntário ou que uma entidade religiosa se propusesse a arcar com os custos. Ficou definido também que a oferta da disciplina não dependeria do número de alunos interessados, como aconteceu em 1931. Além disso, os professores habilitados para a disciplina seriam registrados por autoridades religiosas de seus respectivos credos.                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 1967 | O texto da Constituição promulgada definia que o ER seria de “[...] matrícula facultativa, que constituiria disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio – este, finalmente explicitado. No entanto, a LDB de 1961 permaneceu em vigor, vedando que os ônus do ER fossem assumidos pelos Poderes Públicos.” (CUNHA, 2007, p. 297).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1971 | A LDB 5692 revogou a decisão de que o pagamento de docentes do ER não seria de responsabilidade pública.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 1988 | Ficou definido pela Constituição que o ER seria de caráter facultativo, acontecendo nos horários normais das escolas e seria destinado ao Ensino Fundamental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1997 | Na lei n. 9.475 foi definido o caráter facultativo da matrícula e o “[...] Ensino Religioso foi considerado ‘parte integrante da formação básica do cidadão’ e poderes especiais foram atribuídos aos sistemas de ensino, das unidades da Federação e dos municípios, para estabelecerem normas para a habilitação e a admissão dos professores de Ensino Religioso. Ademais, foi reconhecido o poder das entidades religiosas formadas pelas diferentes denominações religiosas. Cada sistema educacional deveria ouvi-las na formulação dos respectivos programas.” (CUNHA, 2007, p. 299). Também foi decidido que poderiam ser utilizados recursos públicos para custear a disciplina de ER e suprimiu-se o caráter interconfessional da disciplina, o que possibilitou um reforço simbólico dos grupos que pretendiam manter um caráter confessional ao invés de assumir um denominador comum a todas as religiões, que seria o caráter moral. |

**Fonte:** CUNHA (2007).

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

Cunha (2007) identificou que, nesse período, o ER passou por fases denominadas de “Ensino Religioso exclusivo” (1931-1937, 1946-1961 e 1993-1997), “Ensino Religioso paralelo à Educação Moral e Cívica” (1937-1946) e “Ensino Religioso convergente com Educação Moral e Cívica” (1961-1993). O autor identificou que a Igreja Católica estabeleceu relações que permitiram que, tanto no período da ditadura quanto no período democrático, ela permanecesse em posições de poder com forte capacidade de influenciar as decisões a serem tomadas no campo político. Segundo Cunha (2007, p. 302), houve uma perda de autonomia do campo político em proveito do campo religioso.

A partir do que foi exposto por Cunha (2007), podemos identificar que a disciplina de ER, de maneira geral, definiu-se pelas seguintes características: a) facultatividade ou

obrigatoriedade; b) confessionalidade ou não confessionalidade; c) presença de representantes de instituição religiosa para definir conteúdos e ministrar a disciplina; d) Estado como o provedor de gastos ou instituição religiosa como agente voluntário responsável pela disciplina; e, e) compor o horário oficial de aulas ou acontecer em horário extracurricular.

Um movimento recente sobre a disciplina realizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, proposta ao Supremo Tribunal Federal (STF), no ano de 2010, problematizando aspectos presentes na LDB 9.475/97 e do Decreto nº 7.107/2010. Considerou-se que algumas interpretações equivocadas poderiam colocar em risco aspectos fundamentais da disciplina, como a questão da facultatividade e o respeito ao princípio da laicidade do Estado. Segundo a Procuradoria Geral da República (PGR), a partir de brechas ocasionadas por essas interpretações, o ER poderia distanciar-se do modelo não-confessional de ensino previsto constitucionalmente.

O processo de elaboração e julgamento da ADI 4439 estendeu-se de julho de 2010 até setembro de 2017. O documento defendia a tese de que o modelo não-confessional do ER é o único compatível com o princípio da laicidade do Estado. De acordo com o proposto pela ADI 4439, os professores da disciplina, além de terem vínculo regular com a rede pública de ensino, não podem manter vínculos com instituições religiosas para evitar práticas que possam ser identificadas como proselitistas, em relação ao conteúdo, consiste na “[...] exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e agnosticismo – sem qualquer tomada de partido.” (BRASIL, 2010).

A ADI defende o pressuposto de que a escola pública não pode ser espaço de desenvolvimento de práticas de ensino confessionais, interconfessionais e até mesmo ecumênicas. É necessário que as escolas públicas sejam espaços de garantia da neutralidade estatal em relação aos aspectos religiosos. O documento identifica que a proposta de ER de caráter não confessional está relacionada aos aspectos previstos pelo Plano Nacional de Direitos Humanos, que apresenta como objetivo a garantia do respeito à manifestação de diferentes crenças. De acordo com o exposto na ADI 4439, a escola pública, por meio das práticas que desenvolve em seu interior, precisa contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre os aspectos que envolvem questões religiosas.

Essa capacidade surge a partir das informações apreendidas sobre o campo religioso que a escola pode proporcionar aos estudantes e, para tanto, não se faz necessário o desenvolvimento de ações catequéticas ou de “[...] transmissão de valores religiosos compartilhados pelos credos numericamente mais representativos.” (BRASIL, 2010), os quais sustentam a ideia de que existem valores universais a serem seguidos e aceitos por todos. Outro ponto apresentado pela ADI a ser destacado é a ideia de que a facultatividade do ER não é garantia de uma prática sem caráter doutrinador e, ainda, que a “[...] recusa à frequência das aulas de religião tende a impor um ônus desproporcional sobre a criança ou adolescente, desestimulando esta solução, ou penalizando os que dela se socorre.” (BRASIL, 2010).

Em decorrência das proposições apresentadas pela ADI, em 2015, o STF, representado pelo ministro Luís Roberto Barroso, convocou uma audiência pública para discutir a disciplina de ER nas escolas públicas. Na ocasião, foram convidados a participar entidades representantes de confissões religiosas e não religiosas, havendo a participação de 31 expositores. Como resultado das discussões apresentadas na audiência pública, 23 entidades posicionaram-se a favor da ação, enquanto 8 entidades consideraram a ação improcedente. O julgamento do processo teve início dois anos após a audiência pública, no dia 30 de agosto de 2017, tendo sua conclusão no dia 27 de setembro de 2017. Como conclusão, ficou definida a improcedência da ADI 4439, e concluiu-se que o ER nas escolas públicas poderia assumir um caráter confessional.

Outro aspecto a ser observado é a inclusão da disciplina de ER na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>8</sup>, trata-se de um documento que apresenta um “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.

---

<sup>8</sup> O processo de elaboração da BNCC é marcado por mudanças no campo político que influenciaram sua construção. Tem seu início no ano de 2015, sendo homologada no ano de 2018. Em 2016, uma primeira versão da BNCC “[...] consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc.” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 35). No campo político o cenário que se observava era o de disputas que levaram ao processo de impeachment da então presidente, Dilma Rousseff. A BNCC de 2016, sofreu duras críticas sendo acusada de ser um documento esquerdista e ideológico, o campo político mobilizou-se solicitando a escrita de um novo texto aprovado em 2018, que recebe críticas do campo educacional por ser considerado “[...] como mais um avanço da hegemonia e dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais, assim como ocorreu nos anos 1990 com os PCN, com vistas a atender aos interesses da classe empresarial, na contramão daquilo que se espera da escola pública que é garantir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória.” (BRANCO *et. al.* 2018, p.60).

7). A disciplina de ER é apresentada como uma demanda da sociedade que reivindicou “[...] a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.” (BRASIL, 2018, p. 435).

A proposta apresentada pela BNCC é a de que a disciplina seja uma possibilidade de promover entre os estudantes o desenvolvimento de atitudes de valorização da pluralidade cultural e religiosa, sendo que caberia ao ER “[...] tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.” (BRASIL, 2018, p. 436). Apresentamos abaixo alguns elementos apontados como objetivos da disciplina:

[...] a) proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 436).

Compreendemos que, no ambiente escolar, as questões pertinentes à religião são latentes. Reconhecemos que não seria correto, nem mesmo possível, a negação da discussão da cultura religiosa no interior das instituições de ensino, visto que essa cultura compõe e exerce influência histórica em nossa sociedade. Consideramos que, no Ensino Médio a Sociologia, enquanto ciência, constitui um *lócus* possível para o desenvolvimento dessa discussão.

Apontamos a Sociologia como espaço em que a escola possibilita um olhar sobre a cultura religiosa, suas formas de expressão e influência social, observando criticamente os aspectos que compõem essa cultura, sem que se manifeste na escola pública a preferência por determinadas denominações religiosas em detrimento de outras. Em relação a essa temática, compreendemos a Sociologia como uma possibilidade para que essas discussões sejam conduzidas a partir de vias que assegurem o aspecto laico assumido pelo Estado.

Atualmente, a disciplina de Sociologia compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte integrante da área de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas do Ensino Médio<sup>9</sup>. A área baseia-se no objetivo de desenvolver uma formação ética, promovendo entre os estudantes

[...] ideias de justiça, solidariedade, autonomia, **liberdade de pensamento e de escolha**, ou seja, **a compreensão e o reconhecimento das diferenças**, o **respeito aos direitos humanos** e à **interculturalidade**, e o **combate aos preconceitos de qualquer natureza**. (BRASIL, 2019a, p. 561, grifo nosso).

Observando o que é previsto pela BNCC para a disciplina de ER direcionada ao Ensino Fundamental, é possível identificarmos uma similaridade que se revela na exposição dos objetivos da disciplina, sendo um deles “[...] propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.” (BRASIL, 2019a, p. 436). Diante disso, consideramos que o próprio documento nos aponta uma possibilidade para o reconhecimento da Sociologia como o espaço para o debate da cultura religiosa. Para a disciplina de ER, há uma definição e explicitação clara do seu objeto de estudo, sendo ele o conhecimento religioso, ao contrário do que se observa em relação à Sociologia, que tem seus objetos e objetivos “misturados” às outras disciplinas que compõem a área.

De acordo com Leal (2017), a disciplina de Sociologia, apesar de já ser reconhecida como algo essencial, enquanto disciplina escolar, ainda enfrenta dificuldades. Além da já mencionada instabilidade, a autora indica também a existência de uma “[...] distância entre as políticas educacionais de Estado e a sua implementação propriamente dita no campo da decisão de cada professor sobre exercitá-las ou não.” (LEAL, 2017, p. 1082). Compreendemos que a forma como a BNCC se organiza e se apresenta deixa lacunas em relação à disciplina de Sociologia, tanto em relação aos conteúdos quanto aos objetivos e métodos.

A referida autora ainda destaca que, em relação à disciplina, observa-se, na ação docente, indícios de conflitos motivados por “[...] aspectos morais, éticos, institucionais, instrucionais e afetivos que, de algum modo, atuam no momento de tomada de decisão acerca dos conteúdos e da didática de cada docente.” (LEAL, 2017, p. 1094). Aspecto esse que poderia ser resolvido a partir da valorização efetiva da disciplina enquanto componente curricular, visto que uma maior clareza sobre o papel da disciplina, objetivos

---

<sup>9</sup> Juntamente com Filosofia, Geografia e História.

e conteúdos a serem trabalhados poderiam servir como respaldo para que os professores pudessem superar as barreiras apontadas.

Nesse sentido, observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>10</sup> a proposta prevista para a disciplina de Sociologia. Os conhecimentos de sociologia, antropologia e política são organizados na disciplina de Ciências Sociais para o Ensino Médio. Observa-se que “[...] o ponto de partida dessas ciências foi a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX.” (BRASIL, 2000, p. 36). Informa a sociologia como possibilidade de problematizar fenômenos sociais, considerando que, a partir do conhecimento sociológico sistematizado pela instituição escolar, “[...] o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno.” (BRASIL, 2000, p. 37).

A Sociologia é compreendida como a ciência capaz de criar nos estudantes uma consciência política para transformar a sociedade, promovendo “[...] mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.” (BRASIL, 2000, p. 37). Nesse sentido, ainda que não explicitado pelo documento, encontramos espaço para as discussões que abordem questões como a violência e a intolerância religiosa. Outra questão que pode ser favorecida, segundo o documento, diz respeito à presença de mudanças sociais profundas em relação a instituições como a família, o Estado e o mercado de trabalho indicando aspectos que podem ser considerados polêmicos, como a questão da organização familiar que não segue padrões considerados como tradicionais (nuclear e patriarcal). Pondera-se que

[...] a configuração desse quadro de mudanças profundas, nas relações sociais e nos valores que as informam, confere à Sociologia um papel analítico importante, tendo em vista os resultados de suas pesquisas. E esses conhecimentos permitem que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade

---

<sup>10</sup> Em relação ao PCN, trata-se de “[...] documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional.” (GALIAN, 2014, p. 651). Apesar de não se tratar de um currículo obrigatório, o PCN foi direcionado para as escolas, como um parâmetro a ser seguido. Algumas críticas a serem observadas em relação a proposta, indicam “[...] 1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal; 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate; 3) o excessivo detalhamento das orientações; 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural.” (GALIAN, 2014, p. 667).

social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas. (BRASIL, 2000, p. 38).

Conforme é possível observamos, o documento apresenta uma visão otimista sobre a capacidade da Sociologia enquanto ciência transformadora da ordem social. O tópico denominado “O que e como ensinar em Ciências Sociais” inicia-se com uma discussão sobre o conceito de sociedade, sendo considerada como uma rede de relações sociais. Indica ainda a importância da discussão sobre a questão da estratificação social, reconhece a divisão por classes sociais da sociedade brasileira, considerando a sala de aula como espaço para “[...] uma reflexão sobre o processo histórico de construção das desigualdades sociais, que aponta para problemas, como a exclusão (social, econômica e política) e a concentração (de poder e de renda).” (BRASIL, 2000, p. 38).

Outro objeto da Sociologia é a discussão sobre processos de socialização e a incorporação de normas e padrões sociais, a partir de uma abordagem durkheimiana, considerando o conceito de fato social trabalhado pelo autor (BRASIL, 2000). Um aspecto que nos chama atenção no documento é a identificação de uma posição contrária aos pensamentos de naturalização de padrões, refletida no entendimento de que se deve “[...] motivar uma reflexão que permita ao aluno perceber o caráter de ‘construção cultural’ das regras.” (BRASIL, 2000, p. 39).

O referido documento discute também a conceituação do conceito de cultura, considerando as perspectivas teóricas de Clifford Geertz e Gilberto Velho, para os quais a cultura deve ser entendida como “[...] produto das construções simbólicas de uma determinada sociedade, considerando-se, também, a ação do indivíduo, que constrói um ‘projeto’ em torno de motivações sociais.” (BRASIL, 2000, p. 39). A partir dessa perspectiva, espera-se proporcionar aos estudantes a possibilidade de superação de uma “[...] postura etnocêntrica (que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo ao lidar com as diferenças e minorias sociais).” (BRASIL, 2000, p. 39). Dessa forma, o que se busca é que a instituição escolar promova, a partir da Sociologia, a convivência com a diversidade de forma segura (BRASIL, 2000).

Os PCN propõem também a reflexão e compreensão do conceito de ideologia, indicando Marx como referencial teórico a ser adotado, deixando clara a necessidade e a importância de se discutir o papel da indústria cultural e dos meios de comunicação enquanto influenciadores do consumo exagerado, promovendo alienação e impedindo a

conscientização dos problemas sociais (BRASIL, 2000). Outro objetivo da Sociologia seria a discussão sobre política, “[...] entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual” (BRASIL, 2000, p. 41). Em que se pretende uma discussão sobre os conflitos sociais para promover uma nova forma de se entender a política, suas práticas e a conceituação de Estado.

A Sociologia é apresentada ainda como maneira de “[...] compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade.” (BRASIL, 2000, p. 43). Apesar de a discussão da cultura religiosa não ser algo mencionado pelo documento como algo próprio da Sociologia, compreendemos que a proposta apresentada permite a abertura de um espaço para tal, justamente pela observação da estrutura cultural de nosso país, a qual nos permite observar a influência religiosa nos aspectos culturais, na organização social e nas questões econômicas e políticas.

Observando a proposta apresentada pelos PCN, podemos identificar que a disciplina é apresentada como a possibilidade de levar até as salas de aula discussões sobre questões atuais que movimentam a sociedade e as relações estabelecidas. Tais questões, por vezes, podem ser consideradas como polêmicas, visto que, quando se trata de diversidade social, é preciso considerar uma série de elementos que podem fugir dos padrões estabelecidos (como, por exemplo, a diversidade sexual). Identificamos na Sociologia a possibilidade de discutir temas que incomodam a parcela mais conservadora da população, algo que pode justificar a desvalorização da disciplina e os percalços enfrentados por ela ao longo dos anos, tendo em vista garantir sua permanência nos currículos.

O que podemos concluir é que devido a uma forte representação do campo religioso no interior do campo político, a disciplina de ER pode servir como exemplo para demonstrarmos concretamente a dificuldade do Estado brasileiro em desassociar a religião dos espaços públicos. Os aspectos garantidos por lei, que poderiam servir como argumentos definitivos da posição neutra do Estado em relação à religião, não são suficientes para que a laicidade seja algo garantido.

Retomando as discussões iniciais propostas neste tópico, consideramos que diante do exposto, é possível afirmar que, em relação ao processo de instituição da laicidade no

Brasil, o que se pode deduzir é que, apesar de assumir uma postura pacífica em relação às mudanças propostas, a Igreja Católica soube utilizar de seu poder simbólico e das interações estabelecidas a partir de seu capital social para garantir que suas demandas não fossem totalmente excluídas ou desconsideradas. Tem-se que

[...] o poder do Estado, sempre que pode, aproxima-se das instituições religiosas pretendendo transformá-las em instrumento, e é certo também que as instituições religiosas muitas vezes aceitam e colaboram com o poder do Estado visando, por sua vez, transformá-lo em instrumento de suas pretensões. (MANOEL; FREITAS, 2006, p. 10).

O espaço social se organiza a partir das “[...] diferentes espécies de poder ou de capital que ocorrem nos diferentes campos.” (BOURDIEU, 1989, p. 134). Fazendo uso de seu capital social, a Igreja Católica teve a possibilidade de exercer influência direta na organização política do país. Até mesmo as decisões sobre o papel da Igreja e os espaços que poderia passar a ocupar a partir do regime republicano passaram por seu crivo.

A imagem da Igreja enquanto instituição detentora de autoridade política permaneceu no imaginário social, o que possibilitou sua entrada no campo político e educacional. Podemos identificar o campo educacional como um espaço de desejo do campo religioso católico, o que pode ser observado nas ações desenvolvidas em busca da defesa da permanência da disciplina de ER nos currículos escolares de escolas públicas. Observa-se que “[...] um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz.” (BOURDIEU, 1989, p. 31).

## **2.2 O *habitus* religioso como *habitus* desejável: a “utilidade” da religião no interior das instituições de ensino**

[...] em face das inúmeras manifestações religiosas no Brasil, configura-se um terreno investigativo perscrutar se o campo educacional cumpre seu papel de ofertar um ensino público de qualidade e democrático, assegurando o respeito à diversidade religiosa e, sobretudo, sustentando a laicidade do Estado, prevista na Constituição Federal. (PEREIRA; NISHIMOTO, 2012, p. 81).

Este tópico perscruta algumas indagações, tendo como foco “a adesão da religião no interior das instituições educativas quando o estado é laico”. Assim, problematizamos: Qual é o espaço dado para a religião no interior do campo educacional? Quais são as prerrogativas utilizadas para justificar que, em um Estado laico, a religião ainda ocupe

espaços significativos na forma como a educação se organiza? Qual é a “utilidade” da religião nas escolas e salas de aula? Seria a posse do *habitus* religioso uma condição favorável para a adjetivação do “bom aluno”? Como a religião afeta comportamentos e se manifesta na relação entre professores e estudantes?

De acordo com as discussões anteriores, é possível afirmar que as condições em que se estabeleceram as relações entre o campo religioso católico e o campo educacional favoreceram as instituições religiosas no sentido de possibilitar que ocupassem determinados espaços em que puderam ter, de certa maneira, um controle sobre as formas de organização das instituições escolares. Esse controle se materializou, por exemplo, na organização de currículos e normas, possibilitando a inculcação de *habitus* religioso.

Partindo do pressuposto de que as instituições religiosas defendem interesses religiosos, podemos afirmar que a formação escolar, em seu início, cumpria a função de ser espaço de aprendizagem da religião. As escolas eram entendidas como um espaço propício para a propagação de ideais religiosos, os alunos e professores se submetiam a desenvolver suas atividades, tendo como norte princípios religiosos e, além disso, o *habitus* religioso era entendido como forma de promover uma mudança no comportamento dos agentes. Compreende-se que

[...] a continuidade dos hábitos pedagógicos assegurada pela continuidade da história do sistema escolar tornou-se possível pela continuidade dos serviços prestados por uma Escola, que, apesar das mudanças da estrutura social, sempre ocupou posições homólogas no sistema das relações que a uniam às classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 166).

A escola tende a reproduzir aspectos culturais legitimados pela cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2011) e, nesse sentido, o campo religioso, representado pela Igreja católica na ocasião da formação do campo educacional no Brasil, desenvolvia uma relação de proximidade com a classe dominante representada pela oligarquia. Assim como as escolas, as instituições religiosas também são vistas como espaços de reprodução e conservação da ordem, contribuindo “[...] para a ‘legitimação’ do poder dos ‘dominantes’ e para a ‘domesticação dos dominados’.” (BOURDIEU, 2007b, p. 32).

Os códigos apreendidos no interior do espaço das escolas não se limitam apenas a esse espaço, pois “[...] a educação permite a incorporação do *habitus*, que depois permanecerá no cidadão.” (ORLANDI, 2007, p. 115). Assim, o agente-estudante será, de

certa forma, responsável por uma propagação de princípios religiosos em outros espaços sociais, visto que o *habitus* incorporado se manifestará “naturalmente” à medida que o agente se movimenta em outros campos.

O *habitus* religioso permite que o agente crie sentimento de pertença à determinada ordem religiosa e, com isso, ele torna-se capaz de reconhecer e compreender símbolos, práticas, pensamentos, condutas e regras que são próprias desse grupo. Esse sentimento de pertença faz com que o grupo permaneça em estado de união em busca de uma preservação inconsciente daquilo que é considerado como princípio fundamental de sua existência.

Serve como parâmetro para definir comportamentos e ações, visto que, ao professar uma religiosidade, o agente deve concordar, ainda que de forma inconsciente, em seguir princípios que não se discutem, por se configurarem como estruturas de pensamento já definidos por uma força maior, que pode ser representada, por exemplo, por instituições religiosas como as igrejas.

A inculcação do *habitus* religioso faz com que os agentes desenvolvam uma percepção do mundo e da realidade em que eles estão inseridos e lhes atribuíam um conceito de parâmetro ideal, já que seus princípios são apreendidos a partir de sua relação com aspectos religiosos. Essa inculcação se dará em diferentes momentos e de diferentes formas. Apesar do reconhecimento social das igrejas como espaços de formação de *habitus* religioso (por meio de cursos de estudos bíblicos, catequese, grupos de oração, retiros espirituais etc.), não podemos considerá-las como únicas responsáveis por essa formação.

Conforme já foi exposto, a família é entendida por Bourdieu como primeira instância responsável pela transmissão de *habitus*. Se há por parte da família o interesse pela formação religiosa de seus filhos, ela realizará ações visando a essa formação, independentemente da ação de instituições religiosas como a igreja, por exemplo. A família também pode ser considerada como espaço de inculcação e manutenção/preservação do *habitus* religioso, visto que ela se configura como lugar de “[...] acumulação, de conservação, e de reprodução.” (BOURDIEU, 1996, p.177). Assim, a valorização do *habitus* religioso por parte das famílias demonstra um interesse pela preservação de princípios morais e éticos próprios de instituições e ordens religiosas, mas que são apreendidos pela instituição familiar como algo que é próprio dela. Dessa forma,

as práticas religiosas representam a forma de “[...] obter o reconhecimento/desconhecimento das proibições e das normas que garantem a ordem social.” (BOURDIEU, 2007a, p. 72).

A formação do *habitus* religioso resulta na capacidade de pertencer e compreender símbolos e signos próprios de uma instituição religiosa, ou seja, conhecer orações, ritos, compreender princípios bíblicos, identificar e conhecer o significado de objetos etc. Também orienta comportamentos, como o uso de determinadas vestimentas, épocas para a prática do jejum, o ato de “guardar” dias da semana (como o sábado no caso de Igrejas Adventistas), entre outros.

Identifica-se que “[...] a ideia de que a vida social deve repousar sobre valores comuns, em particular sobre valores religiosos, continua poderosa no mundo ocidental.” (MONTEZANO, 2006, p. 58-59). É no argumento de que a educação é responsável pela formação integral dos indivíduos que se apoiam as justificativas para que se mantenham os princípios religiosos no interior do campo educativo, em especial nos espaços da escola. Essa justificativa se baseia na ideia de que os princípios religiosos permitem uma discussão sobre questões da moral e da ética, e que a moral religiosa pode ser entendida como uma moral universal.

Sobre o que se entende por moral, considera-se que não há um consenso em relação ao termo, uma vez que “[...] para uns, a conduta moral se daria pelo sentimento de sagrado, inspirado pela sociedade, ou seja, consistiria em obedecer a mandamentos de um superior, temido e desejado.” (LIMA, 2008, p. 28). Partindo dessa lógica, a religião pode ser entendida como forma de garantir um controle disciplinar no interior dos prédios escolares.

Durkheim (2012), ao abordar a educação moral, considera que a racionalidade nas questões morais deve ser entendida como uma necessidade, e não apenas como uma possibilidade. Para o autor “[...] se a moral é coisa racional, se ela torna reais ideias e sentimentos que emanam da razão, por que seria necessário, para fixar nos espíritos e no caráter, recorrer a procedimentos que escapam à razão?” (DURKHEIM, 2012, p. 21). Sobre a educação laica, considera o referido autor que se abdique “[...] de qualquer referência aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas, que se apoia exclusivamente sobre ideias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão.” (DURKHEIM, 2012, p. 19).

Em suas análises, Durkheim identifica que as noções religiosas, que anteriormente eram necessárias para constituir as bases educacionais, já não correspondem à nova lógica pela qual a sociedade se organiza. No passado, “[...] a maior parte dos deveres, e também aqueles mais importantes, não são os dos homens para com os homens, mas destes para com seus deuses.” (DURKHEIM, 2012, p. 22). No entanto, o que se observa a partir das mudanças sociais é que

[...] os deveres humanos se multiplicaram, tornaram-se mais precisos, passaram ao primeiro plano, enquanto os outros, por outro lado, tendiam a enfraquecer [...] mesmo que ainda subsistam deveres religiosos propriamente ditos, isto é, ritos que se dirigem apenas à divindade, o lugar que eles ocupam, a importância que lhes é atribuída vêm se reduzindo. [...] Sem dúvida, Deus continua a desempenhar um papel importante na moral. [...] a disciplina moral não é mais instituída para ele, mas para os homens, e a intervenção divina se dá para torná-la mais eficaz. Há algum tempo, o conteúdo de nossos deveres já é, em larga medida, independente de noções religiosas, que, embora os garanta, não podem mais fundá-los. (DURKHEIM, 2012, p. 22-23).

O autor ainda indica que o protestantismo possibilitou a existência de uma autonomia da moral. Ainda no campo da Sociologia, a questão do protestantismo e sua ética foi analisada por Weber (2004), que demonstrou de que maneira a religião pode ser entendida como orientadora das práticas desenvolvidas pelos agentes. A partir de suas análises, o autor identificou que as forças religiosas “[...] foram plasmadores decisivos do ‘caráter de um povo’.” (WEBER, 2004, p. 141).

A teoria weberiana identifica que “[...] cada ética religiosa penetra diferentemente na ordem social.” (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009, p. 136). O processo de racionalização das comunidades religiosas é consequência da necessidade de encontrar explicações lógicas para as desigualdades econômicas e sociais presentes nas relações. Weber (1982, p. 191), considera que “[...] as pessoas buscaram interpretar a ligação entre a ética religiosa e as situações de interesse, de tal modo que a primeira surge como simples ‘função’ da segunda.”. No interior de instituições de ensino, por exemplo, tem-se a ideia de que a religião é entendida como uma ferramenta para moralizar e fundamentar aspectos educacionais. (LIMA, 2008).

Além disso, nesses casos, entende-se a religião como meio de docilizar os alunos, bem como uma forma de “[...] dividir a responsabilidade da transmissão de valores de modo a preencher lacunas familiares – afetivas ou materiais.” (LIMA, 2008, p. 61). Para

concretizar tais ações, utiliza-se, por exemplo, da prática de realizar orações com os estudantes. Estão também relacionados ao aspecto religioso os valores como a solidariedade, a questão do combate à violência e a tentativa de minimizar a indisciplina no ambiente escolar. A escola tem como função estabelecer um controle de corpos. (VALENTE, 2015).

Há na sociedade uma crença de que “[...] a formação religiosa contribui fortemente para a formação de um sujeito moralmente justo, bondoso e correto.” (LIMA, 2008, p. 67). Além de ser uma crença social, existe, no campo de estudos da educação, a defesa da hipótese de que a religião precisa estar presente nas escolas para o enfrentamento da ausência de discussões sobre

[...] ética, a moral, a justiça, tolerância, a liberdade, a igualdade. A religião entra no lugar de uma discussão filosófica e sociológica sobre o fenômeno religioso e no lugar de um projeto educativo mais claro para a construção de valores éticos e morais. (BARCELLOS, ANDRADE; 2014, p. 766).

Para contrapor essas ideias, estudiosos do campo educacional, como Fischmann (2012, 2009a) e Cunha (2009a, 2014), atuam no sentido de promover a defesa do ensino laico, o qual, por si só, precisa garantir a formação integral que se anseia por parte das escolas. É preciso que a noção de uma ética laica, que independe de valores religiosos para se legitimar, ocupe espaço nas escolas. A escola como o lugar da ciência, que se difere da religião, opera a partir da lógica da aproximação da verdade que pode ser comprovada, enquanto a religião, se “[...] constrói a partir de assertivas imutáveis, muitas vezes dogmáticas.” (FISCHMANN, 2009a, p. 37).

Em relação à forma como a religião ou os aspectos que envolvem a religião aparecem no contexto escolar, além de elucidar, como fizemos anteriormente, qual é a visão dos estabelecimentos escolares em relação à “mobilização” da religião, é necessário ainda problematizar algumas ações docentes que operam no sentido de utilizar a religião como forma de discriminar. Valente (2015) chama a atenção para o fato de que, quando atividades docentes não possuem uma influência religiosa, ainda é possível identificar na relação com os alunos elementos provenientes de princípios do campo religioso.

Ao apresentar o caso de uma professora participante de sua pesquisa, Valente (2015) demonstra que o pensamento docente pode confundir e apresentar dificuldade de dissociar princípios pedagógicos de princípios religiosos. Enfatiza também a questão da

hierarquização das religiões dentro do ambiente escolar, fato que denota, como questão de fundo, uma expressão do entendimento social que se tem “[...] sobre a legitimidade ou ilegitimidade das práticas religiosas, de seus praticantes e seus valores.” (VALENTE, 2015, p. 91).

A transmissão do *habitus* religioso não se dá apenas quando se informa essa transmissão, mas também quando, por exemplo, se propõem palestras sobre o tema, ou em disciplinas como a de ER. A transmissão desse *habitus* ocorre no cotidiano escolar, a partir de práticas que muitas vezes podem não ser percebidas pelos agentes que as desenvolvem.

O comportamento docente é um importante aspecto a ser avaliado em relação à transmissão do *habitus* religioso, pois, ao discriminar estudantes que professam religiões diferentes da sua, o professor tem o poder simbólico de validar esse tipo de comportamento, que pode, então, servir como um exemplo a ser seguido. Quando o professor não reconhece o *habitus* religioso de seu aluno como um *habitus* que tem valor tanto quanto qualquer outro, ele transmite a mensagem de que algumas religiões possuem uma importância maior em relação a outras.

As práticas religiosas utilizadas na tentativa de disciplinar os alunos também podem ser reconhecidas como parte do processo de inculcação de um *habitus* religioso. Conforme essas práticas vão sendo vivenciadas no cotidiano, os estudantes as internalizam e passam a naturalizá-las. A naturalização dessas práticas leva a uma certa reprodução sem que haja uma reflexão sobre essa ação.

A maneira como gestores e docentes expressam práticas religiosas, reveladas pelo *habitus* religioso, demonstram que características religiosas, ou provenientes da ação religiosa, são consideradas como desejáveis para atender as normas no campo educacional. Os estudantes precisam adequar-se a essas regras para manterem-se no jogo, o que pode significar ser reconhecido como um bom aluno, agradável ao ambiente escolar e que possui predisposição para desenvolver uma longevidade em sua trajetória escolar.

Voltando às questões norteadoras da construção do presente tópico, observamos que, em relação à “utilidade” da religião, a ideia da religião como instrumento de educação moral e ética dos estudantes ainda é compreendida como forma de docilizar e disciplinar. Sobre o modo como a relação de professores e estudantes é afetada quando há uma manifestação de princípios religiosos, identificamos comportamentos de

hierarquização de matrizes religiosas, o que pode ocasionar um distanciamento entre professores e alunos.

Neste momento, nos voltamos a aproximar de dois questionamentos, sendo estes: Seria o *habitus* religioso uma condição favorável para a adjetivação do “bom aluno”? Quais características do *habitus* religioso facilitam essa adjetivação? Para seguir com as discussões, nos apoiamos nas considerações desenvolvidas por Montezano (2006), que identificou no *habitus* religioso de estudantes características que trazem aos agentes certos benefícios ao transitarem em outros espaços sociais.

A primeira característica apontada corresponde à questão da racionalidade. No âmbito religioso, a autora apresenta a ideia da existência de uma racionalidade disciplinadora, que ajuda os agentes a compreenderem e serem obedientes às questões da estrutura burocrática e hierárquica das instituições religiosas. Há, nessas instituições, um planejamento racional em relação à prática religiosa.

Em relação ao ambiente escolar, a racionalidade é considerada como algo inerente a ela (MONTEZANO, 2006), sendo assim, a forma sistemática da transmissão dos conhecimentos, o modo como as estruturas e programas curriculares são organizados, as normas de conduta, a hierarquia, a organização espacial e temporal são características que revelam essa racionalidade.

Há uma semelhança na forma como os conhecimentos são passados no interior do campo religioso e do campo educacional. Podemos identificar que atividades de leitura, conversação e debates são algo que esses campos possuem em comum. O *habitus* religioso permite que o agente crie disposições que possibilitem aos estudantes a compreensão das regras das atividades propostas no âmbito escolar. Situações vivenciadas na instituição religiosa, como por exemplo, as interpretações, generalizações, sistematizações, deduções etc. proporcionam aos estudantes “[...] serem indivíduos mais reflexivos, competências que se identificam com as trabalhadas na escola.” (MONTEZANO, 2006, p. 64).

Sobre a racionalidade, infere-se que ela pode ser observada tanto no âmbito religioso quanto no âmbito educacional, podendo ser classificada como uma característica comum a esses espaços e aos *habitus* religioso e estudantil incorporados pelos agentes. A racionalidade se faz presente na forma como a organização do tempo está posta em relação aos “[...] (horários, cronogramas), do espaço (seleção, classificação, ordenação,

seriação) e no estabelecimento do ritmo que se imprime às ações e práticas (regularidade, frequência).” (MONTEZANO, 2006, p. 65).

Outra característica em comum apontada pela autora é a questão da disciplina. No âmbito religioso, a disciplina está relacionada com a forma como a moralidade é construída. As instituições religiosas estimulam a participação frequente dos agentes, envolvendo-os em atividades que exigem uma organização disciplinar, sendo assim os agentes são submetidos a “[...] atos que se repetem com regularidade, calcados na obediência e na submissão às autoridades constituídas espiritual e institucionalmente.” (MONTEZANO, 2006, p. 65-66). Podemos considerar que o *habitus* religioso é um *habitus* disciplinador, visto que a disciplina auxilia os agentes a se adaptarem aos sistemas de regras e normas presentes no interior das instituições religiosas.

Assim como as instituições religiosas, as escolas também são regidas por um sistema de normas e regras às quais os agentes se submetem. A disciplina é entendida como “[...] conjunto de ações e práticas pertinentes ao desempenho das funções escolares.” (MONTEZANO, 2006, p. 70). Portanto, ser um aluno disciplinado significa ser um aluno capaz de obedecer aos códigos escolares, bem como saber respeitar as figuras de autoridade – professores, gestores, coordenadores – presentes no interior das instituições de ensino. A disciplina implica um comportamento submisso e, nesse sentido, no contexto da sala de aula, os alunos disciplinados são aqueles que não desrespeitam os professores, que seguem as regras de comportamento instituídas.

Outro aspecto levantado é a questão do ascetismo. No espaço escolar, o ascetismo tem sua origem nas práticas de monastérios e conventos, sendo reconhecido na questão do controle do tempo e na forma como são regularizadas e sistematizadas as obrigações e ocupações. Entende-se que, para isso, é necessário ter uma disposição moral para a realização das atividades, que não se trata apenas do processo de construção do conhecimento, mas também de hábitos de vida, como, por exemplo, pontualidade, assiduidade e frequência (MONTEZANO, 2006).

No *habitus* religioso, o comportamento ascético se manifesta no domínio de sua própria conduta, tendo um controle racional sobre suas escolhas em relação aos modos de vida. Há a preocupação em controlar impulsos naturais que não estão de acordo com os princípios religiosos. A característica ascética do *habitus* religioso possibilita que o agente transite no mundo secular, estando seguro de que suas escolhas não pedem para

o lado “mundano”, mas sim religioso. A combinação da vida religiosa com a vida secular exige “[...] uma sistematização racional da própria conduta de vida, no sentido de controlar o cansaço, o sono, o consumo, as práticas culturais, o lazer, e até a dieta alimentar, praticando jejuns.” (MONTEZANO, 2006, p. 71).

O ascetismo possibilita um controle dos corpos, das vontades “naturais”. Algo que, no ambiente escolar, também se faz necessário, visto que é cobrado dos agentes estudantes que eles se comprometam a obedecer regras, que cumpram os horários estabelecidos, que desenvolvam posturas adequadas ao ambiente escolar e que saibam organizar e priorizar o tempo de estudo.

Podemos, portanto, afirmar que as características presentes no *habitus* religioso podem ser entendidas como uma condição favorável para que o estudante seja reconhecido como um bom aluno, uma vez que elas lhe proporcionam o conhecimento dos códigos de conduta necessários para a vida escolar. A submissão, a disciplina, a organização, a assiduidade, o controle de tempo e das vontades naturais são aspectos valorizados tanto no campo religioso quanto no campo educacional. Essas características podem ser consideradas como um ponto comum no *habitus* religioso e estudantil. No entanto, é preciso considerar que a religião não é a única via capaz de criar nos estudantes disposições para que esses comportamentos sejam incorporados em seus *habitus*.

### **2.3 A questão da laicidade em Campo Grande/MS**

Neste momento, voltamos nossos olhares para o contexto local em que se deu a realização da presente pesquisa. A necessidade de tal observação surge a partir da curiosidade em relação à garantia da laicidade em uma cidade que conta com a presença de escolas conveniadas, que se designam como confessionais. Esclarecemos que se trata de um movimento de caracterização do espaço social mais amplo, com o objetivo de apresentar a configuração social e cultural do local em que essas instituições operam.

Em busca de um quadro quantitativo sobre as denominações religiosas presentes em Campo Grande/MS, observamos os dados disponibilizados pelo site da prefeitura do referido município. Os dados mais atuais são os do ano de 2010 levantados pelo IBGE.

**Figura 1 - Informações quantitativas da população por religião em Campo Grande/MS**

| <b>POPULAÇÃO POR RELIGIÃO EM CAMPO GRANDE - 2000/2010</b> |                                                    |                |                |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------|----------------|
|                                                           | <b>RELIGIÕES</b>                                   | <b>2000</b>    | <b>2010</b>    |
| 3                                                         | BUDISMO                                            | 1.736          | 1.879          |
| 4                                                         | CATÓLICA                                           | 427.990        | 408.828        |
| 5                                                         | ESPÍRITA                                           | 17.673         | 27.671         |
| 6                                                         | ESPIRITUALISTA                                     | 198            | 410            |
| 7                                                         | EVANGÉLICAS                                        | 137.170        | 239.882        |
| 8                                                         | HINDUÍSMO                                          | 0              | 0              |
| 9                                                         | IGREJA DE JESUS CRISTO DOS SANTOS DOS ÚLTIMOS DIAS | 1.510          | 1.614          |
| 10                                                        | ISLAMISMO                                          | 301            | 273            |
| 11                                                        | JUDAÍSMO                                           | 113            | 136            |
| 12                                                        | NOVAS RELIGIÕES ORIENTAIS                          | 2.016          | 899            |
| 13                                                        | TESTEMUNHAS DE JEOVÁ                               | 6.031          | 5.155          |
| 14                                                        | TRADIÇÕES ESOTÉRICAS                               | 350            | 995            |
| 15                                                        | TRADIÇÕES INDÍGENAS                                | 47             | 398            |
| 16                                                        | UMBANDA E CANDOMBLÉ                                | 2.193          | 2.029          |
| 17                                                        | OUTRAS RELIGIÕES CRISTÃS                           | 1.388          | 6.976          |
| 18                                                        | OUTRAS RELIGIÕES ORIENTAIS                         | 46             | 89             |
| 19                                                        | OUTRAS RELIGIOSIDADES                              | 33             | 129            |
| 20                                                        | SEM RELIGIÃO                                       | 62.578         | 83.898         |
| 21                                                        | NÃO DETERMINADA E MÚLTIPLO PERTENCIMENTO           | 1.409          | 3.484          |
| 22                                                        | NÃO SABE/SEM DECLARAÇÃO                            | 840            | 2.052          |
| 23                                                        | <b>TOTAL</b>                                       | <b>663.622</b> | <b>786.797</b> |
| 24                                                        | Fonte: IBGE                                        |                |                |
| 25                                                        | Elaboração: PLANURB                                |                |                |
| 26                                                        |                                                    |                |                |

**Fonte:** Disponível em: <<https://sites.google.com/view/sisgran-cg/indicadores>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

Conforme o exposto, a população que declara não ter uma religião aparece em menor quantidade do que aqueles que adotam alguma denominação religiosa. Além disso, é possível identificarmos que os cristãos aparecem em maior número quando comparados aos demais. Outro ponto que ressaltamos é em relação ao número de ateus, que não aparece nos dados e, nesse sentido, é preciso considerar que não ter uma religião não significa necessariamente a não crença no sobrenatural. A perspectiva laica revela a importância do reconhecimento da existência dessa parcela da população, portanto o silenciamento desse grupo reforça a ideia de que a crença no sobrenatural é algo comum a todos, perpetuando as práticas religiosas e legitimando sua reprodução.

Observando as ações do campo político, identifica-se a Lei nº 3.901, de 29 de outubro de 2001, que institui a data de 13 de junho como dia do Padroeiro de Campo Grande. A data refere-se a uma homenagem ao santo católico Santo Antônio de Pádua, sendo definida como um feriado municipal. Como parte da tradição cultural da cidade, a

prefeitura organiza o “Arraial de Santo Antônio”, considerado como a “[...] festança mais tradicional da Capital”<sup>11</sup>. O evento aconteceu na “Praça do Papa”, local que leva esse nome como forma de homenagear e relembrar uma visita do Papa João Paulo II à cidade de Campo Grande, no ano de 1991. Durante a visita foi celebrada uma missa, que mobilizou um grande número de fiéis e veículos da imprensa.

**Figura 2 - Capa do jornal “Correio do Estado” de 18 de outubro de 1991 anunciando a missa rezada pelo Papa João Paulo II.**



**Fonte:** RIBEIRO, Rafael. **O que parecia impossível aconteceu.** Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/noticias/o-impossivel-aconteceu-e-o-papa-veio-a-campo-grande/338920/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

A vinda do Papa para o Brasil tinha como objetivo a presença do religioso em uma cerimônia de beatificação, no entanto, a pedido do então presidente Fernando Collor de Mello, a visita se estendeu para outras localidades (RIBEIRO, 2018), sendo esse mais um exemplo da aproximação do Estado brasileiro com figuras do campo religioso católico. A Praça do Papa, ou ainda memorial do Papa, foi construída com o propósito de ser uma

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/primeiro-dia-do-arraial-de-santo-antonio-de-campo-grande-vai-fazer-o-publico-arrastar-o-pe-com-max-e-gabriel-laco-de-ouro-e-manutti/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

área de lazer, mas reserva um espaço para homenagear não somente o Papa João Paulo II, como também outros.

**Figura 3 - Estátua construída em homenagem ao Papa João Paulo II, localizada na praça do Papa em Campo Grande/MS.**



**Fonte:** Álvaro Resende/ Correio do Estado, 2011. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/noticias/missa-celebra-a-beatificacao-de-joao-paulo-ii-o-papa-que-pisou-em-cam/109048/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

Além de uma estátua que representa o Papa João Paulo II, no local são expostos quadros com fotos de papas anteriores. Houve um movimento por parte da comunidade católica para limitar os eventos culturais que acontecem nesse espaço. A praça é conhecida por ser um lugar para a realização de diversas festividades, como, por exemplo, shows com artistas de diversos estilos musicais, algo que pode ser considerado como um desrespeito à cultura religiosa do local<sup>12</sup>.

Outro evento também consolidado como tradição na cidade e em outras diferentes localidades do país é a chamada “Marcha para Jesus, a qual é organizada pela comunidade evangélica. Anunciado como um evento destinado para toda a população, a Marcha costuma levar às ruas temas relacionados aos pressupostos cristãos. No ano de 2019 o

---

<sup>12</sup> Fonte: Católicos querem fim de shows na Praça do Papa, em Campo Grande. Disponível em: <<https://www.amambainoticias.com.br/cidades/catolicos-querem-fim-de-shows-na-praca-do-papa-em-campo-grande>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

tema escolhido foi “A influência do reino de Deus na sociedade”. Passando por ruas do centro da cidade, o movimento costuma contar com a participação de artistas gospels e com o apoio da prefeitura e outros órgãos públicos que auxiliam na organização do evento, garantindo a segurança e a locomoção segura dos participantes. Nesse ano, foi realizado um “[...] ato profético declarando que Campo Grande é de Jesus”<sup>13</sup>, tendo a participação de autoridades políticas, como o próprio prefeito da cidade.

Em relação aos católicos, uma movimentação parecida com a Marcha para Jesus – que mobiliza a cidade, fechando ruas e movimentando a comunidade católica – é realizada no feriado nacional de *Corpus Christi*. Nesse evento, os fiéis católicos produzem tapetes artesanais em que são representados símbolos da cultura e da Igreja católica. É realizada uma missa, seguida de procissão pelo centro da cidade.

Nossa busca sobre eventos religiosos na cidade de Campo Grande/MS revelou que há poucas iniciativas em se criar tradição em outras práticas religiosas na cidade de forma semelhante às descritas anteriormente. No entanto, é preciso lembrar que esses eventos não são inexistentes e, com o tempo, vêm ganhando certa visibilidade. Em 2015, por exemplo, foram celebrados 20 anos da “Praça do Preto Velho”<sup>14</sup> e a celebração tinha como objetivo desmistificar preconceitos e popularizar a cultura religiosa da Umbanda e outras religiões de matriz africana. A praça é considerada como um dos únicos espaços públicos da cidade destinado à manifestação da cultura dessas denominações religiosas<sup>15</sup>. Em 2015, um evento organizado por representantes do Candomblé e da Umbanda, que contou com o apoio da UFMS, teve como objetivo a promoção da paz e tolerância religiosa<sup>16</sup>. Os fiéis percorreram uma caminhada que culminou em um ritual de oferendas no Lago do Amor, que se localiza nas mediações da própria UFMS.

É necessário lembrar que o Estado laico não está impedido de receber ou auxiliar a organização de eventos religiosos. No entanto, a pouca expressividade de eventos não cristãos revela uma hegemonia de perspectivas religiosas que se legitima a partir de ações

---

<sup>13</sup> Fonte: Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/especial-publicitario/marcha-para-jesus/noticia/2019/08/23/marcha-para-jesus-deve-reunir-mais-de-100-mil-pessoas-no-aniversario-da-capital.ghtml>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

<sup>14</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.topmedianews.com.br/algo-mais/escondidinha-praca-do-preto-velho-comemora-20-anos-com-celebracoes/28502/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

<sup>15</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/-samba-de-caboclo-reune-religiosos-de-umbanda-e-candomble-pelo-4o-ano>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

<sup>16</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/com-caminhada-e-oferenda-no-lago-do-amor-candomble-e-umbanda-pedem-tolerancia>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

desempenhadas pelo poder público. Não podemos afirmar que o Estado esteja se negando a facilitar o desenvolvimento de eventos de outras denominações religiosas, no entanto a hegemonia cristã é palpável diante das preferências estatais que se revelam na escolha de feriados e figuras homenageadas em espaços públicos, por exemplo.

Em relação ao campo educativo da cidade, conforme exposto, observamos a existência de 4 escolas públicas conveniadas confessionais. Sobre o âmbito privado, a SED informa<sup>17</sup> a presença de 176 instituições de ensino. Para a identificação das instituições confessionais, buscamos nos sites e redes sociais dessas escolas a perspectiva pedagógica de ensino adotada. A desatualização dos dados foi um problema encontrado, pois, durante as buscas, percebemos que algumas das instituições que aparecem na relação da SED já não estão mais em funcionamento. Além disso, nem todas as escolas possuem um site oficial, e as redes sociais se limitam à publicação de atividades realizadas e a comentários de pais e estudantes.

Em alguns casos, apesar de não haver informações específicas sobre a proposta pedagógica da instituição, algumas características como, por exemplo, o nome da escola serve como uma indicação de que a confessionalidade está presente, como o caso do Colégio Evangélico Campo-Grandense. Por se tratar de instituições que não se caracterizam como confessionais em suas redes e sites, optamos por não as incluir no resultado final de instituições confessionais privadas de Campo Grande, visto que somente uma leitura do PPP ou entrevista com pais, professores e gestores poderia confirmar a possibilidade de adjetivá-las como confessionais.

Após a análise, foi possível a identificação das seguintes instituições como confessionais:

---

<sup>17</sup> Dados mais recentes são de 2017. Algumas instituições aparecem repetidamente na lista com CNPJ diferente.

**Quadro 2: Escolas particulares confessionais em Campo Grande/MS.**

| Nome da instituição de ensino              | Confessionalidade         |
|--------------------------------------------|---------------------------|
| Escola Espírita Anália Franco              | Espírita                  |
| Colégio Adventista Campo-Grandense         | Adventista                |
| Colégio Adventista Jardim dos Estados      | Adventista                |
| Colégio Salesiano Dom Bosco                | Católica                  |
| Escola Nazaré EIEF                         | Católica                  |
| Centro DE Ensino Nossa Senhora Auxiliadora | Católica                  |
| Centro Educacional Paulo de Tarso          | Cristã (não especificado) |
| Instituto João Batista de Ensino           | Cristã (não especificado) |

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

Nossa busca revela que as escolas confessionais privadas de Campo Grande, de maneira geral, podem ser caracterizadas como católicas, espíritas e evangélicas, refletindo aquilo que se observa na sociedade campo-grandense, a qual é formada por uma maioria cristã, perspectiva religiosa de maior influência nas práticas culturais observadas na cidade.

#### **2.4 O convênio entre o Estado laico e os estabelecimentos escolares confessionais: o caso de Campo Grande/MS**

Já foi exposta, nos argumentos que circulam no espaço social das instituições educativas, a hipótese de que a religião possui uma certa utilidade no campo educacional que pode ser relacionada ao caráter disciplinador presente nas doutrinas religiosas. Nessa suposição, também há certo consenso de que a religião possui características morais necessárias para a formação integral dos estudantes, e aí se justificam as ações que incluem a religião nas rotinas escolares.

Nota-se que o campo religioso católico, apesar da separação oficial entre Estado e Igreja, ainda possui um poder simbólico dentro do campo educacional que possibilita uma interferência em suas formas de organizar-se. Também se faz presente no campo religioso católico a ideia de que as escolas são um importante meio de divulgação e

propagação de seus princípios, o que pode ser percebido nos embates em relação à presença da disciplina de ER nos currículos escolares das escolas públicas.

No que diz respeito ao contexto atual do campo educacional, nos deparamos com o que é por nós considerado como um paradoxo: o fato de as instituições de ensino serem consideradas como públicas confessionais conveniadas. No caso de Campo Grande/MS, identificamos a presença de quatro instituições de ensino com essa característica. Para que essa parceria entre instituição religiosa e Estado pudesse se concretizar, foi estabelecido um convênio, que consiste em um contrato de aluguel, por meio do qual se permite que o Estado utilize o prédio escolar de propriedade da instituição religiosa. Nos próximos tópicos, apresentaremos com maiores detalhes de que maneira se dá essa relação.

Partindo do princípio da laicidade do Estado, como explicar a existência de instituições com essas características? O que possibilita seu funcionamento? Que tipo de espaço a religião e a laicidade ocupam nessas instituições? Buscaremos aproximações nos próximos tópicos.

#### **2.4.1 Projetos Políticos Pedagógicos em análise: o espaço da religião e da religiosidade previsto nos documentos orientadores das práticas pedagógicas nas instituições confessionais conveniadas de Campo Grande/MS**

Localizamos em Campo Grande/MS quatro instituições de ensino que se caracterizam como públicas e confessionais conveniadas, sendo estas: Escola Estadual Coração de Maria, Escola Estadual São José, Escola Estadual Rui Barbosa e Escola Estadual São Francisco, respectivamente representadas pelas abreviações EECM, EESJ, EERB e EESF. Conforme mencionado anteriormente, contamos com a participação de 3 dessas instituições. Cabe esclarecer que a caracterização foi elaborada exclusivamente com informações coletadas em documentos públicos, portanto não incorremos em violação do que foi acordado com os participantes da pesquisa. Neste momento, as instituições serão identificadas conforme suas características reais.

O caminho metodológico percorrido foi inicialmente a busca por documentos públicos que permitissem a caracterização da estrutura e da forma como essas instituições se organizam. O olhar direcionado à leitura dos PPPs foi voltado à identificação do espaço dado para as questões que envolvem a religião nesses documentos. É preciso esclarecer

que não se pretende aqui tomar como verdade única as informações presentes nos documentos, pois entendemos essas análises como um passo inicial em busca da compreensão do modo como essas instituições operam. A intenção das análises é de promover um cruzamento com outras fontes da pesquisa para se chegar mais próximo da realidade escolar.

Um ponto em comum entre todas as instituições é o estabelecimento de um convênio com o Estado, que permite seu funcionamento e, conforme já mencionado, trata-se de um contrato de aluguel. O Estado se responsabiliza pela parte financeira, que permite o funcionamento da instituição e é responsável também pela contratação e pagamento de professores e demais funcionários. Uma característica específica dessas escolas, no entanto, diz respeito ao cargo de direção que, em virtude do convênio assinado, fica estabelecido que a instituição religiosa tem o direito de indicar a pessoa que ocupará esse cargo. Outro ponto em comum dessas instituições é o fato de todas estarem ligadas à Igreja Católica.

Identificamos que o estabelecimento de convênios entre Estado com instituições religiosas para garantir o funcionamento de escolas surge como uma alternativa para a Igreja, a qual, com as mudanças ocasionadas pela instauração do regime republicano, passou a enfrentar dificuldades financeiras. Por conseguinte,

[...] a partir da década de 60, o governo mudou sua política educacional, passando a dar prioridade às escolas leigas. E na década de 1970 em diante, a consequência dessas medidas já tomadas apareceram com toda a força, ocasionando o fechamento de inúmeros colégios confessionais. (CAMPEÃO, 2006, p.61).

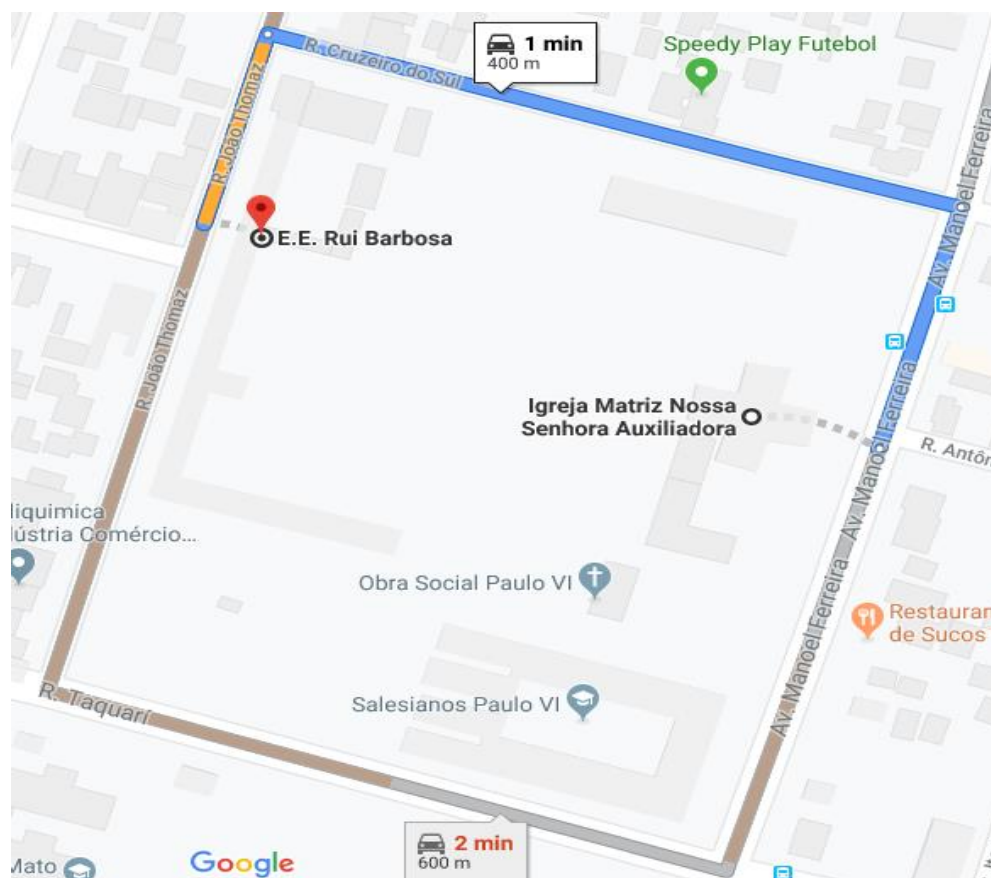
Além de servir como alternativa para o não fechamento das escolas, os convênios aparecem para fortalecer a ideia de que a Igreja cumpre um papel social, sendo até mesmo necessária para que o Estado consiga cumprir seus deveres, atendendo toda a população. Em relação a esse convênio, identificamos que os PPPs analisados não apresentam informações detalhadas sobre os termos que o regem e a forma como se estabeleceram, no entanto, as entrevistas concedidas pelas diretoras das instituições possibilitaram uma maior compreensão desses acordos. As informações levantadas a partir das entrevistas serão apresentadas no próximo subtópico. Na sequência, trazemos uma caracterização geral das instituições.

A Escola Estadual Coração de Maria (EECM) aponta em seu PPP (2018) que seu ato de criação se deu na data de 08 de julho de 1974. No caso da Escola Estadual São José (EESJ), os registros históricos mencionados em seu PPP (2018) informam como data de seu ato constitutivo 26 de agosto de 1974, ano de estabelecimento do primeiro convênio com o Estado. A data de fundação da Escola Estadual Rui Barbosa (EERB), de acordo com seu PPP (2018), é a mesma do estabelecimento do primeiro convênio com o Estado, sendo 1º de março de 1972. Por fim, a Escola Estadual São Francisco (EESF) que, por ato do governo do Estado, no ano de 1957 passou de escola paroquial para Escola Mista de Instrução Primária e, posteriormente, em 1964, cria-se o Ginásio Estadual São Francisco. Apesar de informar em seu PPP (2018) que estabelece um convênio com o Estado, não há maiores informações sobre a data de início da parceria.

As referidas instituições surgem com o intuito de atender as comunidades carentes que não possuíam acesso à educação escolar, já que, conforme discutido anteriormente, a Igreja aparecia na sociedade como um meio para suprir as necessidades que o Estado não dava conta. Anterior às parcerias com o Estado, essas instituições serviam também aos interesses da comunidade religiosa, tendo o papel de promover, além do ensino escolar, o religioso.

Nota-se que a história das instituições escolares está atrelada à história dos trabalhos evangelizadores das instituições religiosas. A chegada de determinados grupos religiosos na cidade de Campo Grande pode ser apontada como o marco inicial de funcionamento dessas instituições de ensino. Apresentando até mesmo uma proximidade física com igrejas e outros órgãos religiosos, o caso que mais chama atenção é o da EERB. Conforme é possível observar no mapa, as dependências da Igreja e da instituição de ensino ocupam o mesmo espaço, sendo os limites demarcados por muros internos do terreno.

**Figura 4 - Distância entre EERB e Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora localizadas em Campo Grande/MS**



**Fonte:** GOOGLE MAPS (2019).

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

Para a Missão Salesiana, responsável pela propriedade, a parceria com o Estado significa uma oportunidade de “[...] preservar o seu patrimônio e também sua filosofia educacional.”, portanto “[...] oferece parte de suas estruturas físicas e organizacionais para proporcionar o atendimento e melhoria do ensino, favorecendo especificamente a criança carente.” (PPP EERB, 2018, p. 5), sendo que o atendimento desse grupo é apontado como uma das missões salesianas.

A partir da leitura dos documentos, foi possível identificar trechos em que a questão da religião era evidenciada e apontada como elemento importante em relação às práticas pedagógicas, objetivos e missões escolares. A título de conhecimento, apresentamos, no quadro a seguir, algumas citações literais retiradas dos documentos que demonstram o papel da religião no interior dessas instituições.

**Quadro 3 - A confessionalidade nos PPPs das escolas conveniadas**

| Instituição | Trecho do PPP                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EECM        | <p><u>Sobre a questão da confessionalidade</u>: identifica uma “[...]orientação que embora religiosa não se atenha a uma única doutrina.” (PPP EECM, 2018, p. 4).</p> <p><u>Sobre a missão da instituição</u>: “[...] por meio de uma formação humana e cristã, norteadas pelo sistema preventivo de Dom Bosco, agentes de transformação que integrados a comunidade, participe da construção de uma sociedade mais justa e fraterna.” (PPP EECM, 2018, p. 2).</p> <p><u>Sobre os valores</u>: “[...] em sua Missão aponta para valores cristãos, compreendendo que refere-se aqueles valores humanos que fundamentam o cristianismo, portanto são fundamentos morais e espirituais da consciência humana.” (PPP EECM, 2018, p.3).</p> <p><u>Passagens bíblicas para fundamentação de ideias</u>: “[...] são valores fundamentais: a verdade, a ação correta, o amor e a paz [...] a verdade é um valor humano [...] a verdade absoluta é Deus. Daí a crença dos cristãos na palavra de Jesus que disse, ‘eu sou a verdade...’ [...] na experiência da paz é que se processam as transformações profundas na nossa personalidade. O evangelho diz ‘bem-aventurados os que promovem a paz...’.” (PPP EECM, 2018, p. 3).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| EESJ        | <p><u>Sobre seus objetivos</u>: “[...] formar bons cristãos e honestos cidadãos, por meio de uma formação integral, alicerçada em valores éticos e morais que valorizem a vida e instrumentalizem o jovem através do conhecimento teórico e preceitos evangélicos. (PPP EESJ, 2018, p. 3).</p> <p><u>Sobre práticas pedagógicas</u>: “[...] orientando-o segundo os valores evangélicos, para que se torne um cidadão crítico e ético.” (PPP EESJ, 2018, p. 3).</p> <p>“[...] tem uma prática de ação educativa transformadora e evangelizadora voltada para o pleno desenvolvimento do educando.” (PPP EESJ, 2018, p. 3).</p> <p>“[...] instrumentalizar o jovem para atitudes éticas, coerentes e para serem abertos a Deus e as pessoas.” (PPP EESJ, 2018, p. 4).</p> <p><u>Sobre o papel da direção escolar</u>: “[...] tem a missão de divulgar e zelar pela Filosofia da Escola, garantindo juntamente com a toda a comunidade educativa, a qualidade de ensino e formação integral dos estudantes.” (PPP EESJ, 2018, p. 15).</p> <p><u>Sobre os valores</u>: “[...] acreditamos que os valores evangélicos são alicerces para a elaboração de uma espiritualidade sadia, forte e maleável que se reflita na formação do estudante como ser integral.” (PPP EESJ, 2018, p. 4).</p> <p><u>Sobre os conteúdos do ER</u>: Segundo o documento, a disciplina é trabalhada no sentido de priorizar as questões do pluralismo religioso e cultural. Em relação às religiões especificadas para serem trabalhadas, a única que ganha destaque é o catolicismo, no qual se coloca que a religião católica, é considerada como algo “[...] intrinsecamente ligada à cultura brasileira e a espiritualidade das pessoas por isso é muito importante conhecer a sua estrutura de fé e seus principais dogmas.” (PPP EESJ, 2018, p. 5). Posicionam-se no sentido de negar um ensino de caráter proselitista, afirmando que a disciplina proporciona o asseguramento do respeito a todas as religiões. Há também uma orientação para que se trabalhe o “[...] ER como tema transversal na disciplina de história nos anos iniciais”. (PPP EESJ, 2018, p. 5).</p> |
| EERB        | <p><u>Sobre práticas escolares</u>: “[...] sejam nas acolhidas com os alunos, professores, administrativos, pais ou em suas reuniões [...] o diferencial da escola, mostrando a importância da oração e ensinando-os a atitude que os crentes devem assumir no seu diálogo com Deus.” (PPP EERB, 2018, p. 4).</p> <p>“[...] a Escola Estadual Rui Barbosa é também conhecida na comunidade por seu controle disciplinar, pelo rigor a boa base dos conteúdos.” (PPP EERB, 2018, p. 4).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | <p><u>Sobre a concepção de homem</u>: “[...] o homem sabe que os acontecimentos na sua grande maioria dependem dele, não de Deus.” (PPP EERB, 2018, p. 12).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| EESF | <p><u>Sobre a direção escolar</u>: “[...] a diretora será uma irmã ou pessoa indicada pela própria congregação.” (PPP EESF, 2018, p. 3).</p> <p><u>Sobre regras escolares</u>: “[...] a escola é rígida em relação ao cumprimento de determinadas regras como: o uso do uniforme e roupas adequadas ao ambiente escolar (calça rasgada / estilo destroyed, shorts curtos, minissaias, etc.), cumprimento do horário das aulas, a proibição de aparelhos eletrônicos, boné, manutenção do espaço escolar, entre outras, que entendemos ser fundamental para contribuir para uma formação cidadã dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar mais harmônico. (PPP EESF, 2018, p. 6).</p> <p><u>Sobre objetivos</u>: “[...] aprimorar os valores cristãos que esta instituição acredita, como o respeito, a tolerância, a paz, a fraternidade, o amor ao próximo, contrapondo à violência, ao bullying e ao preconceito.” (PPP EESF, 2018, p. 12).</p> <p><u>Sobre práticas escolares</u>: “oferecer educação de qualidade, pautada em princípios cristãos, em favor da construção de uma sociedade mais humana e fraterna.” (PPP EESF, 2018, p. 2).</p> <p>Investimos ainda na vivência fraterna e cristã nesta comunidade escolar. (PPP EESF, 2018, p. 2).</p> <p>“[...] a Escola São Francisco destaca-se por ser conveniada à Congregação das Irmãs Franciscanas, tendo assim, um padrão diferenciado, baseado em valores cristãos.” (PPP EESF, 2018, p. 6).</p> <p><u>Material a ser utilizado na disciplina de ER</u>: “[...] Aplicação de percepção temporal da própria história, com subsídio do material pedagógico fornecido pela arquidiocese de Campo Grande.” (PPP EESF, 2018, p. 13).</p> |

**Fonte:** PPP EECM (2018), PPP EESJ (2018), EERB (2018), EESF (2018).

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

A opção pela análise dos PPPs como forma de aproximação das instituições se dá a partir da consideração de que “O PPP estabelece e norteia às ações da escola, na discussão dos problemas, das especificidades e das necessidades. O projeto político pedagógico é a própria organização do trabalho da escola.”. (SILVA, 2014, p.40). A partir da leitura e análise dos PPP das instituições confessionais conveniadas com o poder público, foi possível identificar alguns pontos em comum entre eles:

- Inicialmente, consideramos que faltam nesses documentos informações mais precisas em relação ao convênio estabelecido, já que é interessante que seja esclarecido para a comunidade escolar interessada nesses estabelecimentos quais são as condições acordadas que permitem o funcionamento dessas instituições. Consideramos que, por se tratar de estabelecimentos conveniados com o poder público, é de suma importância que haja uma clareza sobre as informações em relação aos estabelecimentos escolares.

- É importante destacar que consideramos como algo positivo o fato de as escolas informarem com clareza como ocorre a escolha de seus diretores, visto que a direção escolar normalmente é resultado de um processo democrático, em que o direito ao voto é concedido, conforme Resolução/SED 3.037 publicada no Diário Oficial nº. 9.126, de 16/03/2016. Nesses casos, há um controle por parte das instituições religiosas sobre esse momento, fato que influencia o modo como a instituição se organiza e desenvolve suas práticas;

- Dos 4 documentos, apenas 1 não informou a adoção do sistema preventivo de Dom Bosco em sua metodologia de ensino. Consideramos que a opção por esse tipo de metodologia revela um posicionamento favorável à presença dos princípios religiosos no interior das instituições, pois, seguindo os pressupostos desse sistema, são criados nos agentes envolvidos no cotidiano escolar predisposições para a aceitação de ações que serão desenvolvidas a partir de um viés religioso;

- É uma constante nos documentos a visão sobre o papel da família em relação às trajetórias escolares. Segundo o que consta nos PPPs, todas as instituições consideram a participação dos pais e da comunidade de maneira geral como algo que complementa o trabalho desenvolvido pelas escolas;

- É enfatizado nesses documentos que se pretende realizar uma educação voltada ao respeito às diferenças;

- Existem indicativos, ou é informado de maneira clara, a presença da disciplina de ER nos currículos dessas instituições. O que não fica clara é a questão da facultatividade dessa disciplina;

- A visão sobre a religião utilizada como instrumento disciplinar também é passível de ser identificada nos documentos;

- O controle dos corpos se revela nas regras que estabelecem comportamentos e maneiras de se vestir;

- Em todos os documentos é possível observar que o funcionamento das instituições é regido por pensamentos que possuem um viés religioso, isso se revela nas práticas, no tipo de formação que se propõe e no modo como os professores devem desenvolver seus trabalhos;

- Também foi possível identificar nesses documentos a presença de práticas que colaboram para a formação de *habitus* religiosos.

Um ponto a ser observado é que no percurso da pesquisa ocorreu um redimensionamento da questão religiosa no âmbito das instituições. Na análise sobre os documentos do ano de 2018 e o que vigorava no ano de 2016, capta-se que, de certa forma, há um enxugamento das questões religiosas nesses documentos. No PPP da EECM de 2016, por exemplo, nos deparávamos com uma visão sobre os estudantes que os colocavam como “[...] participantes da obra do bem comum numa visão humana e cristã vivenciando e respeitando valores universais.” (PPP EECM, 2016, p. 3). Na versão de 2018 tal conceituação já não está mais presente.

Em relação à metodologia de ensino, a EESF, na versão de 2016, informava que a instituição seguia os princípios de uma teoria Crítico Social, no entanto, nessa nova versão, não encontramos uma nova descrição em relação a metodologia adotada, sendo apenas descrita a forma como desenvolvem algumas atividades específicas.

Em face do cenário em que se reconhece que a maioria das instituições opta pelo Sistema Preventivo de Dom Bosco para a orientação de suas atividades, consideramos que seja necessário um esclarecimento sobre esse sistema. No caso da EERB, por exemplo, durante o desenvolvimento da pesquisa realizada por Marques (2004), identifica-se que “[...] embora a escola não seja atualmente dirigida pelos padres salesianos, a doutrina pedagógica de Dom Bosco norteia a filosofia da escola e é referencial para os alunos, os pais e os professores.” (MARQUES, 2004, p. 104).

Trata-se de um sistema de ensino ligado à congregação Salesiana da Igreja católica que chegou ao Brasil no ano de 1883, “[...] com o objetivo de colocar em prática seu carisma e sua pedagogia, baseada nos princípios de D. Bosco, ou seja, na razão na religião e no carinho.” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 30). O trabalho era voltado para os jovens de comunidades carentes, atuavam no ensino primário e das artes, e posteriormente, dedicaram-se ao ensino secundário.

Dom Bosco foi um padre e educador que tem sua trajetória de vida marcada por sua atuação em “[...] um período histórico profundamente marcado por grandes transformações, ou, ainda, por fortes rupturas entre o velho e o novo regimes, entre uma Igreja fechada em si mesma e uma inclusa no mundo.” (PADOVAN, 2016, p. 96). É

reconhecido por ter sido um líder religioso que se utilizava da educação como forma de transmitir conhecimentos religiosos, tendo como foco o trabalho com a juventude.

O trabalho desenvolvido por Dom Bosco não se limitou aos espaços paroquiais, já que ele realizava um trabalho de peregrinação, acolhendo a juventude carente (incluindo aqueles que haviam saído da prisão) e organizando espaços de educação em localizações distantes das grandes cidades. Considera-se que as experiências vivenciadas no contato com os jovens foram a base para a criação de seu sistema educativo (SOUZA, 2012).

Um dos princípios dessa pedagogia é justamente a convivência, a qual possibilita conhecer de fato a pessoa e, por isso, a proximidade do educador com o educando é o que permite o “[...] caminhar com ele. Sentir suas dificuldades, vibrar com ele, aprender com ele [...] ser tão próximo a ponto de poder fazer-lhe qualquer correção sem magoá-lo.” (SOUZA, 2012, p. 37).

O sistema de Dom Bosco é considerado como um sistema preventivo de educação, que se opõe a práticas repressivas, que pretende educar a partir do estabelecimento de uma relação de confiança, pautada no diálogo, no acolhimento, na bondade e no contato com experiências positivas. (ALBUQUERQUE, 2014). Pauta-se em três pilares, que são entendidos como princípios organizadores de sua prática, sendo eles: a razão, a religião e a amorevolezza (amabilidade). A razão é entendida como o meio pelo qual o educando pode desenvolver pensamentos críticos, “[...] o termo razão deve expressar nas relações educativas, toda a razoabilidade das posturas e leis que ordenam os processos educativos” (SOUZA, 2012, p. 58). É a razão que possibilita o bom senso nas relações estabelecidas e que desencadeia as posturas esperadas para professores e estudantes.

A religião possibilita a compreensão do verdadeiro sentido da vida e das ações desempenhadas, como também é a responsável por transmitir os valores essenciais da vida humana. É a que orienta “[...] a aquisição de valores espirituais e morais.” (SOUZA, 2012, p.58), e tida como o fim e o meio da educação. A última característica é a amorevolezza, que significa a amabilidade, ou ainda, carinho e bondade (SOUZA, 2012). Esse fator é fundamental para o desenvolvimento das relações entre professores e alunos e, a partir desse princípio, é possível que haja um respeito mútuo e que os estudantes se sintam acolhidos, o que facilita a aceitação do trabalho docente.

O funcionamento das instituições é possibilitado a partir do estabelecimento de um acordo, que materializa a relação entre o âmbito público (representado pela SED) e o âmbito privado (representado pelas ordens religiosas que cedem o prédio para as atividades escolares). Tem-se que a participação do setor privado no atendimento educacional é um dos debates mais antigos no interior do campo político, e “[...] um dos aspectos mais relevantes dessa polêmica é a destinação (ou proibição) de recursos públicos para escolas privadas.” (ARAUJO, 2015, p. 1).

Compreende-se que “[...] as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado são partes de redefinições no papel do Estado, que ocorrem como consequências da profunda crise atual.” (PERONI, 2013, p. 10). Cury (2006) evidencia essa situação ao falar sobre o campo educacional, em que identifica que o estabelecimento de contratos com o âmbito privado acontece quando o Estado passa a não dar conta da garantia da oferta dos serviços de que a população tem direito. Tem-se que

[...] se a presença do setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas de atendimento, para o setor privado, a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência. (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 42).

Ainda que o contrato de aluguel propicie um lucro financeiro, consideramos que, nesses casos, o interesse maior seja sobre a possibilidade de atuação no campo educativo, que, como vimos anteriormente, é um caminho encontrado pelo campo religioso católico para a perpetuação de seus princípios. A partir desse convênio, a Igreja continua cumprindo aquilo que foi legitimado como parte de sua função social.

Compreendemos a relação estabelecida entre Estado e as instituições *lócus* de nossa pesquisa como sendo uma relação público-privado, por compreendermos que não se trata apenas de um contrato de aluguel, que garante uma concessão de espaço. Ainda que não sejam responsáveis pelo desenvolvimento de um controle financeiro, a ordem religiosa com a qual o Estado firma uma parceria é detentora de um poder simbólico que possibilita que ela exerça influência na forma como as escolas se organizam. Em verdade, não se trata apenas de um poder simbólico, visto que faz parte do acordo que as instituições religiosas possam indicar pessoas para os cargos de direção escolar.

Peroni (2013) afirma que um cenário como esse é arriscado para as questões democráticas, visto que

[...] o controle social e a coletivização das decisões, tão importantes para a construção da democracia no país, acabam cedendo lugar ao controle externo de instituições privadas, que determinam o conteúdo das políticas públicas de educação, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional até as práticas escolares cotidianas. (PERONI, 2013, p. 28).

Conforme observado nos PPPs analisados, há uma influência de pressupostos cristãos descritos em seus valores, missões e objetivos. É preciso lembrar que, quando se trata de um Estado laico, os espaços públicos devem se abster da tarefa de propagação de preceitos religiosos, o que não se concretiza no cenário observado, o qual informa o desenvolvimento de práticas pautadas em valores cristãos.

Considerando que o prédio escolar das instituições *locus* da pesquisa não pertence ao Estado e que possuem um caráter confessional, não seria mais correto que fossem caracterizadas como instituições privadas sem fins lucrativos? O que permite que sejam caracterizadas como públicas? Em relação ao que é apresentado na Constituição, no que diz respeito ao setor privado de ensino, tem-se que “[...] o art. 209 se refere às escolas voltadas para o lucro numa economia de mercado e o art. 213 diferencia as escolas não-lucrativas – comunitárias, filantrópicas e confessionais.” (BONAMINO, 2003, p. 258).

A adjetivação dessas instituições como públicas se dá pelo fato de seguirem o que é previsto pela LDB, que define as escolas públicas como instituições que são “[...] criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.” (BRASIL, 1996). Apesar de funcionarem no interior de prédios particulares, essas escolas são mantidas por recursos do Estado, assim como é responsabilidade do Estado contratar e realizar o pagamento dos funcionários da instituição. Mesmo que não tenham sido criadas pelo Estado, essas instituições *locus* foram incorporadas por ele e, ao longo de sua história, passaram a ser denominadas como escolas estaduais.

Nas análises realizadas a partir da leitura dos PPPs, não identificamos conflitos nessa relação, no entanto as entrevistas concedidas pelas diretoras possibilitaram uma reflexão sobre como as duas partes do acordo se comportam em momentos de conflito. Como veremos no próximo tópico, em alguns casos há certa confusão e divergência em relação ao que é papel do poder público e o que é papel do âmbito privado. Conforme mencionado desde o início da tese, a partir desse momento, faremos uso de nomes fictícios para fazer referência aos participantes e instituições *locus*.

### 2.4.2 O que dizem os gestores sobre a instituição escolar pública conveniada ao poder público estadual?

Apresentamos neste momento as considerações dos gestores sobre o modo como funcionam as instituições confessionais públicas conveniadas. Buscamos, a partir das entrevistas, uma maior aproximação com a realidade escolar, bem como um maior entendimento sobre o convênio estabelecido com o Estado. Ao realizarmos nossas análises sobre as instituições, é necessário termos em mente que se trata de instituições públicas, portanto, mesmo que diante de uma boa vontade de gestores e professores em realizar o que acreditam ser o melhor para o espaço escolar, a prática confessional precisa ser problematizada. No quadro a seguir apresentaremos de que forma as participantes serão identificadas em nossa investigação.

**Quadro 4 - Identificação das gestoras participantes da pesquisa**

| Instituição de Ensino           | Nome da diretora da instituição |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Escola Estadual Santa Ana       | Tereza                          |
| Escola Estadual São Bento       | Regina                          |
| Escola Estadual Santo Agostinho | Alice                           |

**Organização:** Oliveira, 2020.

O cargo da direção escolar da E. E. Santa Ana é ocupado por Tereza há 07 anos. Ela foi indicada pela congregação religiosa que assina contrato com o Estado e onde trabalhava anteriormente. Quando questionada sobre as motivações que a levaram a ocupar o cargo, respondeu que “[...] não busquei pelo cargo, eu fui indicada. E como faz parte da missão do Instituto, eu aceitei.” (TEREZA, 2020).

Regina, antes de ser diretora da E. E. São Bento (cargo que ocupa há 03 anos), foi professora e diretora adjunta da mesma instituição. Após 15 anos como professora, surge a indicação para assumir a direção da escola. Informou que a SED exige a participação em um curso e, posteriormente, uma avaliação que comprovasse sua aptidão para o cargo. Além das etapas previstas pela SED, foi preciso também ser entrevistada por representantes da congregação religiosa proprietária do prédio escolar.

A diretora da Escola Estadual Santo Agostinho, identificada como Alice, também relatou o curso e a avaliação da SED para a possibilidade de ocupar o cargo de direção na escola. Segundo Alice, o processo avaliativo da SED coloca o nome do candidato em um banco de dados que fica disponível para todas as escolas públicas. Assim como Regina, Alice também já tinha uma trajetória como professora na instituição, cujas atividades começaram no ano de 1988, passando também pela coordenação. Atua há dez anos como diretora, e já passou pelas exigências da SED por duas vezes. A indicação de seu nome para assumir o cargo de diretora da escola é entendida por Alice como uma consequência dos anos de trabalho como professora e por ser uma

[...] participante ativa na comunidade religiosa. [...] com o meu sucesso na prova isso fez com que a ordem religiosa, já na intenção de trocar a direção anterior, a gestão anterior, começou a ver com bons olhos. Então uma pessoa que participa da comunidade religiosa, da paróquia, uma pessoa que já está há bastante tempo dentro da escola, conhece os pontos positivos e negativos da escola, então acho que isso fez com que eles tomassem essa decisão. (ALICE, 2020).

Nesse caso, é possível notarmos uma mobilização do capital social para a ocupação do cargo desejado. A fala de Alice nos revela que conhecer as normas presentes no campo religioso católico foi entendido como um ponto positivo. Podemos considerar que essa escolha, por parte da instituição religiosa, pretendeu a garantia de que a escolhida para o cargo fosse alguém capaz de preservar a ordem já estabelecida.

Em relação à motivação para ocupar o cargo de direção, percebemos três visões diferentes: a primeira, apresentada por Tereza, pode ser relacionada a um comportamento de submissão aos valores católicos, já que aceitar o cargo significou atender aos interesses da congregação. Já no caso de Regina, o que a motivou foi a ideia de que as diferentes funções dentro do ambiente escolar permitem uma visão mais ampla sobre o contexto educacional. E, por fim, Alice considera o processo para a ocupação do cargo como um desafio que apareceu durante sua carreira docente.

Ao serem questionadas sobre os fatores que distinguem essas instituições das demais escolas públicas, foi possível identificar que a confessionalidade é entendida pelas diretoras como uma característica de distinção. Tínhamos como objetivo conduzir a entrevista de forma a não influenciar as respostas, então a pergunta realizada não mencionava exemplos do que poderia ser considerado como uma característica de distinção.

Primeiro a espiritualidade e a forma de olhar os alunos. (TEREZA, 2020).

Sim, aqui tem um diferencial sim, tanto é que quando os pais procuram a escola é já por esse diferencial, né? A referência aqui da escola é a questão da ordem religiosa mesmo, da gerência deles, mas já faz algum tempo já que elas não estão à frente da direção da escola. [...] Aí o diferencial aqui é que é uma escola considerada confessional, até pela Secretaria de Educação é uma escola considerada confessional [...] é a questão da religião, das regras, né? a questão da religião é um ponto e as regras é um outro ponto também que tem algumas regras que muitas escolas, já a maioria já nem cobra mais. A questão da calça rasgada, do boné, né? e a questão da vestimenta, né? dos próprios adornos que é boné, touca, gorro, não é permitido aqui na escola em hipótese nenhuma. E bermuda, só acima, é próximo ao joelho, bem acima ao joelho não pode short curto, então tem essas regras, que inclusive é bastante cobrada pelos pais e pelos próprios professores. (REGINA, 2020).

Eu acredito que toda escola ela tem características distintas, todas elas, seja até mesmo da própria rede. Mas em especial aqui, o que nos distingue das demais escolas e que é um problema para nós, é que sendo uma escola conveniada, o prédio não sendo do Estado, tudo para nós é mais difícil. [...] Então isso nos dificulta, porque na parte pedagogicamente, no pedagógico falando, não tem diferença não tem distinção, porque a mantenedora das escolas estaduais é a Secretaria de Estado de Educação, o que ela manda para um, ela manda para todos. (ALICE, 2020).

Pelas respostas, percebemos a consciência de que a confessionalidade é uma característica marcante nessas escolas. Em relação ao que é apontado por Tereza e Regina, percebe-se que a confessionalidade é colocada como algo positivo para a caracterização das instituições, visto que essa característica proporciona a imagem das instituições que se projeta nos espaços sociais como um lugar de ordem e disciplina. Observa-se que, nos diferentes meios sociais, as regras de conduta possuem uma certa ligação com os princípios inculcados pelas instituições religiosas, “[...] apresentando-se como constitutivos de um *habitus* e práticas, em consonância com demandas e expectativas sociais de indivíduos dóceis e obedientes.” (MONTEZANO, 2006, p. 85.).

No caso de Alice, chamamos a atenção para o momento em que ela se refere às questões pedagógicas, considerando que há uma igualdade em relação às demais instituições escolares estaduais. Conforme observado no PPP, os princípios pedagógicos das instituições apresentam um viés religioso como orientador de suas práticas e a fala de Alice revela uma naturalização das práticas, que são desenvolvidas sem uma reflexão,

visto que, ao considerar que existe uma igualdade pedagógica, ela ignora o peso atribuído à religião nas ações desempenhadas pelos indivíduos.

Alice, inicialmente aponta a confessionalidade como um problema, pois indica que essa relação estabelecida entre poder público e órgão privado às vezes pode ser conflituosa, o que pode causar prejuízos para o desenvolvimento dos trabalhos da instituição.

[...] por não ser do Estado nós não podemos construir nada nesse terreno, nós podemos reformar, pode ser mexido alguma coisinha aqui acolá, desde que a ordem religiosa nos autorize, e aí entra a questão financeira que a ordem religiosa só autoriza se o Estado não descontar do aluguel, porque se ele quiser descontar todo o investimento no aluguel, a ordem religiosa não aceita que faça a manutenção. [...] E aí isso é uma dificuldade, é então a distinção; outras escolas, elas fazem a solicitação, não são prontamente atendidas pela falta muitas vezes de recursos, mas é muito mais fácil. (ALICE, 2020).

Conforme apontado anteriormente, uma das questões mais conflituosas no âmbito das relações público-privado na educação é em relação ao repasse financeiro (ARAÚJO, 2015), o que pôde ser identificado na narrativa de Alice ao relatar um processo pelo qual teve que passar para conseguir reformar alguns espaços da instituição. Segundo ela, havia um conflito entre Estado e congregação religiosa em relação a responsabilidade de garantir a manutenção do espaço. A justificativa do Estado era de que ele não poderia arcar com grandes reformas por se tratar de um espaço privado, e a resposta da congregação era a de que a utilização não partia dela, mas sim dos estudantes e dos funcionários do Estado, portanto cabia a ele zelar pelo espaço. As outras duas diretoras não indicaram a presença desse tipo de conflito nas instituições de suas responsabilidades. Regina relata que no caso da E. E. São Bento, a congregação religiosa se responsabiliza por grande parte dos custos da manutenção do prédio.

Conforme é possível apreender dos relatos, podemos considerar que, apesar de seguirem um mesmo contrato, algumas questões são resolvidas a partir da visão particular que as congregações religiosas possuem. No caso da E. E. Santo Agostinho, há uma certa resistência em destinar recursos para a escola, enquanto na E. E. São Bento, a congregação religiosa parece ser mais aberta a possibilidade de realizar investimentos na instituição. Segundo o que foi relatado pelas diretoras, não há nenhum tipo de prestação de contas diferenciado para as escolas confessionais,

As prestações de conta são exigidas para todas as escolas quando há inspeção. Quando vem o inspetor, a pessoa responsável pela Secretaria de Educação, o inspetor de gestor, ele olha os documentos que todas as escolas precisam apresentar. Os referentes ao repasse financeiro, os referentes a inscrição e parte administrativa igual a todas as outras escolas. (TEREZA, 2020).

Sobre os termos do contrato do convênio que definem a parceria, fomos informados de que se trata de um contrato de aluguel em que se estabelece que a instituição religiosa cede o espaço físico para que o Estado o utilize na forma de instituição escolar. Foi possível constatar que as diretoras não possuem nenhum tipo de participação no processo de estabelecimento do convênio e, dessa forma, não há nenhum tipo de interferência delas em relação ao que se estabelece para o desenvolvimento da parceria

É estabelecido num contrato, porque o prédio pertence a ordem religiosa, então o Estado, ao colocar a escola aqui dentro, estabelece alguns combinados, um deles é a direção da escola será sempre indicada pela ordem religiosa. [...] A ordem religiosa tem o contato com o Estado porque no caso a ordem religiosa é que responde, e a representante da ordem religiosa não está aqui na escola, então é ela que assina o contrato, é ela que conversa com o Estado sobre essa situação. (TEREZA, 2020).

É um contrato mesmo de locação, né? De locação, onde o Estado se compromete em fornecer todos os recursos, que é oferecido para as escolas públicas, também é oferecido para nós, né? Tanto do governo federal quanto do governo estadual, e a ordem religiosa fica por conta de ceder o espaço físico, né? para que seja ocupado para os fins pedagógicos. (REGINA, 2020).

O Estado, o poder público, ele fica encarregado de contratar, ou de, com relação ao pagamento dos servidores. Todos nós, ou a grande maioria, somos efetivos. Principalmente no administrativo, no corpo docente nós temos pessoas convocadas. Mas o pagamento dos servidores é feito pelo poder público, através da secretaria de Administração. [...] a responsabilidade do poder público é com relação ao vencimento dos servidores, de todos os servidores. Matrículas dos alunos, com a parte de uniforme, kit escolar, merenda escolar também, que é fundamental, isso aí é do poder público. E a parte da ordem religiosa, a parte religiosa, o trabalho deles é, vamos dizer assim, é a presença religiosa na nossa escola. (ALICE, 2020).

Na narrativa de Alice, percebe-se que há o entendimento de que a presença de membros eclesiásticos na instituição é uma responsabilidade a ser cumprida. Ela informa que, em épocas anteriores, essa presença era muito mais frequente. No caso da E. E. Santo Agostinho, relata que, em tempos anteriores, a congregação religiosa pagava um

funcionário para atuar na instituição junto a professores e alunos. Era um trabalho de 40 horas semanais e esse funcionário “[...] participava dos conselhos de classe, organizava algumas celebrações em momentos específicos, jornadas, então participávamos de jornadas.” (ALICE, 2020).

De acordo com Alice, nos tempos atuais, a participação é menor e se materializa na presença esporádica de membros da congregação salesiana. Conforme será apresentado a seguir, observa-se que Alice desenvolve uma posição que minimiza a presença de representantes religiosos na instituição.

[...] a presença da ordem religiosa já foi muito mais intensificada, mas hoje nem tanto, mas, vez ou outra, nós temos um representante aqui interagindo com os alunos no pátio, conversando com os professores, uma coisa assim muito tranquila, muito natural, não é nada assim “ai hoje vem um padre fazer a oração!” não, no dia que ele vem você até apresenta ele como um padre, mas nada assim “Ai, vamos parar tudo porque o padre chegou”, mas então nós temos essa presença religiosa entre nós, seja nos nossos eventos ou até mesmo interagindo com nossos alunos no pátio. (ALICE, 2020).

Identificamos que essa naturalização da presença de representantes religiosos no interior da instituição configura uma prática formadora do *habitus* religioso, visto que os estudantes são colocados em contato com esses representantes, aprendendo a reconhecê-los como figuras de autoridade, entendendo que tipo de funções exercem na Igreja etc. Alice ainda relata que a escola abre espaço para que a Igreja realize retiros espirituais com casais e jovens; são eventos que ocorrem fora do período letivo, condição que é posta para representantes de outras religiões também.

Tereza informa que a presença de representantes da Igreja na instituição não é algo constante, segundo ela, nem sempre isso acontece, no entanto, diante da possibilidade, a escola abre seu espaço.

[...] Por exemplo, representante oficial da Igreja, o Bispo diocesano há cada 3 ou 4 anos, quando ele faz visita pastoral na paróquia e nós estamos dentro da circunscrição da paróquia, aí ele pergunta se queremos a visita e é claro que queremos! Aí ele vem, faz uma conversa com os alunos, uma conversa com os professores. (TEREZA, 2020).

Foi narrado que as conversas são voltadas para questões educacionais como, por exemplo, um incentivo para a continuidade nos estudos. Quando perguntada sobre a busca e participação de representantes de outras religiões para a realização de atividades como

palestras, Tereza demonstra que o procedimento para a abertura do espaço da escola, nesses casos, é mais controlado e, para justificar, utiliza-se da figura do Estado como sendo o responsável pelo controle da utilização do espaço da instituição

Não, esse tipo de espaço eles não procuram não. Até porque a escola é locada para o Estado, então se alguém procura eu tenho que..., eles têm que pedir para secretaria de Educação, não sou eu que defino. Então, usa a Escola quem o Estado manda. Por exemplo, tem exame de ENSEJA, tem esse tipo de coisa ligada ao Estado e o Estado manda ocupar a escola. Mas essas outras pessoas, se quiserem ocupar a escola, têm que pedir à Secretaria de Educação. (TEREZA, 2020).

No caso da E. E. São Bento, em relação à abertura de espaço da instituição para representantes religiosos de religiões não cristãs, nota-se uma certa resistência:

[...] escola está aberta, né? Principalmente aos cristãos, né? que é a filosofia da Igreja Católica; não vou dizer que a gente vai abrir a todas, né? Não discriminando, mas a gente precisa pelo menos respeitar alguns preceitos da, do catolicismo. Mas o evangélico, é muito forte também aqui entendeu? Então os cristãos aqui, é muito forte, tem vários. (REGINA, 2020).

Na visão da gestora, é necessário ter um “controle” sobre isso, para que os preceitos religiosos seguidos pela escola não sejam colocados em risco. Há, nesse sentido, um comportamento excludente, visto que, ao limitar a entrada de representantes de outras matrizes religiosas, a instituição age no sentido de negar a essas matrizes um espaço de manifestação. Percebe-se um comportamento que nos remete à ideia da proteção e fortalecimento do campo religioso católico. Essa resistência denota que, se houver muita abertura, pode haver perda do espaço precioso na hierarquia geral do campo religioso.

Em relação à presença da congregação religiosa que está ligada à instituição de ensino, Regina informa que a presença de representantes da ordem religiosa é constante devido à proximidade da instituição com a casa delas:

[...] elas sempre estão presentes aqui, nos corredores, né? elas não interferem diretamente com os alunos, mas qualquer questão que elas não gostam, ou que elas veem que está errado, elas falam, elas se remetem a mim ou à coordenação. [...] elas não eram muito conhecidas não, mas assim na gestão, eu estou fazendo questão de apresentá-las aos alunos e dizer que a escola é conveniada e que só existe essa escola porque elas também aceitaram o convênio, né? e até para ter, que eu falo para ter o coração agradecido, né? (REGINA, 2020).

A partir da narrativa de Regina, é possível identificarmos que as representantes da ordem religiosa são vistas na escola como figuras de autoridade, a quem se deve respeito e gratidão. Nesse sentido, existe uma ideia de que, para as instituições religiosas, não existe nenhum tipo de benefício com o convênio, tratando-se de uma ação de bem feitoria, que faz parte da missão da Igreja. Regina considera que há interesse do Estado em estabelecer esse convênio, mas não indica qual seria: “[...] e pelo que a gente sabe é de interesse das duas partes. Do poder público e é, da congregação por conta de oferecer uma parte, vamos dizer, para a comunidade.” (REGINA, 2020).

Tereza compartilha da ideia de que o convênio é de interesse de ambas as partes, mas não especifica as motivações que fazem com que esses interesses se manifestem. Na narrativa de Alice, também notamos a ideia de que a oferta de um estabelecimento de ensino por parte da congregação religiosa está relacionada ao interesse de cumprir com a missão proposta pela Igreja em relação ao atendimento de comunidades carentes.

Outro ponto que pode caracterizar práticas de formação de um *habitus* religioso seria a organização de festas comemorativas religiosas que envolvem a participação dos alunos. No caso da E. E. Santa Ana, fomos informados de que, em relação às festas religiosas, como Festa Junina ou Páscoa, estas são realizadas internamente, contando com a participação dos alunos para realizá-las. Só é promovida uma festa aberta para a comunidade, que acontece no mês de maio, em que se celebram “[...] todos os eventos: celebra o dia da mulher, celebra o dia da mãe, celebra o 13 de maio, o dia da consciência negra [...] isso é uma tradição, faz 27 anos que isso é feito.” (TEREZA, 2020).

Regina informa que, na Semana Santa, em que são comemorados feriados religiosos de grande importância para o cristianismo, a instituição promove uma celebração. A campanha da fraternidade produzida pela Igreja Católica é considerada como parte componente do currículo escolar, então, na ocasião de encerramento da campanha, há uma celebração. A única festa aberta para a comunidade é a Festa Junina e, segundo Regina, deve haver um cuidado muito grande com segurança e, por esse motivo, não há o costume de promover eventos abertos à comunidade. Ressalta também que a participação dos alunos é fundamental para que os eventos se realizem.

Novamente, observamos elementos da fé católica ocupando espaço de privilégio nas instituições, pois, conforme mencionamos anteriormente, a Campanha da Fraternidade mobiliza grande ações a partir da intervenção da Igreja Católica, colocando

em debate questões mediadas por princípios que são próprios a ela. Ao considerar esses eventos como parte do currículo escolar, a escola possibilita a propagação dos princípios católicos entre a comunidade escolar de maneira geral, desconsiderando aqueles que não professam essa fé.

No caso da E. E. Santo Agostinho, novamente identificamos uma naturalização de práticas quando Alice narra sobre a comemoração da Festa Junina.

Nós não proporcionamos, não organizamos festas religiosas. O que nós já tivemos é a tradicional Festa Junina, que, apesar de ter uma origem religiosa, porque ela comemora três santos da Igreja Católica, é... então a gente não tem realizado assim como era nos moldes de antigamente, grandiosas festas, aberto ao público no período da noite, mas nós já tivemos. Então a Festa Junina é uma festa que tem origem lá nos nossos santos, São João, São Pedro e Santo Antônio e que todo mundo participa, né? Inclusive quem não professa a fé católica participa, mas e os alunos se envolvem muito, a comunidade se envolve, então, quando nós fazemos, há um envolvimento. (ALICE, 2020).

Além da Festa Junina, Alice narra uma programação especial para a comemoração do dia das mães, na qual é realizada uma bênção para as mães. Trata-se de “[...] um momento de celebração, não missa, mas celebração onde se lê uma passagem do evangelho, uma passagem bíblica, encenações.” O mês de maio tem um simbolismo muito forte no catolicismo, sendo chamado de mês Mariano que, segundo a doutrina católica, é o mês dedicado à celebração de Maria, a qual, de acordo com a crença católica, santificou-se por ser a mãe de Jesus.

[...] quando nós tínhamos esse agente de pastoral aqui dentro, nós tínhamos no mês Mariano atividades bem intensas, voltadas por ser um mês Mariano, então com coroação de Nossa Senhora, cartinhas para Nossa Senhora e as pessoas participavam, e aquele que não se sente à vontade, que a família não autoriza, a gente respeita. Então “vamos escrever uma cartinha para colocar nos pés de Nossa Senhora”, no último dia do mês de maio aquelas cartinhas são incineradas, então se a família falar “não você não vai fazer isso”, tudo bem, ou “ai, não quero.” Então nós já tivemos alguns eventos sim, que tinha cunho religioso, mas com uma boa participação e respeitando aqueles que não têm interesse. Que não tem interesse, ou não podem, né? não podem participar. (ALICE, 2020).

Novamente nos deparamos com práticas formadoras do *habitus* religioso católico e, além disso, é necessário chamar atenção para atitudes que podem se configurar como silenciadoras de determinados grupos. A atitude de respeito que se espera, em alguns

casos, pode, na verdade, ser o silenciamento daqueles que não professam a fé católica, sendo negados a eles o direito de ocupar igualmente o espaço da escola que, por ser público, é direito de todos. A diretora revela a possibilidade de não participação nas atividades, mas não menciona qual seria a alternativa para os estudantes que se recusam a desenvolvê-la, o que pode ser considerado como um prejuízo para sua trajetória escolar.

Em relação à disciplina de ER, também tínhamos o objetivo de investigar se as escolas possibilitam aos alunos a não participação nas aulas, o que é um direito devido à característica facultativa da disciplina. Há um consenso implícito entre as escolas que, se tratando de instituições confessionais, essa característica é deixada de lado, tornando-se obrigatória nos currículos. Além disso, informam um interesse das famílias na participação dos filhos nessa disciplina

Sim, eles gostam, eles compreendem isso como formação integral da pessoa. E seria até incoerente, se ele faz a matrícula nessa escola e ele não quiser participar dessa disciplina, seria até incoerente essa procura por essa escola. [...] se ele tem interesse em buscar esse espaço, essa referência de espiritualidade, eles têm interesse em participar das aulas de ER. [...] Se algum aluno manifestar que não, ele tem o direito de não participar. Agora, o que os pais enxergam é que nossa escola tem um espaço muito pequeno. Se ele não estiver na sala de aula, não tem muita opção de onde ele vai estar [...] então, se ele optar por não fazer ER, o pai e a mãe têm que se responsabilizar pelo fato de ele estar no pátio. Porque eu não tenho um inspetor de aluno, eu não tenho uma pessoa para ficar cuidando um aluno no pátio o tempo todo durante um período de uma aula. O Estado é muito carente de pessoal. (TEREZA, 2020).

Então, o ER aqui na escola é obrigatório. Ele está dentro do currículo dos alunos, está dentro do horário normal de aula. [...] Isso, é uma exigência da congregação que o ER seja obrigatório. Porque a alegação é o seguinte, [...] se o ER não for obrigatório, não tem o porquê da existência da escola, em ser confessional, se tornaria uma escola comum, né? normal como todas as outras. (REGINA, 2020).

No formulário de matrícula, no requerimento de matrícula que é para toda a rede estadual, o nosso não é diferente. Então lá vem até um item perguntando se autoriza participar das aulas de ER, nós nem perguntamos, porque, a partir do momento que os pais matriculam seus filhos aqui e essa disciplina ainda faz parte da nossa matriz curricular que foi aprovada pela secretaria de educação e que foi publicada em diário oficial, o aluno não tem essa opção de não participar. Até porque nessas aulas de ER nós não estamos ensinando religião, nós vamos passar para eles valores. [...] Então hoje, se você me perguntar: “Tem algum aluno que fica fora da aula de ER?” Nenhum, e isso já há alguns anos. Há muitos anos nós não temos mais essa situação. (ALICE, 2020).

Para justificar a presença obrigatória dos alunos na disciplina, utiliza-se do argumento que problematizamos em nossas considerações anteriores em relação à

religião como forma de ensinar valores. A postura das diretoras em relação a essa disciplina demonstra que, apesar desse caráter obrigatório que a disciplina ganha no interior das escolas confessionais, é possibilitado ao aluno a não participação em determinadas atividades, algo que pretende garantir o respeito e a individualidade da escolha de cada um.

As diretoras indicam que os pais possuem um interesse na disciplina, o que condiz com a procura das famílias por essas instituições, visto que, na opinião das diretoras, a confessionalidade é uma característica que atrai os pais.

Uma grande quantidade busca isso, tenho certeza. Agora não posso garantir que todos, eu sei que uma grande quantidade busca, não posso garantir que todos. Agora que há uma demanda bastante grande há. Por exemplo, esse ano nós tínhamos 6 vagas para o primeiro ano do Ensino Médio, e tínhamos mais de 200 inscritos. [...] Eu acredito que é um dos principais, porque muitos pais dizem para mim: “Eu busco para meu filho uma escola que lhe dê uma referência de Deus.”. E também tem a questão da organização e segurança que os pais levam bastante em conta. (TEREZA, 2020).

É, é um dos principais, eu digo. Às vezes o pai vem matricular o filho com o seguinte discurso: “Ai, eu vou matricular meu filho porque diz que essa escola é rígida e vai dar a educação que ele acabou não recebendo em casa.” Entendeu? Que é uma concepção errônea, né? que a escola não está aqui pra... só para esse fim, né? O fim da escola é um fim maior, né? que é pedagógico, de conhecimento. Tudo bem que é da formação do cidadão também, né? mas o papel da família é primordial. (REGINA, 2020).

Alice reconhece que a questão da confessionalidade no passado tinha um peso maior do que nos tempos atuais. Em relação aos motivos que fazem os pais optarem pela instituição, indica que, no caso da E. E. Santo Agostinho, há um tradicionalismo que justifica a busca pela instituição que tem um peso maior que o fato de ser confessional.

Então, algumas pessoas quando procuram a nossa escola, elas procuram sim porque tem esse diferencial de ser uma escola confessional, mas não é o fator preponderante. Eu digo que o fator preponderante que os pais escolham essa escola é porque ela tem uma tradição no nosso bairro, inclusive aqui nós temos professores que hoje são nossos colegas de trabalho e que foram alunos da escola. [...] Nós temos pais de alunos que vêm matricular seus filhos, né? vem matricular os filhos, ou até mesmo os netos, porque no passado eles foram alunos da escola. Então tem aí um sentimentalismo “eu estudei aqui, é uma boa escola, eu quero que, meu filho ou meu neto seja aluno desta escola”. Mas assim, por ela ser confessional, hoje nos dias atuais não é o fator preponderante. (ALICE, 2020).

Em outro momento da entrevista, Alice apresenta outra versão em relação à importância da confessionalidade como fator de influência de escolha da instituição: “[...] muito sim, não vou dizer que 100%, mas uma boa porcentagem sim. São pessoas inclusive que frequentam a comunidade religiosa.” (ALICE, 2020). Ela aponta ainda que as famílias optam por essas instituições pelo fato de que as consideram um ambiente seguro.

As diretoras acreditam que as famílias são receptivas em relação ao desenvolvimento de atividades que envolvem questões religiosas. Tereza indica que nunca houve problema com os pais por conta dessas questões. No caso de Regina, a diretora também não identificou nenhum problema grave em relação a esse aspecto, mas, quando há divergências, procura-se resolver pelo diálogo. Ao contrário de Alice, que traz à tona um caso em que um pai ficou “revoltado” por ver seu filho fazendo a oração da Ave Maria no momento de acolhida. Ela afirma: “[...] ficou bastante irado e, saindo do local onde era a fila, ele veio pelo corredor e nós temos uma imagem que, na época, não ficava no corredor, ela ficava aqui no saguão, e ele tentou derrubar essa imagem.” (ALICE, 2020).

Alice narrou ainda que, em alguns momentos, são questionados sobre a presença de símbolos religiosos no interior da instituição. Segundo ela, nesses momentos, a questão da laicidade é apontada

[...] o porquê de nós termos imagens dentro da escola, eles chamam “é um prédio público, o Estado é laico, porque que tem imagens”, né? Mas é são coisas assim que a gente consegue contornar [...] só dentro de Campo Grande são mais de 60 escolas, então não necessariamente aquele pai que não concorde com a nossa filosofia de trabalho é obrigado a manter o seu filho aqui, ele tem outras opções. Talvez por comodismo eles até insistam em permanecer aqui, mas com relação à parte religiosa, nós procuramos ser bastante flexíveis, nós respeitamos todas as crenças, mas... ninguém está aqui para orientar e dizer “não, você vai ser dessa religião ou daquela”, nós conhecemos também o que é de direito o que é de dever, o que nós podemos fazer ou não. (ALICE, 2020).

A diretora justifica a presença de símbolos religiosos no interior da instituição como algo que faz parte da cultura escolar, algo que não se tenta esconder, portanto, quando os pais procuram pela matrícula na escola, já está visível a presença dessas imagens. Seguindo essa lógica, ao matricularem seus filhos na instituição, entendem que os pais aceitam a presença desses símbolos.

Em relação às orações católicas que se realizam no interior dessas instituições, narraram que há uma orientação para que os alunos que não sigam a religião católica não façam as orações, mas se comportem de maneira respeitosa. Podemos identificar a acolhida como um espaço em que as três instituições desenvolvem ações motivadas pelo aspecto religioso, sendo que todas afirmam realizar orações. A oração do Pai Nosso é considerada como uma oração universal, o que pode ser problematizado, visto que se trata de uma oração do campo das religiões cristãs, mas que não englobam todas as matrizes religiosas, e menos ainda aqueles alunos que não possuem uma religião. Novamente, apontamos para o silenciamento de outras vertentes religiosas, ou daqueles que não adotam uma confissão religiosa.

Entre o quadro de alunos e docentes, fomos informados de que existe uma pluralidade de religiões. Sobre as informações em relação à religião que os professores seguem, informam que não há um levantamento formal, mas que se sabe a partir de conversas do cotidiano. Em relação aos alunos, Tereza afirma que não é do interesse da escola saber a religião que eles seguem ou se possuem religião. No caso da E. E. Santo Agostinho, Alice assinala que a escola não realiza um levantamento sobre essas informações. Regina é a única diretora que assume um interesse por parte da instituição em relação à religião que os alunos seguem.

Consideramos que seja um exercício importante realizar algum tipo de esclarecimento sobre a religiosidade ou não religiosidade dos estudantes, visto que as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino são pensadas para eles. Portanto, conhecer a realidade escolar se faz necessário para que atitudes de respeito à diversidade religiosa possam surgir de forma mais concreta. Sem que se conheça essa realidade, compreendemos que os estudantes estão mais sujeitos ao exercício da homogeneização e silenciamento.

Regina indicou que, no último levantamento realizado pela escola, a maioria dos alunos se declaravam como evangélicos. Sobre isso, relatou a iniciativa de um grupo de alunos de realizar um grupo de célula no horário do intervalo das aulas.

[...] uma célula, dos alunos para que eles possam ler a palavra nesse momento e também cantar. E eu falei: olha, desde que o grêmio aceitou a proposta, e eles vão fazer isso aqui no pátio mesmo da escola, só com quem queira, né? [...] Então fazer um grupo, essa foi a proposta, e partiu de um aluno do 9º ano que provavelmente deve ser evangélico, né? E aí a escola acatou junto com o grêmio, junto com a coordenação e

direção, acatou porque nós entendemos que a liberdade religiosa tem que existir em qualquer espaço. (REGINA, 2020).

É importante esclarecer que não há impedimentos para que o Estado disponibilize espaço para a manifestação religiosa. Tal ação não se caracteriza por um desrespeito ao princípio da laicidade, visto que esse princípio prevê a figura do Estado como o responsável pela garantia da manifestação religiosa de forma segura e plural. Compreendemos que essa situação descrita pela diretora seja um exemplo de como o espaço público pode se abrir para manifestações religiosas sem que se coloque em risco a questão da laicidade.

Nas outras instituições, não houve relatos da participação dos alunos como promotores de práticas religiosas dentro da instituição. Ainda em relação aos alunos, foi perguntado sobre o que pode ser considerado como características de um bom aluno. Segundo Tereza, isso depende do processo de evolução de cada aluno, no entanto a avaliação por notas não é considerada como único meio de classificar um aluno como bom ou mau.

[...] a partir do momento que você demonstra interesse, que você quer aprender, que você vai à busca do conhecimento, para nós ele já é um bom aluno. Agora, é lógico que nós temos alguns alunos que se destacam, seja no pedagógico com relação a algumas disciplinas, outros em todas as disciplinas é um excelente aluno com boas notas, um bom comportamento, é um aluno participativo, muitas vezes está envolvido em outras atividades não só ali com seus estudos dentro da sala de aula. Nós gostaríamos realmente de ter alunos perfeitos, mas sabemos que não vamos ter, então para que eles sejam um bom aluno, o que nós consideramos um bom aluno é isso, um aluno que seja participativo, interessado, e que, se possível, que tenha boas notas (ALICE, 2020).

[...] é que o bom aluno não só para nós enquanto direção, mas também para os professores, o bom aluno é aquele que presta atenção, que produz, né? que interage, certo? Que participa dos eventos, que não é só parte pedagógica, também é a parte social. E que tem boas notas, às vezes o bom aluno não tem boas notas, mas ele tem todas essas características, o aluno... o professor fala assim: “ó, ele é muito esforçado, ele tá tentando” e aí, nesse sentido, inclusive até o professor ajuda e insiste mais nesse aluno. Mas o bom aluno para o professor não é só a nota, né? é uma série de características que ele... e a última é a nota. O aluno que se envolve, que pergunta, que participa, que produz ele já é considerado um bom aluno pelo professor. (REGINA, 2020).

A questão do bom comportamento é o elemento que remete à adjetivação do bom aluno, conforme exposto anteriormente, uma vez que as características presentes na moral

religiosa, como a disciplina, são consideradas como elementos positivos e úteis ao ambiente escolar. Mesmo que não tenham feito uma associação direta, é possível notar essas questões nas falas das diretoras.

Em relação às normas escolares, perguntamos para as diretoras se os princípios religiosos exercem alguma influência para o estabelecimento de posturas e comportamentos adequados ao ambiente escolar.

Não, porque as regras vêm do regimento escolar. E o regimento escolar é igual para todas as escolas do Estado, é um regimento único. Então todas essas regras, essas posturas, vem do regimento escolar e toda escola imprime uma postura na vida pessoal. E vem que nossa escola imprime valores, imprime apoio nas dificuldades. Então ela imprime um caráter a esse regimento que é igual para todos. (Tereza, 2020).

Eu não sei se bem os princípios religiosos. Nós aqui somos bastante exigentes, mas porque nós acreditamos que aquilo é certo, então aquilo que a gente acredita que é o correto nós vamos estar cobrando, exigindo dos alunos e até mesmo dos pais. Então não é porque são princípios religiosos, aqui se você pegar as normas da boa convivência, os nossos alunos não podem usar calça, essa calça da moda que é toda recortada na coxa, cheia de buracos, eles não podem utilizar aqui dentro para que a gente possa preservar a imagem dos nossos alunos, e indiretamente a gente está preservando a imagem da escola também. [...] então a questão da disciplina, a questão da postura, no momento de oração retirar os bonés da cabeça, assim como a gente exige que na sala de aula o aluno não fique com fone de ouvido enquanto o professor está dando aula, não conseguimos é óbvio, né? Porque é um professor para 35/38 alunos dentro da sala. Mas nós tentamos, então não só em relação à vestimenta, mas em relação a comportamento, postura dos alunos, dos pais, a gente procura ser um pouco mais exigente. (ALICE, 2020).

Sim, de princípios... a gente sempre fala muito de princípios religiosos. [...] A gente sempre fala em Deus, em Jesus, né? Olha, tipo assim “Deus te deu a vida, você dê valor a ela.”, “o próximo tem tanto valor quanto você”, né? A gente sempre traz assim alguns versículos da Bíblia para falar com eles, entendeu? A gente sempre fala assim, nunca a gente teve problemas em relação a isso. (REGINA, 2020).

Das três instituições, duas admitem uma influência da religião no modo como conduzem a organização de suas normas, sendo que uma delas menciona o hábito de falar sobre figuras do cristianismo nos diálogos estabelecidos com os estudantes. Podemos notar a questão do controle dos corpos, ao definirem vestimentas adequadas para serem usadas no interior da instituição.

A partir de nossas análises, foi possível identificar questões pontuais presentes nessas instituições de ensino, tais como a naturalização de práticas; conflitos estabelecidos a partir da relação entre ambiente público e privado; a ideia de que as

congregações religiosas estão agindo no sentido de promover um bem para a sociedade ao estabelecerem esses convênios; o consenso entre as diretoras de que há um acordo implícito com os pais sobre a aceitação das práticas desenvolvidas e da presença de símbolos religiosos no interior dessas instituições, pois é algo que é de conhecimento público e que pode ser percebido ainda no momento da matrícula, além de ser parte da cultura escolar; o posicionamento das instituições em relação a disciplina de ER como algo que, pelas condições escolares, acaba se tornando obrigatório; práticas religiosas fundamentadas no catolicismo ou cristianismo sendo entendidas como elementos a serem universalizados; e ainda, o esforço das escolas em se posicionarem como espaços abertos à diversidade religiosa.

Sobre esse último aspecto, identificamos que, na realidade, não se trata de ambientes que asseguram a manifestação da diversidade religiosa, visto que o que pode ser entendido como uma atitude de respeito ao outro pode, na verdade, servir como forma de camuflar práticas de silenciamento. Seguindo com nosso objetivo de desenvolver uma maior aproximação com a realidade escolar, no próximo tópico apresentamos as considerações a partir das entrevistas concedidas pelos professores da disciplina de ER.

#### **2.4.3 Prática docente e formação do *habitus* religioso: depoimentos de professores da disciplina de Ensino Religioso**

Para complementar as considerações desenvolvidas até o momento, apresentamos os resultados obtidos a partir de entrevista com professores de ER das instituições *lócus* da pesquisa. As entrevistas objetivaram compreender quem são esses professores, como se dá o processo de escolha pela disciplina, como eles organizam essas práticas e que tipo de compreensão têm sobre a questão da confessionalidade presente nas instituições. A seguir, trazemos um quadro com as características dos professores participantes.

### Quadro 5 - Identificação dos professores da disciplina de ER

| Nome do professor | Instituição de Ensino | Formação |
|-------------------|-----------------------|----------|
| THIAGO            | E. E. SANTA ANA       | HISTÓRIA |
| CAMILA            | E. E. SÃO BENTO       | LETRAS   |
| HELENA            | E. E. SANTO AGOSTINHO | LETRAS   |

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

É possível constatar, a partir da observação do quadro acima, que os professores de ER possuem diferentes formações. Conforme mencionado anteriormente, para essa disciplina não há uma formação acadêmica específica, portanto cabe a cada instituição determinar seus próprios critérios de escolha para definir o professor responsável. Regina descreveu que, no caso da E. E. São Bento, os professores de ER possuem formações variadas e que passam a assumi-la por uma questão de complementação de carga horária, algo que já havia sido apontado nos estudos desenvolvidos por Pereira e Nishimoto (2012, p.84), em que se identificou que “[...] os professores destacados para ministrar as aulas de ER são profissionais regentes que necessitam de complementação da carga horária na escola.”. A professora Camila, que nos concedeu entrevista, confirmou que foi por esse motivo que se tornou professora de ER, além disso acredita que é uma forma de ajudar a escola a cumprir com seus objetivos.

No caso da E. E. Santa Ana, Tereza revelou que existe certo cuidado em relação ao professor da disciplina, pois “[...] a escola busca o mínimo de correlação e de algum conhecimento demonstrado na prática, jamais a escola vai escolher algum professor para dar aula de ER só para completar carga horária.” (TEREZA, 2020). O professor da E. E. Santa Ana, em sua entrevista, considerou que há uma correlação entre sua formação e a disciplina de ER. Segundo ele, os temas trabalhados na disciplina de ER correspondem a temas que fizeram parte de seu processo de formação como professor de História. A E. E. Santa Ana conta apenas com um professor para a disciplina de ER, o qual ministra aulas em todas as turmas.

Já no caso da E. E. Santo Agostinho, percebemos uma semelhança com a E. E. São Bento, visto que a escolha dos professores para a disciplina também depende da questão de complementação da carga horária e independe da formação acadêmica. Durante entrevista concedida, a professora Helena descreveu que, além da questão da

carga horária, aceitou trabalhar com a disciplina por gostar de trabalhar na área. A diretora Alice lamentou o fato de não existir uma formação específica para a disciplina, segundo ela “[...] nesse ponto a SED peca, né?” (ALICE, 2020).

Conforme apresentamos anteriormente, uma parcela dos estudiosos do campo da educação questiona a responsabilidade atribuída ao Estado de promover uma formação específica para a disciplina de ER, pois se entende que essa ação poderia colocar em risco a questão da facultatividade da disciplina, visto que, com mais professores formados, poderia haver uma tendência do Estado em abrir mais campo de trabalho para esses professores.

De acordo com as gestoras, é uma exigência das instituições religiosas que a disciplina permaneça na matriz curricular, pois não haveria sentido que a instituição religiosa cedesse o prédio escolar caso não houvesse a possibilidade do ER. Além disso, revelam que as instituições não possuem capacidade e estrutura para oferecer outra atividade aos alunos que não quisessem participar das aulas da disciplina.

Assim sendo, a disciplina se configura como elemento que faz parte da rotina escolar dos estudantes, portanto compreender, a partir das narrativas de seus professores como ela se estrutura e se materializa, se faz necessário para identificarmos se ela pode ser entendida como momento de formação do *habitus* religioso. Um ponto que nos chamou atenção durante a entrevista com o professor Thiago da E. E. Santa Ana foi uma narrativa em relação à Campanha da Fraternidade como componente dos conteúdos trabalhados na disciplina, fato que também foi observado na fala de Camila.

Thiago atua na escola há dois anos e considera que desenvolver um trabalho a partir da Campanha da Fraternidade não acarreta problemas, pois se trata de uma campanha ecumênica, o que, conforme discutimos anteriormente, trata-se de um pensamento a ser desmistificado.

De acordo com Matos (2009), a Campanha da Fraternidade corresponde a uma estratégia desenvolvida pela Igreja Católica com o objetivo de aproximar os fiéis da religião católica. Segundo a autora, é realizada no chamado período quaresmal, “[...] época de conversão e penitência.” (MATOS, 2009, p. 48). Trata-se de pressupostos extraídos da Doutrina Social da Igreja Católica, abordando temas que se utilizam de linguagem acessível, com a utilização de recursos visuais que seriam responsáveis pela

fácil memorização da mensagem que se pretende passar. Sobre os temas, tem-se uma grande variedade.

Matos (2009), revela a categorização dos temas ao longo dos anos a partir de 3 fases, sendo elas: 1ª fase – Em busca da renovação interna da Igreja; 2ª fase – A Igreja preocupa-se com a realidade social do povo, denunciando o pecado social e promovendo a justiça; 3ª fase – A Igreja volta-se para situações existenciais do povo brasileiro. Na 3ª fase, a campanha passa a atingir temas que estabelecem relação direta com “[...] situações existenciais do povo brasileiro, dando ênfase à família e aos excluídos sociais (mulheres, negros, índios, jovens, deficientes, desempregados etc.), sempre com o intuito de solucionar os problemas mais imediatos.” (MATOS, 2009, p. 52).

No ano de 2018, o tema da Campanha da Fraternidade foi “Fraternidade e superação da violência”, tendo como lema a passagem bíblica “Em Cristo somos todos irmãos”<sup>18</sup>. Como pôde ser observado, trata-se de um tema que pode despertar interesse no contexto escolar, visto que as questões de violência estão postas em todos os âmbitos sociais e, portanto, os estudantes precisam ter uma formação que os prepare para combater e se opor a atos de violência.

No entanto, é necessário questionarmos se o contexto religioso é o único capaz de oferecer esse tipo de formação. Apesar de ser considerado um assunto comum a todos, o que o impede de ser considerado como ecumênico são as bases epistemológicas em que ele é trabalhado. Conforme apresentado por Matos (2009), a Campanha da Fraternidade revela como um de seus objetivos a aproximação de fiéis com a crença católica. Ao incluir no calendário escolar essa campanha como um conteúdo a ser trabalhado, não estaria a escola pública contribuindo para que esse objetivo fosse alcançado?

De acordo com os professores, outros materiais são utilizados para o planejamento das aulas, incluindo referencial da SED e livros de apoio que são propriedades da própria escola. Além disso, Camila cita que utiliza o livro da Bíblia para leituras e trabalhos na disciplina. Na E. E. Santo Agostinho, a professora Helena também relata atividades envolvendo a utilização da Bíblia. Ela descreve que

[...] nós fizemos um projeto de leitura dinâmica e memorização, então conforme o tema eu mando procurar na Bíblia, sem puxar para religião (sic!) nenhuma; então eles fazem leitura de textos bíblicos, tem o passaporte do leitor onde eles registram o nome do livro, o nome do

<sup>18</sup> O que é a campanha da fraternidade. Disponível em: <<http://arquidiocesedecuritiba.org.br/campanha-da-fraternidade-2018/>>.

gênero do livro, o conteúdo, o que eles leram, o resuminho, entendeu? Então é tudo assim, baseado na Bíblia e no conteúdo prescrito pelo referencial curricular. (HELENA, 2020).

Novamente temos nas narrativas dos professores uma ideia errônea de que materiais de base cristã são considerados como universais. Identifica-se na prática professoral, uma “[...] reprodução dos elementos da faceta da dimensão sacerdotal, potencializados pela adesão à correntes religiosas, as quais buscam ‘sacralizar’ o espaço escolar.” (MELO, 2009, p. 157). No caso da atividade descrita por Helena, tem-se que a utilização da Bíblia não é entendida por ela como ação que privilegia algum tipo de religião, no entanto é preciso reconhecer que nem todas as religiões adotam a Bíblia como principal livro de suas doutrinas. Ao escolher a Bíblia como material didático, os professores privilegiam as religiões cristãs, que estão mais habituadas com seu manuseio e interpretação. Ainda sobre os temas abordados durante as aulas da disciplina, os professores apontam: “ser humano e o transcendente”, “Deus e o indivíduo”, violência, religiões, pós morte, valor à vida.

Os professores revelam que os estudantes não desenvolvem durante as aulas questionamentos que podem ser considerados como uma crítica ao trabalho desenvolvido ou sobre o conteúdo apresentado. Segundo Camila, durante suas aulas ela não identifica questionamentos, mas sim relatos sobre o que cada um experimenta em sua própria escolha religiosa.

[...] eles colocam muito coisas que para eles é a crença deles, né? que eles aprendem. Por exemplo, muitos participam de grupos jovens na igreja, então eles colocam o que eles praticam, como que funciona lá, o que eles acreditam, né? E aí eles colocam mais isso, as experiências, não é nem um questionamento, mas é uma parte da vivência dele, coloca isso na discussão. (CAMILA, 2020).

[...] um questionamento, um questionamento mesmo não teve. Até porque eu também não trabalhei tanto dentro dessa questão religiosa, só nos primeiros bimestres que eu trabalhei com as religiões, aí tudo bem, alguns alunos que falam que não acreditam em nada e tal, então eles falam, “mas e professor, e tal e tal coisa.” E aí a gente “olha isso aqui é a disciplina é para vocês verem as religiões existentes e tal, não é uma maneira de doutrinar ninguém.”. Mas mais de começo, né? agora nem tanto. (THIAGO, 2020).

[...] É tem curiosidades, né? eles querem saber como que é tal religião, eles... só que daí a gente não pode fazer esse tipo de... não pode, mas eles pedem às vezes “como que é lá na...”, por exemplo, na testemunha de Jeová, no espiritismo, como que é a Bíblia, entendeu? “é a bíblia mesmo? Porque que baixa o espírito”, então eles fazem questionamentos que a gente nem pode responder. Então o que eu faço?

Eu peço para eles conversarem com os pais, tentar pesquisar que aquilo não faz parte da matéria, é interessante que eu vou ver se eu pesquiso e se posso passar para eles, mas a gente não pode entrar em religião nenhuma. O questionamento é curiosidade mesmo. (HELENA, 2020).

Identificamos nas narrativas dos professores certos receios de que suas ações possam ser consideradas como proselitistas. Os professores parecem ter certa resistência aos momentos em que os estudantes questionam diretamente assuntos que envolvem matrizes religiosas. Essas atitudes podem ser reveladoras de uma prática professoral insegura, que pode ser justificada pela falta de formação específica. É importante lembrar que, no espaço da escola pública, não há problemas em falar sobre crenças religiosas, o cuidado é para que não se desenvolvam práticas de caráter catequista, que privilegiem determinadas religiões e que intencionem um processo de conversão dos estudantes.

Ao mesmo tempo em que se demonstram inseguros para falar sobre religião e relatam uma preocupação em não desenvolver práticas que podem ser consideradas como proselitistas, inconscientemente fazem escolhas por materiais – utilizados como orientadores de suas práticas – que se baseiam em doutrinas religiosas. Isso se dá a partir de um movimento de “[...] naturalização das concepções, das crenças e das ideias.” (ROCHA, 2016, p.242). Na narrativa de Helena, temos a descrição da atividade de memorização de textos bíblicos como algo positivo, fato que exerce influência inclusive na relação estabelecida entre pais e estudantes. Segundo a professora,

[...] quando eu determino uma história, ou eles escolhem a história para ler em casa para contar no outro dia e fazer a lição oral, que eles façam isso com os pais. Então o que aconteceu: muitos pais começaram a ler a Bíblia. Muitos pais começaram a ler os Salmos e ajudar. (HELENA, 2020).

Helena propôs aos alunos a leitura dos 150 Salmos, que transmitem mensagens religiosas relacionadas ao cristianismo. De acordo com a professora, a atividade foi motivo de orgulho para os pais do “menino mais bagunceiro da sala”, que se sentiram orgulhosos ao ouvir o filho contando a história bíblica de Sansão e Dalila.

Conforme apontado nas entrevistas com as diretoras, parece ser um consenso entre os pais dos estudantes das escolas que a disciplina de ER seja algo positivo na formação dos estudantes. O fato de a professora reforçar que o aluno mais bagunceiro desenvolveu

a atividade de forma satisfatória, pode ser reveladora de uma forma de pensar o ER como disciplina que possibilita que aos alunos melhorem o comportamento.

Camila considera que o ER é responsável por garantir à instituição um “[...] diferencial no público da escola, na disciplina da escola. Isso que eu acho a diferença das outras escolas que eu já trabalhei.” (CAMILA, 2020). Thiago também apontou que a instituição em que atua se diferencia de outras em relação à disciplina, pois, segundo ele: “[...] é diferente por causa que tem, ela tem mais disciplina, né? E com essa disciplina e uma atuação maior da coordenação, da direção, a gente consegue trabalhar melhor.” (THIAGO, 2020).

Em relação às práticas desenvolvidas pela instituição, Helena aponta que a acolhida é um momento muito importante, o qual pode ser considerado como um diferencial da instituição. Segundo ela, o que ocorre é que “[...] todo mundo se reúne na entrada e faz uma oração, isso para mim fez um diferencial, né?, tornou essa escola única, nesse sentido.” (HELENA, 2020). A professora ainda relatou que, após a realização das orações antes da entrada na sala de aula, o aluno fica mais tranquilo, entra de maneira diferente em sala, revelando a impressão do caráter docilizante da religião como elemento útil ao ambiente escolar.

Outro ponto considerado como um diferencial por Helena é o caráter confessional da instituição, já que, segundo ela, não há dúvidas de que essa característica seja um indicativo de que pais e estudantes que optam pela matrícula na instituição sejam mais receptivos aos trabalhos que envolvem a questão religiosa. Camila também identifica o caráter confessional como algo que atrai as famílias para a instituição e revela uma tendência ao desenvolvimento de atitudes receptivas quando se trabalha a religião, no entanto considera que essa questão tinha mais peso em anos anteriores, quando a instituição religiosa era responsável pela gestão escolar. De acordo com Camila, os pais tem uma certa “[...] consciência que o diferencial da escola é por ser uma escola confessional, então eles têm uma dinâmica, uma disciplina, um ambiente melhor, então eles vêm por isso também.” (CAMILA, 2020).

Thiago foi o único professor que discorda que o caráter confessional seja um dos principais motivos para que os pais procurem matricular seus filhos na instituição, pois, segundo ele:

[...] não acho que seja por característica confessional. Acho que mais por outros motivos né?; a disciplina, a escola sai bem nos resultados,

entendeu? Não só por causa da questão da disciplina, mas tem a preparação dos professores também, que acaba gerando esses resultados positivos. Tem outros pais que indicam, que acabam indicando e que, então é um trabalho geral não só pela característica confessional. (THIAGO, 2020).

Ao contrário das outras professoras, Thiago não associa o caráter confessional com uma maior disciplina dos estudantes em relação aos comportamentos desenvolvidos no ambiente escolar. Além disso, não soube informar se o caráter confessional da instituição pode estar associado a uma maior receptividade de pais e estudantes em relação ao trabalho com questões religiosas. Na visão do professor, o conjunto de fatores que faz com que a instituição se diferencie de outras se revela na ação conjunta de professores, direção e coordenação. Apesar de não realizar essa associação, Thiago revela que, nas atividades propostas durante a disciplina de ER, procura propor aos alunos atividades de reflexão que possibilitem um diálogo e que proporcionem o desenvolvimento de

[...] algum tipo de ação, mesmo que não seja uma ação na hora, mas assim, refletir sobre que ação eles poderiam tomar sobre determinado tema. No caso agora, eu vou voltar a falar mais uma vez da violência, como que eles podem construir essa escola de paz, como que eles podem desenvolver uma cultura de paz. (THIAGO, 2020).

As atividades propostas servem como forma de avaliação. Para serem considerados bons estudantes, os professores revelam que os alunos precisam demonstrar “[...] boa vontade, estar aberto para o novo, para aprender. Eu acho que esse é o bom aluno, não importa a nota que ele vai tirar.” (HELENA, 2020). Thiago associa a idealização do bom aluno com o estudante que demonstra “[...] ser capaz de pensar por si mesmo, ser capaz de ter um raciocínio crítico, de desenvolver um aprendizado, de conseguir buscar saídas para os problemas que ele tem.” (THIAGO, 2020). No caso de Camila, é considerado bom aluno aquele que tem uma boa participação e desenvolve as atividades propostas.

Nas três instituições, a disciplina de ER “gera nota” para o boletim escolar. Os professores relataram que é possível que os estudantes reprovem na disciplina, mas que é algo raro de acontecer. Helena descreve que seu processo de avaliação envolve uma avaliação mensal, uma bimestral e as atividades desenvolvidas em sala. Thiago não utiliza provas como recurso de avaliação; no caso dele a avaliação é feita à parte, em um trabalho

sobre o conteúdo estudado no decorrer do bimestre. Camila trabalha com o desenvolvimento de atividades e projetos.

Durante a entrevista com Thiago, outro professor não participante da pesquisa, mas que leciona na E. E. Santa Ana, relatou com mais detalhes a questão da reprovação envolvendo a disciplina de ER. Segundo ele, se o estudante reprovar apenas na disciplina de ER, não significará que ele terá que repetir o ano escolar, pois, nesse caso, uma transferência para outra escola que não oferece a disciplina de ER anularia a reprovação. No entanto, a reprovação de ER aliada a reprovações de outras disciplinas configuraria uma repetição do ano letivo.

Em relação ao desenvolvimento de uma pesquisa inicial, objetivando conhecer a religião dos estudantes, os professores revelaram posturas diferentes. No caso de Helena, nos foi informado que, no início do ano letivo, a professora perguntou aos alunos qual era a religião de cada um. A professora descreveu que:

[...] eu não sei se eu fiz errado, mas eu fiz. Só para saber, porque o primeiro tema que eu trabalhei foi o *habitat*, no caso o comportamento do aluno... a melhoria da atitude para a harmonia da escola, né? Quando eu trabalhei isso, eu quis... eu falei... eles queriam saber a minha religião, eu não coloquei... Então a gente trabalha atitudes, qualidade de vida e não direcionei nenhuma religião, mas nós trabalhamos os tipos de religiões. Textos bíblicos, por exemplo, historicamente lá do Vedas... é, até a Bíblia mesmo, sagrada. A gente estuda, então eu perguntei na sala quais religiões, mas assim sem perguntar individualmente, “quais religiões que vocês frequentam?”, só falei lá, por exemplo, “se você é católico fala que é católico que eu coloco no quadro” sem ver números. (HELENA, 2020).

Novamente notamos na narrativa da professora certa insegurança ao trabalhar questões religiosas com os estudantes. A impressão que se tem é que não se sabe ao certo o que é “permitido” tratar em sala de aula. Camila relatou que não realizou pesquisa nesse sentido com os estudantes, uma vez que considera que o trabalho desenvolvido na disciplina independe da religião adotada pelos estudantes.

Não, eu particularmente nunca fiz. Como a gente já é uma escola que quando o pai matricula ele já tem consciência que vai ser trabalhado o ER... a gente... apesar disso tem muito aluno que não é católico, que não segue, mas eles respeitam e têm que desenvolver da mesma maneira, porque não é focado só na questão da religião católica, mas é trabalhado realmente, preceitos, mandamentos, né? A gente trabalha muito a questão da moral, da ética, que não envolve só a questão religiosa. (CAMILA, 2020)

No caso de Thiago, o professor informou que também não realizou uma pesquisa para identificar quais religiões os estudantes adotam, no entanto, durante as aulas, é um assunto que acaba surgindo, então os estudantes revelam mesmo sem que haja uma pergunta direcionada. Sobre possíveis conflitos envolvendo estudantes motivados por questões religiosas, os três professores afirmaram nunca ter presenciado algo nesse sentido. Os professores identificam que na rotina escolar as questões religiosas se manifestam nos momentos de acolhida, nos símbolos religiosos, nas orações e nas atividades propostas pela disciplina de ER.

Quando perguntados se os princípios religiosos servem como forma de estabelecimento de regras, comportamentos e posturas adequadas ao ambiente escolar, a resposta é afirmativa. O mesmo ponto levantado pela diretora Regina foi confirmado pela professora Camila, em relação aos estudantes da E. E. São Bento, que pedem para a realização das orações caso elas não aconteçam no horário previsto. Camila aponta a oração como uma forma de “tranquilizar os estudantes”, de dar um norte para o início das atividades.

Thiago associa os princípios religiosos que norteiam regras escolares com valores morais, no entanto considera que, em alguns momentos, essa questão dos valores não está associada à religião. Helena considera que princípios religiosos ajudam muito na definição das regras escolares, “[...] porque um aluno que tem um conhecimento desse e sabe que a atitude dele é uma atitude colaborativa, uma atitude de disciplina que vai ajudar para a harmonia do local.” (HELENA, 2020).

De maneira geral, a partir da entrevista com os professores, foi possível identificar que a questão da religião é entendida como um diferencial dessas instituições, sendo que a confessionalidade se revela como um ponto atrativo para os familiares que optam pela instituição. No que diz respeito à prática dos professores, foi possível identificarmos certa insegurança em relação à postura a ser adotada diante dos questionamentos sobre religião, mesmo estando no contexto da disciplina de ER, que pode ser considerada como um espaço próprio para essas discussões. Há um certo alinhamento entre as impressões de professores e diretoras no que se diz respeito às questões religiosas no interior das instituições escolares.

Apesar de os professores assumirem uma postura de combate em relação a práticas proselitistas, é importante chamar a atenção para os materiais utilizados e para as atividades propostas, que podem revelar certa preferência dos professores pelo trabalho baseado em pressupostos associados ao cristianismo. A garantia de pluralidade religiosa nos espaços públicos é colocada em risco diante de práticas como essas, as quais levam os estudantes a se dedicarem ao estudo de textos religiosos que não correspondem às suas escolhas pessoais. Identificamos nessas práticas momentos de formação do *habitus* religioso, visto que os textos bíblicos são utilizados como matérias a serem estudadas e decoradas.

Ao encerrarmos o capítulo, chamamos atenção para alguns pontos que nos permitem uma aproximação com a hipótese levantada. Inicialmente, ao recorrermos aos aspectos históricos, nos deparamos com alguns elementos que nos permitem identificar que as estratégias idealizadas no campo religioso, e que se materializam em ações desempenhadas no campo político, parecem objetivar uma inserção da religião no campo educacional. Tal inserção, serve como elemento legitimador da ideia de que a religião possui uma utilidade prática para as instituições de ensino, o que serve de justificativa para que ela permaneça nesses espaços.

Observando o contexto local em a pesquisa foi desenvolvida, nos deparamos com um cenário em que a maioria da população se identifica como cristã, algo que se revela nas preferências em relações aos espaços culturais e sociais da cidade, bem como, no campo educacional. As análises das escolas confessionais conveniadas a partir da ótica de gestores e diretores, sinalizam que as famílias buscam as instituições motivadas por questões religiosas, no próximo capítulo fazemos uma imersão nas motivações das famílias.

### **3 FAMÍLIAS E ESTUDANTES EM ESCOLAS CONFESSIONAIS CONVENIADAS COM O PODER PÚBLICO EM CAMPO GRANDE/MS: ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

Neste capítulo temos o objetivo de apresentar a ótica das famílias e dos estudantes sobre as instituições *lócus* de nossa pesquisa. Dessa forma, buscamos compreender que tipo de imagem os agentes possuem do contexto escolar com o qual estabelecem a relação, a partir de informações produzidas por meio de entrevistas e aplicação de questionários. Tendo em vista nossos objetivos e hipóteses, procuramos nos aproximar dos motivos que levam as famílias a optarem pela instituição confessional de ensino e a seguinte indagação orientou o percurso com esse grupo de agentes familiares: Seria a escolha de um estabelecimento confessional (conveniado ao poder público) a representação do desejo familiar de que os filhos recebam uma formação religiosa que resulte na inculcação ou no fortalecimento de um *habitus* religioso?

Quanto aos estudantes, intencionamos a compreensão da maneira como eles percebem e absorvem as práticas religiosas desenvolvidas em seu cotidiano escolar. Buscamos também identificar de que forma esse grupo se relaciona com professores e gestores.

No campo de estudos e pesquisas em Sociologia da Educação, identifica-se que a análise sobre as escolhas dos estabelecimentos de ensino passou a ser contemplada a partir dos anos de 1980 (COSTA, 2017). Entende-se que “[...] a escolha da escola significa um primeiro movimento familiar na construção da trajetória escolar dos filhos.” (BRANDÃO, 2010, p. 12). O olhar direcionado para essa temática possibilitou o reconhecimento de que, em relação ao meio educacional, podemos observar uma lógica de mercado que permeia as relações. (BALL, 1995).

A lógica de mercado implica o estabelecimento de uma certa competitividade entre instituições e sistemas de ensino, que passam a ofertar produtos que possam ser inseridos nas trajetórias escolares. Há uma busca pela distinção que os coloque em uma posição social de prestígio, já que diversas estratégias são mobilizadas em buscas de alternativas para que se destaquem no mercado escolar. Podemos citar, por exemplo, a oferta de professores que atuam no sentido de oferecer um reforço escolar em horários de contraturno, como também materiais didáticos, investimento em tecnologia, possibilidades de intercâmbio etc. Identifica-se que

[...] a liberdade de escolha de escolas leva à diversificação de oportunidades educacionais, uma vez que permite maior interação entre casa e escola e maior abertura para as demandas dos pais. [...] diante da introdução de mecanismos com orientação de mercado, as escolas e os educadores teriam oportunidade e motivação para experimentar novas estratégias organizacionais e institucionais para atrair mais clientes. (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p.199).

Nesse sentido, a educação é entendida como um produto, enquanto pais e estudantes são percebidos como consumidores/clientes. Por serem os pais os provedores das possibilidades de acesso aos produtos ofertados pelo mercado escolar, volta-se um olhar para as ações de parentocracia, termo que define as ações desempenhadas pelas famílias (pais ou responsáveis) e que exercem uma influência direta na trajetória escolar dos estudantes. Pesquisas identificam a parentocracia “[...] como um meio de seleção legítimo, em que os pais surgem como os responsáveis pelo percurso escolar dos seus filhos.” (ANTÓNIO; TEODORO, 2011, p. 174).

Reconhecemos o momento da escolha da instituição de ensino como uma ação de parentocracia reveladora de interesses familiares, pois, com uma análise sobre esse momento, é possível identificar que tipo de formação escolar é desejada e valorizada pelas famílias, sendo que “[...] a escolha do estabelecimento de ensino é uma das estratégias que mais expressam a parentocracia, pelo fato de demonstrar as expectativas e a representação que os pais possuem em relação à escola.” (ASSIS, 2016, p. 63). O que se observa é que as famílias organizam as trajetórias escolares de acordo com os objetivos que vão sendo traçados, dessa forma é preciso reconhecer que “[...] a escolha da escola não é neutra, ela carrega em si o ‘senso de investimento’ que é orientado pelo volume e estrutura dos diferentes capitais das famílias.” (RIEDNER, 2013, p. 97).

Bourdieu (2007a, 2011) identifica que é a partir da análise do volume e estrutura dos diferentes tipos de capitais que se faz a hierarquização social dos agentes nas diversas frações de classe. Ao contrário do que se pode imaginar, a partir de concepções provenientes do senso comum, o capital econômico não é o único investimento capaz de influenciar uma trajetória escolar.

Segundo o autor, o capital econômico corresponde ao acúmulo de capitais financeiros; o cultural diz respeito à forma como os agentes se relacionam e consomem bens culturais e o capital social faz referência à rede de relações que os agentes estabelecem entre eles para compartilhar informações, espaços, interesses etc. De certa

forma, todas as espécies de capital influenciam as trajetórias escolares, podendo ser convertidos e reconvertidos, dependendo da estratégia mobilizada.

Estudos evidenciam que as escolhas das instituições de ensino são reveladoras das desigualdades sociais estabelecidas (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011). Quanto maior for a proximidade da família com os códigos do ambiente escolar, maiores são as chances de realizar escolhas que de fato contribuam para uma trajetória escolar de sucesso. Essa proximidade se dá, por exemplo, pelo acúmulo de capital cultural dos pais representado pela formação escolar deles. A longevidade escolar da trajetória desses pais garante a eles maiores condições de pensar a forma como a trajetória escolar de seus filhos será organizada, pois conseguem estabelecer critérios, baseados em suas próprias experiências, que os ajudam a classificar o que seria ou não uma boa instituição de ensino.

No caso das famílias em que os pais não apresentam uma longevidade escolar ou demonstram uma trajetória escolar em que não foi possível vivenciar experiências que contribuíssem para a ampliação do capital cultural – distanciando-os da possibilidade de conhecer e entender códigos e elementos que poderiam enriquecer as experiências vivenciadas no contexto escolar – a dificuldade em compreender as regras do campo educacional torna-se um obstáculo para encontrar meios que subsidiem as decisões tomadas em relação às trajetórias escolares de seus filhos.

No entanto, é preciso considerar que, mesmo diante desse cenário, as classes populares não estão fadadas ao que pode ser considerado como um fracasso escolar. Conforme Zago (2006) demonstra, há uma perspectiva de estudos na área da Sociologia da Educação que “[...] volta-se para outros elementos constitutivos das trajetórias escolares bem-sucedidas, como as práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização.” (ZAGO, 2006, p. 227) que buscam observar os estudantes oriundos das classes populares.

Além disso, outro ponto importante em relação aos investimentos realizados na escolarização dos filhos diz respeito às expectativas criadas pelas famílias sobre o papel da formação escolar. Observa-se que

[...] de modo geral, na medida em que a escolarização tem um peso maior na determinação da posição social e profissional futura da prole, os pais tendem a atribuir maior importância a cada passo da carreira escolar dos filhos, incluindo aí a escolha da escola a ser por eles frequentada. (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 956).

Combater a naturalidade das escolhas familiares consiste em um exercício necessário para compreender as desigualdades produzidas por meio dessas escolhas. Os propósitos pensados a partir dos objetivos traçados para as trajetórias escolares só se concretizam mediante as possibilidades de investimentos que cada grupo familiar possui, ou seja, quanto maiores as possibilidades de investimento, maiores as possibilidades de escolha.

Não se trata apenas de condições financeiras, mas também culturais e sociais. Identifica-se que “[...] as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim.” (VIANA, 2010, p. 58). Assim, compreendemos que qualquer grupo familiar pode desenvolver estratégias escolares, independente do volume de capital econômico acumulado. Vale lembrar ainda

[...] que a redução de qualquer grupo social a uma categoria estatística de renda pode dissimular diferenças importantes de status, de riqueza cultural, de rede de relacionamentos, de valores, aspirações, enfim, de estilos de viver e de (se) pensar. (NOGUEIRA, 2012, p.112).

Bourdieu (1996) compreende a família como uma construção social, algo universal e natural, visto que “[...] ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações.” (BOURDIEU, 1996, p. 131). Considerando a família como um corpo, o autor nos apresenta a ideia de que ela só pode se sustentar e afirmar seu poder social a partir das ações desenvolvidas pelos agentes que a compõem. Nessa perspectiva há uma ideia de unidade doméstica que é

[...] concebida como um agente ativo, dotado de vontade, capaz de pensamento, de sentimento e de ação e apoiado em um conjunto de pressupostos cognitivos e de prescrições normativas que dizem respeito à maneira correta de viver as relações domésticas. (BOURDIEU, 1996, p. 126).

Nesse sentido, a escolha da instituição de ensino precisa ser pensada para que o agente não passe a frequentar um espaço que o “desvie” daquilo que a família assume como algo próprio a ela. A escola torna-se um espaço de continuidade da família, visto que “[...] o modo como cada família educa seus filhos tem referência em suas crenças,

perspectivas futuras e na maneira como compreendem o mundo e suas vivências” (FRANCO, 2012, p. 212).

Silva (2018, p. 49) identifica que “[...] ao olhar para as famílias e as escolas, percebe-se um crescente investimento por parte desses dois grupos em relação à educação escolar.”. Conforme mencionado anteriormente, a lógica de mercado vem ganhando espaço no campo educacional, algo que não se restringe ao setor privado, visto que, no Brasil, identifica-se uma competição reconhecida por “[...] vagas em instituições públicas que se distinguem das demais por sua boa reputação.” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 200).

As relações sociais são um importante meio de transmissão do prestígio das instituições escolares, já que as famílias compartilham informações sobre as escolas de seus filhos durante seus encontros e conversas rotineiras e disso surge então uma “[...] corrente de informações que circula no chamado ‘boca a boca’”. (TETZLAFF, 2017, p. 17). As escolas são beneficiadas com esse movimento de troca de informações, pois as famílias podem, de forma involuntária, servir como um instrumento de *marketing*. A ação das famílias é entendida como uma ferramenta que intensifica a competitividade entre as instituições de ensino. (TETZLAFF, 2017).

Nesse sentido, identificamos a ação do capital social como um importante elemento presente nos momentos de escolha da instituição de ensino. O capital social permite um diálogo entre os agentes que, por terem interesses parecidos, orientam suas práticas seguindo uma mesma lógica. Assim, ao estabelecer um contato com seus pares sociais, as famílias obtêm uma fonte confiável de informações sobre o estabelecimento de ensino, fator que pode ser decisivo no momento da escolha da escola de seus filhos.

Além disso, identifica-se que as famílias utilizam “[...] sinais de classificação hierárquica de escolas – públicas e privadas – na busca por escolas para os seus filhos.” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 201). Essa hierarquia que se estabelece atua no sentido de classificar as instituições de ensino, promovendo a ideia de que a qualidade da educação oferecida pela escola está diretamente relacionada à posição ocupada nos *rankings*, que podem, por exemplo, posicionar as escolas a partir de índices de aprovações em vestibulares. Compreende-se essa divulgação dos *rankings* como uma estratégia para atribuir aos estabelecimentos o *status* de ser uma instituição de ensino de qualidade (RIEDNER, 2013).

A escolha da instituição de ensino também pode estar associada a uma questão prática, como, por exemplo, a localização da escola. As famílias podem optar por aquelas que são próximas de suas residências ou local de trabalho dos pais, o que facilita a locomoção de seus filhos. A localização da escola consiste em um critério de escolha que está relacionado a frações de classe de menor nível socioeconômico as quais privilegiam “[...] critérios práticos ou funcionais, tais como: proximidade da residência, facilidade de transporte, infraestrutura física, presença de outros filhos na escola.” (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 956).

Outro fator que exerce influência a escolha da instituição corresponde a elementos relacionados mais “[...] à disciplina e à organização da escola do que no desempenho acadêmico.” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 203). Silva (2018) identifica que as famílias, ao analisar as opções apresentadas pelo mercado escolar, esperam que as instituições de ensino

[...] sejam capazes de desenvolver em seu cliente em potencial – o aluno – uma disciplina de estudo, autonomia e espírito crítico. Sem contar o preparo para o enfrentamento de situações que lhe exigirão autoconfiança e controle emocional. (SILVA, 2018, p. 47).

Dessa maneira, as escolas tornam-se responsável por criar nos estudantes hábitos que, com o passar do tempo, são convertidos em *habitus*, os quais podem ser caracterizados como qualidades valorizadas em outros espaços sociais além do escolar, como, por exemplo, o mercado de trabalho. Esses *habitus* podem estar relacionados com a questão da pontualidade, da capacidade de concentração, organização, tomadas de decisão para resolução de problemas, entre outros aspectos.

Outras questões que influenciam essas escolhas estão relacionadas diretamente com o que se espera que os filhos adquiram com a educação escolar. Assim, as famílias interessadas em uma educação que amplie conhecimentos linguísticos, ou ainda, que estejam interessadas que seus filhos tenham contato com culturas e tradições internacionais, podem optar por escolas que trabalhem com o sistema bilingue, ou ainda, trilingue. A internacionalização dos estudos pode ser um objetivo familiar que se concretiza, ou que tem um início, a partir da escolha por instituições de ensino que ofereçam aos estudantes a possibilidade de realizar intercâmbios durante o ano letivo. Nota-se que “[...] a internacionalização do estudo tem sido uma tendência mundial das

famílias, que têm se utilizado desta estratégia para o preparo e desenvolvimento acadêmico e profissional de seus filhos.” (ASSIS, 2016, p. 66).

No caso das escolas públicas, apesar de fazerem parte de um mesmo sistema, identificamos particularidades que podem ser evidenciadas tanto pela classificação em *rankings* escolares quanto pela adoção de características mais específicas, como, por exemplo, escolas públicas que ofertam o ensino técnico, ou ainda, escolas públicas que ofertam o ensino em tempo integral.

No caso das instituições *lócus* de nossa pesquisa, conforme já evidenciado, indicamos a característica da confessionalidade como algo que as diferenciam das demais instituições que compõem o sistema público de ensino de Campo Grande/MS. As discussões a seguir pretendem desenvolver uma aproximação com os motivos de escolha das famílias que matriculam seus filhos nessas instituições. Buscamos averiguar se a confessionalidade é reconhecida por essas famílias como a característica que apresentou maior relevância para que optassem por essas instituições.

### **3.1 Famílias que optam pelas escolas confessionais conveniadas com o Estado: caracterização dos participantes da pesquisa**

No decorrer das entrevistas com gestores e professores, buscamos identificar quais os pontos de vista desses grupos de participantes sobre os motivos que levam as famílias a optarem pelas instituições *lócus* de nossa pesquisa. Foi possível perceber que, para professores e gestores, a questão da confessionalidade é algo relevante para as famílias que buscam por essas escolas.

Como forma de nos inserirmos nas discussões sobre a relação família e escola, foi necessário contemplar em nossa pesquisa a visão familiar sobre a questão da escolha da instituição de ensino. Tínhamos a intenção de identificar se a confessionalidade é um atrativo às famílias para esses espaços. Além disso, buscamos também aproximar de nossa hipótese, qual seja, se essa escolha refletia o desejo dos pais de que seus filhos recebessem uma formação religiosa no espaço escolar.

Desenvolvemos entrevistas com 6 famílias que optaram por matricular seus filhos no grupo de escolas em estudo. A estratégia para a produção de informações dessa etapa foi a aplicação de um questionário e a realização de uma entrevista a cada um dos participantes. O questionário nos permitiu o conhecimento de elementos mais pontuais,

como, por exemplo, a renda familiar, a profissão e a formação escolar, entre outras. Considera-se que “[...] independente do contexto cultural, os pais tendem a participar e se envolver das mais variadas formas com a escola dos seus filhos” (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016, p. 115) e, diante desse cenário, buscamos conhecer as práticas familiares que pudessem nos indicar de que forma os pais entrevistados participam da vida escolar dos filhos.

Seguindo aquilo que pode ser considerado como elemento comum nas pesquisas sobre a relação família e escola (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016), observamos que, em relação aos participantes entrevistados nesse momento, as mães são a maioria. O grupo das famílias, formado por 6 participantes, conta com a participação de apenas 1 (um) pai. Nos estudos sobre a relação família e escola, nota-se que “[...] há maior presença feminina no que tange aos assuntos vinculados à escolarização.” (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016, p. 122).

No caso da E.E. Santa Ana, contamos com a participação de duas mães. A primeira será identificada como Isabela, a qual trabalha como esteticista e indicou no questionário que possui ensino superior completo. Nessa família, o marido de Isabela trabalha como comerciante, a renda mensal indicada foi de 5 a 15 salários mínimos, e na casa moram 05 pessoas. Isabela possui dois filhos matriculados na instituição.

Outro grupo familiar que estabelece relações com a E.E. Santa Ana é o de Paula, que trabalha como funcionária pública, possui ensino superior completo e indicou que a média de renda mensal familiar é de 2 a 5 salários mínimos. O marido de Paula é corretor de seguro e na casa moram 5 pessoas, sendo o filho mais novo de Paula o estudante da E.E. Santa Ana.

Da E.E São Bento, contamos com a participação de Carlos, Sofia e Júlia. Carlos é Policial Militar, possui ensino superior completo e indicou que sua esposa se dedica a cuidar do lar onde residem 04 pessoas e a renda familiar indicada por ele está na faixa de 5 a 15 salários mínimos. É a filha de Carlos que estuda na instituição. Também na E.E. São Bento entrevistamos Sofia, a qual exerce a função de faturista e seu esposo é gráfico; na casa moram 4 pessoas e a renda familiar foi apontada como sendo de 2 a 5 salários. Ela indicou que possui Ensino Médio completo e tem duas filhas matriculadas na escola.

Júlia é viúva e mora com a mãe e o filho que estuda na E.E São Bento; indicou que estava desempregada, mas que possui Ensino Superior Completo. A renda indicada

foi de 2 a 5 salários mínimos. Nossa última participante do grupo das famílias é Rosana, que tem dois filhos matriculados na E.E. Santo Agostinho, é professora na própria instituição e seu marido trabalha como engenheiro eletricista. Como renda mensal, indicou que a família recebe uma média de 2 a 5 salários mínimos, além dela, em sua casa moram outras 3 pessoas.

As famílias participantes de nossa pesquisa apresentam as características do que é denominado por família nuclear. Essa definição se justifica quando se leva em conta que:

[...] hoje, as famílias podem se apresentar como: família nuclear (constituída pelo pai, mãe e filho(s)); família ampliada (além do núcleo familiar, outros parentes agregam-se ao grupo); famílias recompostas (resultado de uma segunda união de um ou ambos os cônjuges); famílias matrifocais (as mães chefiam os grupos domésticos sozinhas ou com o auxílio de outros parentes); famílias patrifocais (o pai é o responsável pelos filhos, agregado ou não a outros parentes). Além dessas constituições, contamos, também com as famílias homoafetivas (em que pessoas do mesmo sexo geram, por meio de inseminação artificial ou adotam filhos de outros casais, formando assim uma família). SILVA, 2018, p. 190-191).

Considerando o contexto das instituições públicas, é possível imaginarmos um cenário diverso em que todos – ou quase todos – esses tipos de famílias podem se encontrar e interagir entre si. Sobre o conceito de família nuclear, um ponto que se destaca é a questão da influência moral cristã nesse modelo, visto que ela é constituída “[...] via casamento religioso. Neste modelo de família, concebido principalmente pela Igreja Católica, os ideais de fraternidade, solidariedade, harmonia, cumplicidade e principalmente, de fidelidade estão presentes. (CAMPOS, 2011, p. 65).

As famílias participantes são católicas e, em nosso questionário, buscamos identificar que tipo de práticas religiosas são adotadas por elas. Tais elementos serão apresentados posteriormente. Outro ponto em comum que identificamos nesse grupo está relacionado à renda familiar. A faixa de 2 a 5 salários mínimos foi indicada por 4 participantes, enquanto a de 5 a 15 salários mínimos foi indicada por 2. Observamos que, pelo fator renda, podemos indicar que essas famílias pertencem ao que se conhece por classe média.

No Brasil, as discussões sobre o conceito de classe média passam a reconhecer mudanças devido a elementos como, por exemplo, “[...] a abertura de novos postos de

trabalho, o aumento da renda nominal do salário mínimo, a expansão do acesso ao crédito, a extensão do escopo de políticas sociais.” (KOPPER; DAMO, 2018, p. 369). Ao pensar nas classes sociais, Bourdieu (1996) identifica um movimento que não permite que elas sejam entendidas como categorias fechadas, ou ainda, estáticas (BOURDIEU, 2007b). O autor considera que

[...] as classes sociais não existem [...] o que existe é um espaço social, um espaço de diferentes, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer. (BOURDIEU, 1996, p. 26-27).

Dessa maneira, as posições ocupadas pelos agentes se definem por questões econômicas, mas também culturais e sociais. O autor considera ainda que a classificação dos agentes como pertencentes a determinadas classes pode ser alterada a qualquer momento, a partir das ações desenvolvidas que possibilitam uma mudança nas posições sociais. Dessa forma

[...] as classes que podemos produzir recortando as regiões do espaço social agrupam agentes tão homogêneos quanto possível, não apenas do ponto de vista de suas condições de existência, mas também do ponto de vista de suas práticas culturais, de consumo, de suas opiniões políticas etc. (BOURDIEU, 1996, p. 30).

A questão da “homogeneidade possível” apontada por Bourdieu significa o reconhecimento de que os agentes agrupados em uma classe social não apresentam o mesmo acúmulo e estrutura de capitais, por isso tratamos as classes sociais a partir de uma noção de frações de classe, em que os agentes apresentam características parecidas, mas que se diferem em algum ponto. Sobre as frações de classes médias, Bourdieu (2007b) identifica que a educação é entendida como um instrumento de ascensão social. Considera-se que

[...] as camadas médias não constituem um universo social homogêneo, havendo segmentos diversos em seu interior, seja em função de condições socioeconômicas, seja devido ao capital cultural de que dispõem. Por isso, os integrantes de cada segmento dessas camadas desenvolvem práticas específicas, objetivando o sucesso escolar dos filhos. (ROMANELLI, 2010, p. 102).

Em relação a essas especificidades de investimentos, buscamos identificar quais opções do mercado escolar são acessadas por essas famílias. As opções apresentadas

foram: a) compra de materiais didáticos; b) matrículas em cursos (ex.: línguas, informática); c) professores particulares; d) viagens de intercâmbio; e) outros – quais?

As opções indicadas pelos 6 participantes foram a “compra de materiais didáticos” e “matrículas em cursos” (línguas, informática). Considerando a formação escolar dos pais, identificamos que não há uma mobilização de estratégias que proporcione uma maior exploração do mercado escolar, portanto elas se limitam a investimentos que podem ser considerados como mais tradicionais. Os pais não associam as práticas culturais e sociais realizadas pela família como investimentos na educação de seus filhos e, sobre essa questão, buscamos identificar que tipo de espaços sociais essas famílias frequentam.

O quadro a seguir, demonstra que, no geral, essas famílias não buscam por atrações culturais, tendo uma maior frequência em espaços de lazer.

**Quadro 6 - Espaços sociais frequentados pelas famílias participantes**

|         | Parques/Praças | Clubes | Shoppings | Livrarias | Museus | Teatro | Shows | Igreja |
|---------|----------------|--------|-----------|-----------|--------|--------|-------|--------|
| Isabela | X              | -      | -         | X         | -      | -      | -     | X      |
| Carlos  | X              | X      | X         | X         | -      | -      | -     | X      |
| Rosana  | X              | -      | -         | X         | -      | X      | -     | X      |
| Paula   | X              | X      | X         | X         | -      | -      | -     | X      |
| Sofia   | -              | X      | -         | -         | -      | -      | -     | X      |
| Júlia   | -              | -      | X         | -         | -      | -      | -     | -      |

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

As opções shows e museus não foram assinaladas por nenhum dos participantes, enquanto a Igreja foi a opção mais escolhida, sendo ausente apenas das práticas familiares de Júlia. A partir das informações apresentadas no quadro 5, é possível afirmarmos que as escolhas familiares de nossos participantes favorecem mais a formação de um *habitus* religioso do que do *habitus* cultural. O acúmulo do *habitus* social é contemplado nas visitas a parques, praças, clubes e shoppings, e o *habitus* cultural, em sua forma mais objetivada, pode ser relacionado à frequência em livrarias, como apontado por 4 famílias. acerca desse costume familiar, podemos identificar nessas famílias um movimento de

estímulo à incorporação do hábito da leitura, que contribui para o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Sobre o *habitus* religioso, a primeira análise que fazemos é em relação ao fato de que essas famílias se declaram como católicas, estabelecendo uma homogeneidade com a confessionalidade das instituições de ensino que escolheram para seus filhos. Consideramos esse como um facilitador da relação família-escola, visto que, compartilhando de um mesmo *habitus*, a aceitação de práticas fica mais propensa.

Sobre a importância que as famílias dão para a religião, entre as opções “muito importante”, “pouco importante” e “não tem nenhuma importância”, há uma unidade nas respostas, sendo que todos os participantes indicaram a opção “muito importante”. Ponderamos que a valorização da religião revela a intenção de formar nos filhos o *habitus* religioso, pois a religião passa a ser um elemento que se faz presente nos lares, e que, de certa forma, se torna responsável por conduzir as relações.

Em relação ao tempo que as famílias dedicam à participação em atividades religiosas, apenas Júlia informou nunca participar. Paula, Sofia, Rosana e Carlos indicam que suas participações estão limitadas a “uma vez por semana” e Isabela informou que dedica mais que um dia da semana para participar de atividades relacionadas a sua religião. Levando em conta que o item não apresentou quais seriam essas práticas, podemos associar que a pouca frequência apontada pelos participantes pode estar relacionada ao entendimento de que as atividades religiosas acontecem apenas nos espaços próprios da religião como, por exemplo, a igreja. Dessa maneira, as famílias podem ter desconsiderado ações mais íntimas como a prática de orações, tempo dedicado a leituras sobre temas religiosos, tempo dedicado a assistir filmes e programas de televisão com conteúdo religioso, entre outros.

No que diz respeito à visão dos pais em relação a importância que os filhos atribuem à religião, entre as opções “considera a religião como algo importante”, “não considera a religião como algo importante, mas frequenta a igreja e tem alguns hábitos religiosos por influência da família e da escola”, “não considera a religião como algo importante e não inclui práticas religiosas em seus hábitos”, todos optaram por afirmar que os filhos consideram a religião como algo importante. Diante desse cenário, podemos considerar que os pais acreditam dividir com os filhos o mesmo sentimento em relação à religião.

Podemos identificar que, nesses casos, o papel familiar atingiu o alvo, visto que os filhos se apropriaram daquilo que se pretendeu transmitir durante o processo de formação do *habitus* religioso. Tal ação também pode ser identificada como algo benéfico para a relação família e escola, pois se os filhos compreendem a religião como algo importante, podemos considerar que o desenvolvimento de práticas religiosas em outros espaços culturais não causará um estranhamento. Em relação às instituições *lócus* de ensino, os estudantes das famílias entrevistadas adentram nesses espaços tendo uma certa facilidade de compreender a lógica operante, afastando-se do risco de ser considerado um “aluno problema”.

Acerca das práticas que podem ser reconhecidas como formadoras do *habitus* religioso e que as famílias apontam como comuns aos filhos desde a infância, temos o seguinte cenário

**Quadro 7 - Práticas religiosas que seu/sua filho(a) está habituado(a) a realizar desde a infância**

|                                                             | Isabela | Carlos | Rosana | Paula | Sofia | Júlia |
|-------------------------------------------------------------|---------|--------|--------|-------|-------|-------|
| <b>Realizar orações</b>                                     | X       | X      | X      | X     | X     | X     |
| <b>Frequentar igrejas</b>                                   | X       | X      | X      | X     | X     | X     |
| <b>Estar em contato com símbolos religiosos</b>             | X       | -      | X      | -     | -     | X     |
| <b>Fazer a leitura de livros ou textos religiosos</b>       | X       | X      | X      | -     | -     | -     |
| <b>Celebrar datas comemorativas relacionadas à religião</b> | X       | -      | X      | X     | X     | X     |

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

As práticas menos frequentes são “estar em contato com símbolos religiosos” e “fazer a leitura de livros ou textos religiosos”. Chama-nos a atenção as famílias indicarem que os filhos não estabelecem contato com símbolos religiosos desde a infância, pois, tratando-se do campo religioso católico, é possível observarmos que os símbolos são algo frequente, podendo ser citado como exemplo a imagem de santos, crucifixos, terços etc. É preciso colocar essa afirmação em questionamento, pois dificilmente uma igreja

católica não terá em seu interior símbolos religiosos. Portanto, se os estudantes frequentam essas igrejas desde a infância, é possível que desde essa época também estejam em contato com esses símbolos.

Em relação a esse aspecto, faz-se necessário lembrar que, no que diz respeito ao campo religioso, os símbolos remetem aos valores adotados por cada denominação religiosa. Trata-se, portanto, de uma maneira de representação da própria fé. Os pais que parecem não associar os símbolos a esses aspectos, demonstram um tipo de comportamento que afasta o símbolo de seu significado, o que pode ser entendido como uma descaracterização desses elementos.

A falta da percepção familiar de que o contato com símbolos religiosos se dá desde a infância pode se justificar nas ações que naturalizam as práticas religiosas. A imagem de um santo, por exemplo, deixa de ser compreendida como um símbolo religioso, para se tornar algo que faz parte do espaço físico de alguns lugares. Mesmo quando estão localizados fora de igrejas, ou espaços propriamente religiosos, esses símbolos não são reconhecidos como um corpo estranho, pois já se criou o hábito da convivência com eles.

Frequentar igreja e fazer orações são as práticas apontadas por todos os participantes. Consideramos que estas sejam mais passíveis de serem percebidas como práticas religiosas, porém a celebração de datas comemorativas relacionadas à religião também é um elemento apontado pela maioria das famílias. Culturalmente, o Brasil é um país que possui como tradição a reserva de dias de seu calendário para a comemoração de datas religiosas, sendo, em alguns casos, consideradas como feriados nacionais, os quais são definidos pelos princípios católicos.

Considerando a premissa de que a religião é entendida como elemento que contribui para a formação ética dos indivíduos, utilizamos nosso questionário como forma de verificar se esse era um pensamento adotado pelas famílias participantes. Foi possível identificarmos que as famílias concordam com esse pressuposto, visto que a resposta de Isabela, Paula e Carlos foi a opção “É fundamental para a formação ética do seu filho”, enquanto que Rosana, Sofia e Júlia consideram que “É importante para a formação ética do seu filho, mas não é o único meio de garantir essa formação”. Nenhuma família indicou a opção “Não exerce influência na formação ética do seu filho”.

Em relação a isso, as famílias estão propensas a reforçarem o imaginário social de que a religião cumpre um papel importante para que a ética, a moral e a ordem sejam

garantidas. Ainda que reconheçam que não se trata do único caminho, parecem não abrir mão da presença de princípios religiosos na formação de seus filhos. Tal fator pode contribuir para a aceitação da disciplina de ER nos currículos escolares e, além disso, também favorece a ideia de que a presença da religiosidade no ambiente escolar seja considerada como um fator que proporciona uma melhora na qualidade do ensino (Isabela e Sofia), uma melhora no comportamento dos estudantes (Júlia, Isabela, Carlos e Rosana), uma melhora nas relações desenvolvidas entre professores e estudantes (Rosana e Júlia), bem como uma melhora no comportamento dos estudantes (Isabela, Carlos, Rosana e Paula). Nenhum dos pais considerou que a presença da religiosidade no ambiente escolar não traga algum tipo de contribuição.

Em relação a um incômodo dos filhos em relação a alguma prática religiosa desenvolvida na escola (orações antes do início das aulas, presença de símbolos religiosos, conteúdo trabalhado em sala direcionado a religião/religiosidade, e outros), os pais afirmaram que nunca houve uma reclamação. Conforme já mencionamos, a similaridade dos *habitus* religiosos presentes na família e na escola contribui para uma melhor aceitação das práticas desenvolvidas pelas instituições de ensino.

Sobre a responsabilidade da escola em promover a formação religiosa dos filhos, nenhum dos participantes indicou que a responsabilidade dessa formação deva ser apenas da família. A opção “sim, mas todas as religiões devem ser trabalhadas” foi apontada por 5 pais, e somente Sofia afirmou que “sim, desde que esteja de acordo com os ensinamentos da religião adotada por minha família”, indicando que, para ela, a formação religiosa proporcionada pela instituição escolar não pode colocar em risco aquilo que as escolhas familiares privilegiam.

No que se refere às impressões familiares sobre as instituições de ensino em que seus filhos estão matriculados, com exceção de Carlos, todas as mães concordam que se trata de “uma ótima instituição de ensino com bons professores e bem administrada pela equipe gestora”. A questão da estrutura física foi apontada por Rosana, Júlia e Sofia como “uma ótima instituição de ensino com boa estrutura física.”.

Sofia foi a única a não considerar que as instituições *lócus* são “[...] instituição de ensino com regras escolares que possibilitam que os alunos desenvolvam um bom comportamento”. Todos os pais concordam que as escolas são “bem localizadas” e que desenvolvem “práticas pedagógicas que fazem com que os alunos tenham mais disciplina

e organização em relação aos momentos de estudo”. Paula foi a única a apontar a presença de “professores e equipe gestora autoritária” e nenhum pai considerou que nessas instituições não se permite que “os alunos tenham liberdade para expressar suas opiniões.”.

As respostas nos permitem afirmar que os pais desenvolvem uma opinião positiva sobre as instituições de ensino em que seus filhos estão matriculados. Percebem esses espaços como propícios para o bom relacionamento entre estudantes, professores e equipe gestora. A partir dos questionários, foi possível identificarmos que parece não haver problemas nas relações que essas famílias estabelecem com as escolas de seus filhos. Há uma aceitação de práticas, bem como a compreensão de que certas práticas são necessárias para o ambiente escolar e para a formação dos estudantes.

### **3.2 Escolas confessionais como estratégia para assegurar a incorporação do *habitus* religioso: os ditos e não ditos pelas famílias sobre suas escolhas**

Seguindo com nossas aproximações sobre a perspectiva familiar em relação ao nosso objeto de pesquisa, apresentamos nesse momento as entrevistas realizadas com os pais de estudantes das instituições *lócus*. Assim como nas entrevistas anteriores, foi possibilitado que os participantes definissem melhor data, local e hora para a gravação da entrevista. As únicas que nos receberam em suas próprias residências foram Júlia e Isabela; os demais optaram pelo local de trabalho para que a entrevista fosse realizada.

No caso de Isabela e Júlia, conhecer a casa em que a família reside nos permitiu ter uma dimensão sobre a maneira com que essas duas famílias expressam sua religiosidade. Ambas possuíam em suas salas símbolos religiosos e, quando chegamos, na casa de Isabela a televisão transmitia programas de TV de um canal católico, o que pode ser entendido como uma maneira de informar sua crença antes de serem questionadas sobre ela, e ainda uma reafirmação de sua fé. Tais aspectos são considerados como favorecedores da construção e inculcação do *habitus* religioso. Em relação aos outros participantes, não reconhecemos em seus locais de trabalho elementos que pudessem revelar a presença de manifestações religiosas.

Iniciamos as entrevistas pedindo para que os pais fizessem um relato sobre a trajetória escolar de seus filhos. O objetivo, nesse momento, era o de identificar se a questão da confessionalidade no ambiente escolar era um fator recorrente na trajetória

desses estudantes, bem como levantar elementos que pudessem indicar os motivos que fizeram as famílias a optarem pela atual instituição de ensino. Isabela, Rosana e Paula apresentaram uma situação parecida, em que relataram um período de mudança de cidade. O filho de Paula iniciou sua trajetória escolar em instituição pública de ensino da cidade de Bandeirantes<sup>19</sup>, o que não era uma preocupação para ela, pois “[...] por ser uma cidade pequena, é muito acolhedora e que tem valores.” (PAULA, 2020).

Depois de morar em Bandeirantes, a família de Paula se mudou para Dourados, e foi nesse momento que a preocupação com a instituição de ensino se revelou com mais intensidade. Em Dourados, conta que se viu “[...] obrigada a colocar em uma escola particular, porque as escolas públicas lá já não ofereciam essa questão de valores, que eu acho que também é muito importante.” (PAULA, 2020). Chegando em Campo Grande, a opção pelo sistema privado de ensino se manteve e a família optou em matricular o filho em uma escola particular que se caracterizava como confessional evangélica.

Paula justificou que, posteriormente a esse período em que o filho estava em instituição confessional evangélica, devido a questões financeiras, foi necessário fazer a mudança para a rede pública de ensino. A preocupação era a de que seu filho, ao entrar na escola pública, “[...] ele não ia aprender valores” (PAULA, 2020) e talvez deixasse de lado aquilo que havia aprendido com sua família e nas instituições anteriores, pois “[...] o 6º ano é exatamente a idade onde a criança está deixando de ser bebê para se tornar um pré-adolescente, onde a voz do amigo é mais influenciável do que a minha. Eu me vi na opção da E.E. Santa Ana, que lá sim tem regras, tem valores.” (PAULA, 2020).

Isabela demonstrou uma preocupação semelhante, pois possuía um certo receio quanto aos ambientes em que os filhos frequentariam ao chegar em uma cidade maior.

[...] eu não era daqui de Campo Grande, sou lá de Ponta Porã. Quando eu mudei de lá para cá, eu tenho já experiências na família, né? de adolescentes, principalmente, de ter se envolvido com drogas, pessoas que não são muito legais, né? E aí, quando eu vim para cá, eu escutei da minha mãe: “Ai filha, não quero que você venha para cá... eu quero que você venha porque eu quero que você esteja perto de mim, mas ao

---

<sup>19</sup> Em Bandeirantes/MS, as ações desempenhadas pelo catolicismo, atribuídas em específico ao Padre Luciano Scampini (primeiro padre da cidade, autor do livro “História e Fé” que relata a história do município), são consideradas como elementos que contribuíram para o desenvolvimento da região. Atualmente, um museu sacro católico é considerado como um dos principais pontos turísticos da cidade.

Referência: SILVA, Ivanilza Souza; PINTO, Jucilene Ap. Serpa. Desenvolvimento potencial turístico de Bandeirantes/MS. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bx7Q51BnPzUJ:www.multitemas.ucdb.br/artic le/download/1032/995+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

mesmo tempo eu tenho medo que aconteça a mesma coisa que aconteceu com o fulano.” Aí eu falei assim: **“não mãe, não vai acontecer porque eu tenho fé em Deus, meus filhos são consagrados em Nossa Senhora e eles vão continuar no caminho de Deus.”. Aí eu tenho procurado levar eles para uma escola boa, especialmente que seja voltada para uma religião.** (ISABELA, 2020, grifo nosso).

A mãe atribui a sua fé a garantia da segurança de seus filhos, indicando também a preocupação em desenvolver estratégias para assegurar que os estudantes frequentem escolas em que a religião seja um elemento presente. Antes de estudarem na E.E Santa Ana, os filhos de Isabela foram matriculados em uma instituição de ensino privada de cunho evangélico. No entanto, diante de um conflito em relação à possibilidade de sua filha expressar sua religiosidade, Isabela decidiu buscar por outra instituição de ensino.

[...] nós somos católicos e um dia ela resolveu ir na escola com um crucifixo no pescoço. Quando ela chegou lá com esse crucifixo, a diretora veio, pegou e falou para ela: “Não, você tem que tirar isso aí, você não precisa disso”. Aí ela falou: “Não, mas eu não quero tirar”, aí ela pegou e virou a cruz do pescoço dela e colocou dentro da blusa. Aí ela falou: “Não, aqui não é para você mostrar esse negócio”, falou para ela desse jeito. Aí eu não gostei dessa atitude, porque isso não se faz com uma criança com 6 anos de idade. Eu acho isso uma tremenda falta de respeito, então não gostei. (ISABELA, 2020).

Identificamos na fala de Isabela um caso de violência simbólica motivado por questões religiosas, uma vez que, ao impedir que a estudante utilizasse um símbolo de sua religião, a diretora da instituição agiu no sentido de silenciar a criança. Para conseguir uma vaga na E.E. Santa Ana, Isabela teve que esperar por 3 anos e para que os filhos continuassem frequentando uma escola de cunho confessional, a família optou por realizar matrícula em outra instituição confessional conveniada.

Havia uma certa dificuldade para que os estudantes permanecessem nessa instituição em virtude da distância entre a escola e a residência familiar. Isabela relata que foi um período em que ela precisou desenvolver estratégias para que essa permanência fosse possível. Observamos que sua fala revela que esse período pode ser considerado como uma época de sacrifício realizado por ela, que precisava percorrer uma longa distância; esse fato é reportado pela expressão “atravessar a cidade”. Além disso,

[...] eu levava eles e ficava lá dentro do carro em algum lugar esperando dar o horário deles saírem para trazê-los de volta. Então aí, eu sempre passava na central de vagas, nunca desisti e sempre consagrando pedindo para Nossa Senhora interceder. Em certo dia, eu passei por lá

e eu consegui vaga para o meu filho. Passei lá e falaram: “Só tem uma vaga, mas essa vaga é concorrida, se a senhora for lá, a senhora vai ter que tirar ele da escola e se voltar aqui pode ter preenchido já essa vaga, porque é apenas uma vaga”. Eu falei: “Não, eu vou lá e já volto.” No mesmo instante voltei correndo para a escola, ele estava na sala de aula, voltei peguei a transferência dele e voltei lá na central de vagas e a minha vaga ainda estava lá, graças a Deus. (ISABELA, 2020).

A conquista da vaga na E.E. Santa Ana foi atribuída por Isabela aos pedidos realizados em orações. Percebe-se que a matrícula na instituição de ensino é entendida pela família como algo que se concretizou pela ação divina. Compreendemos, a partir da fala de Isabela, que a entrada dos filhos nessa instituição representa um momento de afirmação de sua fé, visto que é entendido como uma resposta as suas orações.

Sofia indica que, durante o período da Educação Infantil, suas filhas foram matriculadas em uma escola privada de cunho confessional espírita, onde, segundo ela, sempre “[...] foram bem cuidadas.” (SOFIA, 2020). Posteriormente, estudaram em uma escola pública próxima à residência, para depois serem transferidas para a E.E São Bento. Sofia relatou que sempre teve o desejo de que suas filhas estudassem na E.E São Bento, pois “[...] a gente sempre soube que pega mais firme, não só da parte do estudo, mas também pega mais a questão da religião e por a gente ser católico, então por isso eu optei pela instituição.” (SOFIA, 2020). Além disso, seus sobrinhos que já haviam estudado na instituição, o que possibilitou que conhecessem a escola antes das filhas serem matriculadas.

No caso de Rosana, a escolha foi motivada tanto pelo fato da E.E. Santo Agostinho ser seu local de trabalho quanto pela relação que outros membros da família já haviam estabelecido com a instituição. De acordo com ela, seus sobrinhos já haviam concluído o Ensino Médio na instituição e, posteriormente, “[...] terminaram a faculdade, hoje já estão todos empregados, então quer dizer que a gente tem referência da escola, então por esse motivo eu escolhi aqui.” (ROSANA, 2020). Identificamos que a questão do capital social de Rosana foi um elemento que contribuiu para que a escolha fosse feita. Notamos na sua fala a ideia de que a escola foi considerada como uma boa instituição de ensino devido a trajetórias escolares de longa duração de outros membros da família.

Nas narrativas de Carlos e Júlia, assim como nas de Rosana, não identificamos momentos anteriores em que a confessionalidade estivesse presente da trajetória escolar dos filhos. Júlia conta que a questão da localização foi o principal elemento que

influenciou sua escolha. Segundo ela, a família teve que se mudar do bairro em que moravam e onde estavam localizadas as escolas anteriores de seu filho. Ao chegarem no bairro onde residem atualmente, sempre ouviu falar bem da E.E São Bento devido aos cuidados da ordem religiosa, proprietária do prédio escolar, fato que fez com que desenvolvesse um interesse pela escola, no entanto teve que esperar um ano para conseguir a vaga. Carlos informou que, antes de sua filha iniciar os estudos na E.E São Bento, estava matriculada em uma escola pública na mesma região. Quando a filha atingiu a idade limite para permanecer nessa escola, teve que procurar outra instituição de ensino, por indicação da diretora, por questões de localização e “[...] por ser uma escola também que tem uma relação com a minha religião.” (CARLOS, 2020); assim, optaram pela E.E São Bento.

A partir da retomada das trajetórias escolares, foi possível identificarmos que algumas famílias, desde os anos iniciais da escolarização dos filhos, tinham como estratégia a escolha por instituições confessionais. Mesmo que não fossem da religião adotada pelo ambiente familiar, essas primeiras instituições foram vistas como uma alternativa para garantir que seus filhos estivessem inseridos em um ambiente em que o *habitus* religioso estivesse presente. O fato de as escolas estarem ligadas a uma instituição religiosa só não foi citada nesse primeiro momento da entrevista como um elemento de influência por Rosana. Nas outras 5 famílias, foi possível identificar que a confessionalidade e a ligação com as ordens religiosas, reconhecidas socialmente como responsáveis por cuidar das instituições, foram consideradas como fatores de influência que determinaram as escolhas familiares.

Sobre a questão da confessionalidade, notamos uma contradição na fala de Júlia. Inicialmente, descreveu que os bons comentários que ouvia sobre a escola estavam relacionados ao fato de ser uma instituição cuidada por membros da igreja católica, o que nos levou a identificar que esse seria um fator de influência para sua escolha. No entanto, quando perguntada se a característica de ser uma escola confessional foi algo importante para que a matrícula de seu filho fosse realizada, a resposta que tivemos foi que “[...] na verdade, assim, me foi recomendada como uma ótima escola, com ótimos professores e pela organização, não pelo fato de ser confessional.” (JÚLIA, 2020).

Já nos outros casos, a confessionalidade é compreendida como característica relevante, identificada pelos pais como algo positivo nas instituições escolares. Sofia indica que a confessionalidade foi o elemento que permitiu que a família identificasse

uma proximidade com a instituição de ensino, pois “[...] a gente já está praticamente dentro dos mesmos pensamentos de religião” (SOFIA, 2020). Paula considera que os princípios religiosos que se expressam na confessionalidade devem se fazer presente nas escolas. Estabeleceu uma relação entre a questão da confessionalidade com hábitos de disciplina e , de acordo com ela,

[...] essa questão de disciplina, eu acho que tudo tem que ser disciplinado, a gente para trabalhar tem que ter disciplina, pontualidade, vestes. Então isso, se a gente não educar nosso filho com esse ritmo, quando ele chegar lá em cima, na hora do vamos ver que ele vai ter que fazer o dinheiro dele, ele não vai conseguir se enquadrar na sociedade. Então não é uma punição, simplesmente você está moldando uma pessoa para entrar na sociedade, e a gente como mãe faz isso em casa, mas dentro da escola a gente não tem essa influência, não é verdade? (PAULA, 2020).

Novamente, Paula expressa uma preocupação com as influências sociais que o filho recebe fora do ambiente familiar e que podem colocar em risco os princípios e demandas familiares. Para ela, a E.E. Santa Ana cumpre o papel de garantir que esse desvio não se torne uma realidade para seu filho. Rosana também entende a confessionalidade como uma característica importante, já que, para ela, a questão da religião na instituição escolar contribui para que os estudantes possam refletir sobre o modo como agem em sociedade:

[...] todas as escolas que têm esse vínculo com a religião, ela mostra para a criança que você não está sozinho no mundo, né? Que existe sempre alguém olhando por você, não importa qual seja sua religião, você entendeu? Que tem algo importante na vida, que rege nosso corpo, nossa mente, o nosso caminhar, as nossas atitudes, o nosso fazer. (ROSANA, 2020).

Tanto Paula quanto Rosana percebem a religião como elemento que permite a formação e o desenvolvimento de atitudes de boa conduta. Carlos identifica a religião como fator que favorece uma boa educação, tanto no contexto escolar quanto no familiar.

[...] a gente acredita que hoje a educação de um filho já é bem difícil, com a igreja já está muito difícil, imagine sem, né? Então, a gente faz questão inclusive que ela tenha sim essa relação com a religião, inclusive ela frequenta a catequese, a gente participa das atividades também dentro das nossas possibilidades do nosso espaço de tempo dentro da igreja, para que ela cada vez seja inserida nesse meio e participe dessas coisas. Porque a gente acredita que seja importante para o desenvolvimento intelectual, como ser humano dela, as práticas

religiosas, de bondade, de caridade, do amor ao próximo, enfim. (CARLOS, 2020).

No caso de Isabela, observa-se em seu relato sobre o percurso para conseguir vaga na E.E Santa Ana uma valorização da questão da confessionalidade. Segundo ela, a escolha por essa instituição de ensino reflete uma prática familiar constante que consiste na busca “[...] para as coisas de Deus.” (ISABELA, 2019). Para ela, a instituição se enquadra nesse quesito. Atribui à religiosidade o papel de garantir que seus filhos desenvolvam atitudes consideradas como positivas, considera que

[...] são crianças bem diferentes das outras crianças da idade deles, eles são bem tranquilos, são mais centrados e isso eu já ouvi da própria diretora. Eles são mais centrados, eles se preocupam, eles são participantes também. [...] Você não escuta palavrão da boca deles, eles não escutam rádio ou músicas assim que tenham palavrão, esses tipos de música, mas não porque eu impus ou o pai, mas porque eles sabem que não é de Deus. (ISABELA, 2020).

Isabela relatou também que seus filhos foram favoráveis à opção pela E.E Santa Ana, e o fato de ser uma instituição confessional despertou o interesse nos estudantes e a vontade para que fossem matriculados lá. Rosana também informou que a decisão agradou seus filhos e que, antes da realização da matrícula, houve uma conversa sobre essa questão da confessionalidade, que foi entendida como algo positivo, apesar de ser a primeira vez que os estudantes frequentaram uma instituição com essa característica. Carlos informou que não houve uma conversa com sua filha sobre a questão da confessionalidade, no entanto afirma que não há nenhum tipo de reclamação sobre as práticas desenvolvidas no âmbito escolar, e que notou em sua filha uma “[...] melhoria no comportamento como ser humano.” (CARLOS, 2020), algo que é associado às práticas religiosas.

Sofia descreveu que antes de iniciar as aulas na E.E São Bento, suas filhas já tinham conhecimento sobre a questão da confessionalidade da instituição. No entanto, nunca houve por parte delas comentários negativos em relação a isso. Sofia associa esse comportamento ao fato de que, na época, as filhas não conviviam com pessoas de fora de círculo familiar, então a opinião de outras pessoas não foi um fator que pudesse influenciá-las a serem contrárias a matrícula na E.E São Bento. Júlia, relatou que não conversou com o filho sobre a característica confessional da instituição e, segundo ela, o

comportamento do filho foi muito tranquilo, e a aceitação foi imediata. Sobre a matrícula diz: “[...] eu resolvo e ele aceita [...] eu acredito que não tenha nada contra porque ele é católico, né? fez primeira comunhão, é criado dentro da religião, então não tem nenhum problema.” (JÚLIA, 2020).

Paula relatou que, no início, mesmo sem saber da questão da confessionalidade, seu filho demonstrou uma posição contrária sobre ser matriculado na E.E. Santa Ana. Para convencê-lo, a mãe utilizou como estratégia um diálogo em que ficou acertado que, se o ele não se sentisse bem na instituição, poderia ser transferido para outra escola.

No início ele se mostrou contrário, porque ele teve medo das regras [...] Aí, no primeiro bimestre, ele conheceu os professores, sentiu um pouco de rigidez em alguns professores, mas no segundo semestre ele falou: “Mamãe, é aqui o lugar onde eu quero ficar. Eu aprendi muito mais aqui do que numa escola particular, hoje eu sou uma outra pessoa.”. Então eu tive relato dele que aquilo foi bom para ele, não só a minha observação, mas ele me relatou e eu achei isso muito legal. (PAULA, 2020).

Em relação ao sentimento de medo expressado pelo filho ao iniciar sua trajetória na instituição, Paula informa uma mudança. Segundo ela, ele passou a compreender a importância de respeitar as regras da instituição. Sobre a relação com a gestora da instituição, a mãe relata que, atualmente, não existe um sentimento de medo, mas de respeito. Para exemplificar a situação, nos contou sobre um caso vivenciado pelo filho em que

[...] ele chegou esses dias atrasado e esqueceu de pôr o tênis. E ela pegou e falou assim: “João, cadê o tênis?”. Nossa, ele entrou em desespero! Não por medo, mas por saber que ele estava quebrando a regra e que ia ficar muito chato perante os outros colegas, porque todos estavam de tênis e por que ele tinha que ser diferente? Então essa é a diferença, ele não estava com medo de ser punido, mas que ele ia sentir envergonhado por ter quebrado a regra. (PAULA, 2020).

De acordo com Paula, o filho criou uma consciência sobre a importância de seguir as regras e, por esse motivo, já não percebe um mal-estar do estudante diante dessas situações. Uma observação feita por Isabela, em relação ao ambiente escolar, faz uma associação dos símbolos religiosos com os comportamentos de bem-estar desenvolvidos pelos estudantes dessas instituições.

[...] no momento em que você olha para um quadro, ou alguma coisa que te lembre uma coisa boa, porque eu duvido alguém olhar para a

imagem de Jesus ou de Maria e lembrar de uma coisa ruim, por mais que seja de outra religião, vai olhar para aquilo lá e vai passar, sabe que é de Deus, por mais que não seja da religião a pessoa vai olhar e falar: “é de Deus”, só por isso já te passa uma coisa positiva, uma coisa boa. Agora, se eu colocar um quadro de, como se diz, até de mulheres peladas, aqueles tipo folhetim assim, não vai te trazer coisa boa. (ISABELA, 2020).

Para ela, a presença dos símbolos é importante, pois é uma forma de pacificar o ambiente escolar, modificando o comportamento dos estudantes. Paula também considera que os símbolos tranquilizam (sic!) os estudantes, possibilitando que eles se sintam seguros e protegidos dentro do ambiente escolar. Essa associação feita entre os símbolos religiosos e os sentimentos descritos, conforme discutido anteriormente, trata-se de um resquício de tradições escolares que atribuem aos elementos do campo religioso uma “[...] força ideológica coercitiva sobre o meio social, com a função precípua de controle social.” (ROCHA, 2016, p. 240). Essa ideia se perpetua, mantendo-se no imaginário social, conforme é possível observarmos nos relatos das mães.

Sofia considera que os símbolos religiosos presentes na instituição são importantes, mas que não interferem no comportamento dos estudantes. Para ela, a importância dos símbolos está em seus significados, que remetem ao amor, caridade e respeito ao próximo. Nesse sentido, Sofia não considera que os símbolos católicos interfiram no comportamento de estudantes de outras religiões, pois, segundo ela, “[...] vai da religião de dentro de casa, que é exercida.” (SOFIA, 2020).

Para Júlia, os símbolos não interferem nos comportamentos dos estudantes, no entanto, ao falar sobre isso, limitou-se ao comportamento do próprio filho, sem considerar aqueles que não professam da fé católica. Segundo ela, “[...] esses símbolos ele está acostumado aqui em casa a ter. Minha mãe tem altar, ele mesmo usa escapulário essas coisinhas ligadas à religião. Então não afeta em nada.” (JÚLIA, 2020). Carlos também revela a compreensão de que a facilidade de aceitação dos símbolos religiosos está associada ao fato de que o *habitus* religioso católico presente na instituição é o mesmo adotado por sua família. Segundo ele:

[...] eu, como católico, eu não vejo problema nenhum. Até mesmo porque é uma forma de estar, no caso no meu ambiente, no caso da minha filha, na minha família, que é uma família católica, né?, de estar incutindo nela já essas práticas e a cultura da nossa religião. Todavia, a gente respeita opiniões contrárias, né? eu não sei se lá na escola, com certeza deve ter alguma outra religião. Mas assim, no nosso caso, para

a gente é tranquilo, até porque nós somos católicos, né? (CARLOS, 2020).

Sobre os estudantes que professam uma religião diferente, Rosana considera que há um respeito pelo símbolo, e que essa presença não é problemática, pois é algo comum em outras repartições públicas.

[...] Não é só o símbolo, mas o que ele representa na vida de cada pessoa e para a própria instituição. Então eu acho isso muito importante. [...] eles podem ter outra religião, mas eles respeitam. Você entendeu? É uma coisa assim até notória, você sente o que eles veem, o respeito que eles têm, eles não mexem, não criam... como se diz, brincadeiras ou fazem qualquer piada em hipótese nenhuma. Eles respeitam o símbolo. [...] (ROSANA, 2020).

Percebemos, nas narrativas das famílias, o entendimento de que os símbolos religiosos católicos exercem nos estudantes, mesmo naqueles que professam outras religiões, o mesmo efeito, refletindo a ideia de que existe em alguns elementos da religião católica sensações que são consideradas como próprias a todos, ou ainda universais. Em relação ao espaço físico, identificamos nas falas dos pais uma satisfação em relação aos aspectos mais organizacionais, como no caso de Júlia, que considerou que a “[...] a escola é bonita, arrumadinha. Gostei por ser bem limpinha, bem organizada.” (JÚLIA, 2020). Sofia ficou satisfeita com o espaço físico, principalmente por ser maior que a instituição escolar anterior em que suas filhas haviam estudado.

Rosana demonstra que visualmente, ao analisar a estética do ambiente, a E.E. Santo Agostinho pode não agradar, mas que o ensino de qualidade ofertado pela instituição compensa esse fator. No caso de Carlos, por se tratar de um policial militar que diz conhecer a realidade de outras escolas públicas, a questão da segurança também foi apontada como ponto positivo da E.E São Bento. Seu relato enfatiza que:

[...] a gente teve a oportunidade de ir lá, eu e minha esposa e observamos o ambiente. É um ambiente... não é um ambiente sofisticado, porém a gente acredita que é um ambiente adequado, organizado, limpo, asseado. [...] a gente não observa um ambiente de vulnerabilidade, vamos dizer assim. (CARLOS, 2020).

Isabela fez uma ressalva sobre a quadra de esportes da E.E. Santa Ana pelo fato de não ser coberta; Paula compartilha de uma opinião semelhante sobre a instituição.

Segundo ela, considerando a qualidade de ensino que a instituição oferece, um espaço físico melhor seria uma questão de merecimento, sendo que a estrutura física é o único elemento que impede que a escola seja excelente. Uma das reclamações é em relação as salas de aula, que deveriam ser “[...] um pouco melhor, maiores. Ser mais aconchegante, não só para o aluno. Tem que ser aconchegante para o professor, sabe? O professor tem que se sentir bem no ambiente em que ele trabalha.” (PAULA, 2020).

Apesar das ressalvas sobre as condições físicas dos locais, os pais possuem um mesmo pensamento em relação à qualidade do ensino das instituições e isso faz com que eles as percebam como melhores em relação a outras. A confessionalidade é entendida como um dos elementos que contribui para que essas escolas se diferenciem das demais escolas públicas.

Isabela considera que a E.E. Santa Ana se distingue “[...] por ser cuidado pelas freiras, não vai entrar qualquer coisa, não é qualquer tipo de material que vai ser dado para os alunos, que não esteja de acordo com as nossas normas, né?” (ISABELA, 2020). Carlos atribui que a característica confessional possibilita que a E.E São Bento se diferencie das demais escolas públicas, por considerar que essa característica é a responsável por garantir um ambiente seguro

[...] eu que sou policial militar, e também lido com diversas, conheço algumas escolas da rede pública, estadual principalmente e a gente tem notado diversos problemas, principalmente relacionado ao uso e consumo de entorpecentes, algum tipo de violência, bullying. E lá sinceramente eu não notei nenhum caso até então, ela está há um ano lá, nenhum caso de situação... então, assim, é diferente. Existem escolas que existem situação de violência, briga de aluno, essas coisas, e lá a gente não observa. (CARLOS, 2020).

No caso de Rosana, a confessionalidade é entendida como um diferencial, por ser um elemento que modifica a missão escolar, a qual que não se restringe à educação formal. Segundo ela, o princípio religioso é o diferencial que norteia as escolhas familiares que buscam pela E.E. Santo Agostinho. Para Sofia (2020), a “parte religiosa” é o elemento que diferencia a E.E. São Bento das demais instituições públicas, visão que não é compartilhada por Júlia, que associa essa distinção à questão da organização e limpeza.

Já para Paula, a maneira como a E.E. Santa Ana lida com a questão das regras escolares é o que dá a distinção para o local. Ela acredita que as outras instituições públicas de ensino acabam dando muita liberdade para que as regras sejam quebradas.

[...] lá eles dão o regimento para cada pai ler, e lá não tem essa história de “ah, vamos rever.”. Não se revê, é aquilo ali e acabou entendeu? Se não está bom para mim, tem 45 escolas para escolher. Eu acho que tem que ser assim em todas as escolas. A partir do momento que a escola estadual, ou qualquer outra escola, adotar esse perfil “se você não se sente bem, não quer essa escola? Sinta-se à vontade para sair.”. Eu acho que é isso, isso sim é liberdade, não é verdade? Se você não está de acordo com aquele quadrado, você não se sente bem? Sai. Eu acho que é assim mesmo que tem que ser. Em qualquer lugar que a gente vai, é igual uma loja. A gente vai lá e não se sente bem, você é obrigado a ficar ali dentro? Você vai sair, a escola também teria que ser dessa forma, mas não é assim que funciona. (PAULA, 2020).

Paula defende que o não cumprimento das regras no espaço escolar deve ter uma punição. Sobre a maneira como as regras são apresentadas aos pais e estudantes, Paula relata que, no início do ano letivo, a E.E Santa Ana faz uma reunião com os pais em que coordenação e direção escolar abordam o assunto. Segundo ela, o não comparecimento resulta na impossibilidade de “[...] discutir, porque não tem sua assinatura lá. Então tem uma lista de presença onde diz se você estava presente ou não, você foi convidado para ser um ouvinte, não foi? As regras são essas.” (PAULA, 2020). Isabela também relatou como as reuniões da E.E. Santa Ana são organizadas:

[...] no começo do ano antes de começar as aulas, eles fazem uma reunião. Deixam todos os pais cientes, das normas das escolas. Que a primeira norma é que não se chega atrasado de forma nenhuma, então elas são rígidas com horário e eu gosto muito. E assim ela coloca, né?, deixa bem esclarecido a todos como é dirigida a escola. E se tem algum pai que até seja de outra religião, porque lá é misturado, é uma escola pública, ela deixa bem esclarecido que lá é cuidado pelas freiras e vai ter as coisas assim, da igreja. E eu conheço pessoas assim, inclusive uma que é amiga minha, que é louca para colocar a filha dela lá e ela é evangélica, justamente por causa das normas que são mais rígidas, que aí não fica solta no mundo. (ISABELA, 2020).

Rosana também informa que no início do ano letivo, acontece reunião com os pais na E.E. Santo Agostinho, “[...] tanto com os alunos quanto com seus familiares. Aí passa as regras, a maneira como é feito, a disciplina, em relação às provas, tudo é passado sim.” (ROSANA, 2020). Em relação aos pais de estudantes da E.E. São Bento, os três relataram não ter muito conhecimento sobre a forma como se organizam as reuniões, por não

participarem com tanta frequência, no entanto afirmam que reuniões para discutir normas e regras escolares são práticas comuns na instituição. Carlos informou que, nesses momentos, a participação é mais por parte de sua esposa. Sofia justifica sua ausência por acreditar que o acompanhamento que faz com as filhas em sua residência já é suficiente e considera que família e escola devem agir em sintonia: “[...] desde que a escola não atrapalhe, e eu também não atrapalhe a escola, acho que não há tanta necessidade.” (SOFIA, 2020).

Isabela afirma que para ela as principais regras da instituição estão relacionadas a princípios religiosos, mas que acredita que não seja algo que todos os pais reconhecem. Consideramos que essa fala revela que os pais que conhecem os princípios religiosos católicos podem ter uma maior facilidade em reconhecer a presença do *habitus* religioso católico como um organizador das regras, normas e práticas escolares. Carlos demonstra ser favorável às regras, no entanto não faz uma associação das regras com princípios religiosos.

[...] a regra vem para estabelecer uma conduta que a gente tem que tomar. E todo ambiente nós temos que ter regras, senão vira uma bagunça, né? Obviamente que eu não tenho como te explicar se com cunho religioso se essa regra é mais rígida, eu sei que a regra existe e ela funciona. (CARLOS, 2020).

Considerando a confessionalidade assumida pelas instituições, partimos do pressuposto de que é o princípio religioso que serve de subsídio para o estabelecimento das regras na instituição, algo que pode ser entendido ao lembrarmos os relatos das gestoras sobre, por exemplo, o controle que fazem em relação à maneira de os estudantes se vestirem. Na fala de Rosana, identificamos uma contradição em sua maneira de pensar, pois, em alguns momentos, atribui aos elementos religiosos o papel de estimular determinados comportamentos, ao mesmo tempo em que considera a religião como algo neutro. Para ela, “[...] a religião, ela permeia a escola, mas ela não influencia no andamento da escola, ela é neutra nesse sentido, entendeu? Ela está presente, ela é como se fosse algo interior de cada um, ela não está no meio das ações. (ROSANA, 2020). A partir do que pode ser observado como uma constante nas opiniões de Rosana, entendemos que seja possível considerar que ela, mesmo que inconscientemente, percebe nas regras escolares alguns elementos que orientam as práticas realizadas.

Júlia e Sofia não relacionam as regras escolares com princípios religiosos, Paula fala sobre a questão do desenvolvimento de orações no ambiente escolar, que é uma regra que, segundo ela, não consta no regimento.

[...] eu não me recordo de algum princípio religioso, mas tem da oração que não está no regimento, que ela faz no início para que o dia seja melhor. É aquele negócio simbólico que eu te falei, da proteção, da pessoa se sentir melhor, e isso é energia. E isso é legal. Mas não está no regimento, ela não põe, eu pelo menos não observei, não vi que tinha alguma coisa ligada à religião no regimento escolar, entendeu? Não sei se são regras do próprio governo por ser conveniada, porque a gente é um país laico e tem toda aquela, né?..., mas no regimento eu nunca observei. (PAULA, 2020).

Além da realização de orações no início das atividades, Paula também informa que, durante as atividades propostas aos pais e demais comunidade escolar pela instituição (reuniões, festividades, entre outras), também são realizadas orações que geralmente são conduzidas pela própria gestora. Júlia conta que, nesses momentos, o mesmo acontece na E.E. São Bento, em que normalmente se reza a oração do Pai Nosso.

[...] sempre tem uma oração no início ou no final, mas eles não ficam tocando no assunto religião não. Eles sempre falam a que veio, né? Falam o assunto em si, não chamam para o lado de nenhuma religião, isso eu acho legal, porque tem alunos de outras religiões que estudam lá também. (JÚLIA, 2020).

No caso de Carlos, não há por parte dele a percepção de práticas de orações no ambiente escolar em atividades como reuniões e festividades. Rosana informou que costuma participar de reuniões, mas que a participação em festividades não é algo constante, e que o único momento em que identifica a realização de práticas religiosas no interior da instituição é durante a acolhida. Isabela afirma participar de momentos organizados pela escola como, por exemplo, reunião de pais e outras festividades. Relatou que, mesmo grávida, participou de uma comemoração que homenageou a santa padroeira da escola (Nossa Senhora Auxiliadora), em que pais e estudantes participaram de uma gincana. Segundo ela, a ocasião não se limitou a desenvolver apenas atividades de cunho religioso, o que favoreceu a participação de todos: “[...] para quem gosta de coisa de religião e para quem também não, tinha coisa diversificada.” (ISABELA, 2020).

Conforme já discutido, a afinidade de *habitus* pode fazer com que algumas práticas passem despercebidas por alguns agentes, que por as terem incorporado, as

naturalizam e passam a entendê-las como algo comum. Nesse sentido, não há uma diferenciação da prática religiosa com outros tipos de práticas como, por exemplo, práticas pedagógicas. Em relação a afinidade de *habitus*, buscamos compreender se a opção pelas instituições seria mantida caso fossem ligadas a uma ordem religiosa diferente da adotada por eles. Todos os agentes entrevistados demonstraram uma postura afirmativa em relação a isso. Carlos, Rosana e Paula explicaram que o importante não é a ordem religiosa, mas sim os princípios

Consideraria, porque o importante é o ambiente, né? Se você ter um ambiente que você vai ter uma regra que funcione, e vai trazer uma segurança, e vai trazer um ensinamento para que seu filho tenha um desenvolvimento como ser humano melhor, não tem problema nenhum. (CARLOS, 2020).

Sim ainda, é como eu disse no princípio, né? A religião, ela permeia o ambiente escolar, mas eu acredito que ela não influencia no aprendizado e nas ações pedagógicas da escola. Você entendeu? Não é influenciar que a gente fala, né?, porque ela está mais dentro do interior de cada um, você entendeu? Então eu acredito que não iria ter problema nenhum se fosse uma outra. (ROSANA, 2020).

Sim, enquanto seguir Deus que eu acho que é o pai do universo, que é o nosso criador, que é o que eu creio. Independente da religião, porque eu não tenho preconceito com nenhuma e eu acho assim, onde Deus estiver, independente da casa que ele estiver, para mim ele sempre será Deus. Então, se ali virar evangélico, igual é da adventista que o João já estudou, então tendo Deus dentro de casa sempre vai trazer uma boa coisa, independente da religião. Eu acho que a doutrina muda em alguma casa, mas o pai sempre será o mesmo. (PAULA, 2020).

Notamos nas narrativas desses três pais que há um pensamento mais liberal em relação ao contato com outras religiões, no entanto a fala de Paula nos chama atenção para a presença da ideia de que todas as religiões professam a crença da existência da figura de Deus. Júlia e Sofia foram mais claras em relação às restrições:

[...] a gente tem o mesmo pensamento, tanto eu quanto o pai dela, que a escola está ali para ensinar não sobre religião, e também eu nem estudei em nenhuma escola assim que fosse a fundo no ensino religioso, nem ele. Mas se fosse em outra não, porque eu acho assim que a educação parte de casa, então não adianta eu só esperar da escola, também tenho que ir buscar. Então não. Que, no entanto, assim, nós sempre fomos católicos, eu sempre falo isso para qualquer pessoa, nós sempre fomos católicos, mas não praticantes. E depois que as meninas nasceram, com o mundo atual que tem hoje, que é tudo muito claro, eu acho tudo muito bagunçado da minha época escolar a gente foi se afirmar na igreja exatamente por elas, para elas terem esse pilar de religião. Mas não que a gente impõe para elas, a gente mostra o que é

certo e o que é errado, aí vai ser a escolha delas, o que elas vão querer para a vida delas. (SOFIA, 2020).

Sim, desde que não fosse nada muito restritivo, né? Assim como essa é católica, apesar de ser da mesma, eu sei que ela fala de todas as religiões, a aula de Ensino Religioso não é sobre a religião católica, é sobre as religiões. Não é imposto, eu acho assim, se fosse uma escola que impusesse “não, é uma escola, por exemplo, adventista e tem que ser adventista”, aí não, com certeza não. (JÚLIA, 2020).

A partir dos relatos dos pais participantes de nossa pesquisa, notamos que há uma ideia de que família e escola dividem a responsabilidade de desenvolverem a formação religiosa dos estudantes. Os 6 participantes consideram importante que seus filhos recebam na escola uma formação religiosa, portanto buscamos identificar qual é o papel atribuído a cada uma das instâncias em relação a essa formação.

Sobre o papel familiar, Isabela identifica que os pais precisam dar o exemplo da participação na igreja e do desenvolvimento de práticas religiosas. Segundo ela “[...] eu sempre participo [...] então eu sempre carreguei eles junto comigo, nunca foi imposto, mas eles tinham também que fazer parte da minha realidade, a minha realidade é essa.” (ISABELA, 2020). Sofia adota como estratégia promover o envolvimento das filhas em atividades da igreja.

Rosana também acredita que o exemplo dado aos filhos é de suma importância para que a família cumpra seu papel de desenvolver uma formação religiosa. Para ela, a religião é o caminho para que os filhos saibam conviver em sociedade de forma harmônica: “[...] está na religião, quando o indivíduo não tem a religião, seja ela qual for, como ele vai saber que o outro é importante? [...] Ou mostrar pelo menos que existe o caminho do bem e o caminho do mal, e a escolha é sua.” (ROSANA, 2020).

Para Carlos, o papel da família é o de ser o “[...] educador e evangelizador também, e incentivador. E transmitir a prática, o hábito né?, através dos exemplos você levar seu filho para esse caminho também.” (CARLOS, 2020). Para Paula, a família deve orientar os filhos, criando situações em que eles sintam prazer pelo desenvolvimento de práticas religiosas, “[...] que seja um prazer em conhecer a religião, e que aquilo seja bom. Porque, a partir do momento que você apresenta a religião como uma coisa não boa, ele provavelmente não vai seguir a religião.” (PAULA, 2020). Júlia considera importante a formação religiosa, algo que o filho recebeu “[...] toda a vida em casa”, mas que não pode ser imposto. Sobre o papel da família, relatou que seguir práticas da religião católica,

estimular e acompanhar a participação do filho em atividades da igreja foi o modo de promover essa formação.

Júlia relata saber que não tem a garantia de que seu filho seguirá exercendo a fé católica “[...] para o resto da vida, né? Porque é opcional dele, lógico que tem a vontade que continue, mas eu, um exemplo próprio, hoje eu raramente vou à igreja.”. Nesse momento, estabelece que o papel da escola na formação religiosa do filho é justamente demonstrar as opções que ele tem. Paula considera que a influência da escola é maior do que a da família quando se trata da formação religiosa.

[...] o que a escola faz, porque influencia os outros coleguinhas, eu vejo que tem mais potência, ele absorve melhor aquela informação do que quando eu falo. Se eu falar para você assim, “vamos na igreja”, vamos dar um exemplo, “vamos hoje na missa”, ele vai fazer uma careta, mas vai. Mas se a escola falar assim: “hoje vai um grupo de pessoas na igreja”, eles vão dando risada e pulando porque todos os coleguinhas vão estar juntos, você entendeu a diferença? (PAULA, 2020).

Para Isabela, a escola também exerce influência e contribui para que os filhos tenham uma formação religiosa em que saibam respeitar as diferenças. Rosana também aborda a questão da diversidade religiosa e do papel da escola em desenvolver uma formação que estimule o respeito a essa questão e que propicie que os estudantes possam desenvolver suas próprias escolhas. Para ela, a escola deve mostrar que as religiões existem com seus princípios e valores “[...] e que o indivíduo tem escolhas, porque, a partir do momento em que você conhece, que você tem a informação, você vai ter a liberdade de escolha.” (ROSANA, 2020).

Ao falar sobre o papel da escola na formação religiosa, Carlos demonstra uma postura favorável à diversidade, no entanto apresenta também uma visão em que as religiões cristãs prevalecem.

Então, o papel da escola ele seria basicamente na questão de ensino, de regras comportamentais e também no sentido de dizer, de apregoar para todo mundo que existe um Deus, que criou essa terra aqui, que nós temos um sentido na vida. Talvez eu penso que tem que ser uma coisa mais aberta para a gente não ter o conflito de religião. (CARLOS, 2020).

De acordo com o exposto pelos pais, é possível identificar que a instituição de ensino é entendida por eles como responsável por ampliar os conhecimentos dos

estudantes sobre as demais religiões, sendo considerada como a responsável pela promoção de atitudes de respeito, bem como pela possibilidade de promover uma liberdade de escolha.

Sofia estabelece uma ligação direta entre a disciplina de ER e o papel da escola em relação à formação religiosa das filhas. Considera importante que as filhas participem das aulas de ER por acreditar que a disciplina transmite para as filhas os mesmos ensinamentos do lar e da igreja que frequentam. Paula considera que a disciplina de ER deve cumprir o papel de informar aos estudantes a base do que é a religião e os ensinamentos de valores morais. Júlia considera importante que seu filho curse a disciplina, pois “[...] a família ensina a religião que ela tem, existem outras, né?, e às vezes é nesse sentido que ele vai descobrir o que é bom e o que não é bom pra ele.” (JÚLIA, 2020). Carlos considera a disciplina como um “[...] instrumento que a gente tem para estar semeando o pensamento cristão.” (CARLOS, 2020). Apesar de reconhecer a laicidade presente na constituição, considera que

[...] o Brasil culturalmente é eminentemente (sic!) cristão. E todas as práticas que venham a incentivar esse sentimento que traz o amor ao próximo, o amor a si mesmo, a caridade, a bondade, então isso tudo está relacionado com a religião, é extremamente importante. Eu julgo isso, que a gente precisa cada vez mais transmitir pessoas devotas, pessoas que apregoem esses valores e que a gente tenha uma sociedade cada vez menos violenta. (CARLOS, 2020).

Na narrativa de Carlos, identificamos que o ER é reconhecido como um elemento capaz de promover uma doutrinação. Rosana considera que é importante que as filhas cursem a disciplina e a vê como uma possibilidade de compreender conflitos históricos que envolvam a religião. Além disso, a disciplina é um mecanismo que permite o ensinamento de valores. Isabela também concorda com esse viés, pois “[...] dentro do ER você também vai moldando a criança dentro de valores, e valores bons. Porque toda religião tem o seu alicerce bom.” (ISABELA, 2020).

Notamos uma posição favorável ao ensino religioso, seguindo os pressupostos de que a disciplina contribui para formação de caráter dos indivíduos. No entanto, conforme discutido no capítulo anterior, compreendemos que, em relação ao ambiente escolar, a religião não pode ser entendida como o único caminho para essa formação de caráter se estabeleça, visto que essa ideia contribui para o fortalecimento de um pensamento que atribui ao campo religioso valores, costumes e princípios universais, quando, na verdade,

o que ocorre é uma hierarquização e escolha de alguns elementos em detrimento de outros.

Em relação às práticas religiosas, as famílias afirmam que é um costume proporcionar que seus filhos tenham contato com esse contexto religioso desde muito cedo, a partir do hábito de frequentar a igreja, entre outros elementos. Paula descreve práticas religiosas desenvolvidas pela família e que contam com a participação dos filhos. No caso de Isabela, ela identifica que os filhos “[...] gostam muito. Fazem catequese, são coroinhas da igreja, e ainda tocam e cantam.” (ISABELA, 2020). Rosana informa que, apesar de ser uma prática incentivada desde criança, hoje em dia os filhos, já adolescentes, têm maior liberdade de escolha em desenvolver práticas religiosas. O mesmo ocorre com o filho de Júlia.

Carlos contextualizou que sua família costuma dedicar um tempo para práticas religiosas e que sua filha costuma acompanhar.

[...] costumamos, uma vez por semana a gente vai, aos domingos a gente vai à missa, né?, e quando a gente consegue reunir todo mundo pra almoçar também, o ato de fazer uma oração, às vezes nós estamos em casa e resolve assistir um filme de ensinamento religioso, a gente faz essas coisas aí. [...] justamente também por esse sentimento de ela estar frequentando a catequese, ela frequentar com a gente a igreja aos domingos. E tudo isso aí traz nela um sentimento, um hábito, né?, e eu percebo nela na relação interpessoal com as pessoas, práticas, ações... **não sei se seriam religiosas**, né?, mas ações que caracterizam, características de um cristão. (CARLOS, 2020, grifo nosso).

Carlos descreve que sua filha costuma ir à missa, rezar, assistir filmes religiosos, frequentar catequese, e ainda assim demonstra dúvidas quanto à caracterização dessas práticas como religiosas. Consideramos que, isso se dá pela incorporação do *habitus* religioso que naturaliza as ações dos agentes e dificulta uma leitura mais exata do que elas sejam de fato. Para essa família, tais ações são parte do cotidiano, ou seja, não há uma diferenciação entre o que seriam ou não práticas religiosas. Percebemos que as famílias desenvolvem diferentes estratégias para aproximar seus filhos de práticas religiosas, no entanto a frequência à igreja parece ser a mais recorrente nesse grupo.

De maneira geral, o que podemos considerar dessas famílias é uma postura favorável à questão da presença da religiosidade no ambiente escolar, que pode ser reconhecida em práticas cotidianas como, por exemplo, o momento da acolhida e na oferta da disciplina de Ensino Religioso. Reconhecemos nessas famílias que, em alguns

momentos, a internalização do *habitus* religioso católico os impede de estabelecer uma relação entre algumas práticas e elementos presentes nas instituições com a manifestação da religião; isso se dá pela naturalização a partir da inculcação dos *habitus*. Outro ponto em comum é o fato da confessionalidade ser ponto significativo para que a escolha da instituição de ensino fosse feita, algo que é considerado pelos pais como elemento de distinção.

A proximidade do *habitus* religioso familiar com o *habitus* religioso presente nas instituições escolares possibilita o estabelecimento de relações “pacíficas” entre estudantes, professores, gestores e família. Há uma harmonia entre as ações desenvolvidas pelas instituições escolares e pela família que possibilita uma aceitação mútua das decisões tomadas, evitando conflitos e problematizações. A partir dos relatos dos pais, foi possível notar que conflitos, envolvendo questões e práticas religiosas desenvolvidas nas instituições de ensino, não se colocam como um problema, ou como elementos geradores de conflitos.

O *habitus* religioso que essas famílias e estudantes já possuem, antes de se inserirem na realidade escolar dessas instituições, permitem que tenham o entendimento do sentido das regras estabelecidas e da lógica do jogo operante. Entende-se que “[...] ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo.” (BOURDIEU, 1996, p. 144). Há uma relação de segurança estabelecida entre escolas e as famílias que compreendem a lógica do jogo, uma vez que a confiança é estabelecida a partir do momento em que reconhecem a similaridade dos princípios e valores que adotam para si. Essa confiança permite que criem o senso de que estão trabalhando em conjunto em prol da formação dos estudantes.

As entrevistas realizadas com os pais revelam que a imagem de prestígio social que essas instituições carregam está diretamente ligada à relação que estabelecem com as ordens religiosas. São atribuídas à presença de figuras da igreja (como padres e freiras, por exemplo) a garantia do cumprimento de regras e a boa organização e manutenção do espaço escolar. Essas figuras são reconhecidas como autoridades que garantem aos pais que a qualidade das instituições vai ao encontro das premissas que defendem a ideia de que “[...] a religião cumpre a função de conservação de uma dada ordem social.”. (MONTEZANO, 2006, p. 85). Observa-se que, nos diferentes meios sociais, as regras de conduta possuem uma certa ligação com os princípios inculcados pelas instituições religiosas, “[...] apresentando-se como constitutivos de um *habitus* e práticas, em

consonância com demandas e expectativas sociais de indivíduos dóceis e obedientes.” (MONTEZANO, 2006, p. 85.).

Outro aspecto comum entre essas famílias é o fato de atribuírem as demais instituições públicas de ensino uma avaliação pessimista, que as colocam como espaços desorganizados, de baixa qualidade e que não “servem” para seus filhos. Há uma tendência em considerar que a presença religiosa nas instituições *lócus* de nossa pesquisa é o elemento que contribui para que se diferenciem das demais escolas públicas e se tornem espaços adequados para seus filhos. Em algumas situações, como no caso de Paula e Isabela, havia uma situação de medo diante da possibilidade de seus filhos terem que estudar em instituições públicas, que foi resolvida ao conhecerem as instituições confessionais conveniadas.

Em relação à presença dos símbolos religiosos nas instituições escolares e as opiniões expressadas pelos pais em nossas entrevistas, observa-se que esse grupo considera esses símbolos e as práticas religiosas desenvolvidas como algo comum e que proporcionam um bem a todos, independente da religião. Esses elementos não são neutros, pois possuem significados e informam pressupostos e crenças, que, ao contrário do que o imaginário social tende a considerar, não são universais. É preciso reconhecer que “[...] os aspectos materiais dos estabelecimentos de ensino compõem um fator relevante na constituição de determinadas práticas que podem constranger ou estimular a disseminação de certos conhecimentos.” (BRANCO, 2016, p. 352). Consideramos que, por se tratar de um espaço público, é necessário preocupar-se com a forma como esses símbolos e práticas afetam os estudantes que professam uma religião diferente da católica.

No tópico a seguir, buscamos uma aproximação com os estudantes das instituições *lócus*, a fim de compreender como se sentem em relação ao desenvolvimento de práticas religiosas em seu cotidiano escolar. Procuramos identificar em que momentos os estudantes percebem essas práticas, quais são suas opiniões sobre professores, gestores e demais elementos que compõem a instituição de ensino em que estão matriculados.

### **3.3 Os estudantes das instituições públicas confessionais de ensino e suas percepções sobre os estabelecimentos em que estão matriculados: que lugar a religião ocupa na minha escola?**

Compreendemos esse tópico como um espaço de expressão dos estudantes que ocupam as instituições *locus* de ensino. Em nosso entendimento, ouvir esse grupo se faz necessário para compreendermos de que modo eles percebem e são afetados pelas práticas religiosas desenvolvidas durante suas trajetórias escolares. As análises prévias dos questionários permitiram que identificássemos que os estudantes das três instituições não apresentam opiniões muito distintas sobre suas escolas, por esse motivo, optamos pela apresentação das informações sem que fossem separados por turmas ou instituições.

Uma das questões levantadas em nossa pesquisa é sobre a possibilidade de formação do *habitus* religioso a partir das práticas desenvolvidas por esses estabelecimentos de ensino. Observa-se que o *habitus* é formado a partir da repetição de hábitos que, com o passar do tempo, são internalizados pelos agentes e assumidos como um comportamento natural, algo que pertence à identidade dos agentes (BOURDIEU, 2007a). Retomando os aspectos históricos da formação do campo educacional, percebe-se a influência do campo religioso no modo de se pensar a educação no Brasil.

Essa influência significou o fortalecimento da ideia de que os princípios religiosos servem como elementos orientadores da prática pedagógica. Além de orientarem práticas, algumas práticas religiosas são utilizadas pelas escolas como forma de educar, disciplinar e trabalhar a questão da moral e da ética. Apesar de ser um tópico destinado à apresentação das opiniões dos estudantes, inicialmente falaremos sobre algumas observações realizadas no interior das instituições *locus* de pesquisa durante a aplicação do questionário com os estudantes. Foi possível identificarmos práticas em comum que recebem forte influência de princípios religiosos católicos, as quais se revelam como práticas formadoras de um *habitus* religioso. Um aspecto bastante valorizado pelas instituições é o chamado momento da acolhida. Durante nossas observações, percebemos que esse momento é entendido como forma de “acalmar” os estudantes e prepará-los para a rotina das salas de aula, bem como inculcar o *habitus* religioso.

A acolhida consiste em uma recepção para os estudantes que diariamente formam filas nos pátios das instituições para posteriormente encaminharem-se para suas salas. Professores e membros da direção escolar posicionam-se na frente dos alunos e conduzem a acolhida, que é marcada por avisos diários e pela prática de orações, como “Pai Nosso” e “Ave Maria”. Também foi observada a realização de orações espontâneas, que remetem a momentos de agradecimentos e pedidos para o dia. De maneira geral, a participação dos alunos pode ser dividida em dois grupos: aqueles que realizam a oração junto com a

pessoa que está conduzindo (que se revela como a maioria dos estudantes), e aqueles que permanecem em silêncio e até mesmo de cabeça baixa, o que é entendido como uma postura de respeito pelo momento.

Tereza, diretora da E.E. Santa Ana, informa que esse é um elemento que faz parte dos pressupostos do sistema de ensino adotado pela instituição. Segundo a diretora, “[...] conforme o ‘Sistema Preventivo de Dom Bosco’, é da obrigação do diretor ou de alguém recomendado por ele dizer ‘Bom Dia, Boa Tarde’ para os alunos, isso se chama acolhida.” (TEREZA, 2020).

De acordo com Souza (2012), a acolhida, no Sistema Preventivo de Dom Bosco, remete às ações desempenhadas por Dom Bosco, que visavam uma aproximação com os jovens, “[...] que sempre indicava uma postura de beneficiar o jovem em seu estado momentâneo e posterior, quando a relação estabelecida permitiria o início de uma amizade sempre direcionada para o bem daquele jovem.” (SOUZA, 2012, p. 55). Podemos considerar que os momentos de acolhida desenvolvidos pelas instituições atuam com o objetivo de estabelecer uma ordem no ambiente escolar, mas também de demonstrar aos estudantes que podem desenvolver com o corpo administrativo uma relação de proximidade, visto que é o momento em que acontecem diálogos como “você está bem?”, “como está o dia hoje?”, “o final de semana se aproxima, logo poderão descansar, então vamos nos concentrar para a aula”, entre outros.

Alice relatou que, em anos anteriores, no momento da acolhida era possível identificar a presença de figuras religiosas como padres e seminaristas no interior da instituição escolar. No caso da E.E São Bento, constatamos em observação, e pelo relato de Regina, a prática da oração na sala dos professores antes do início das aulas, para posteriormente, no interior das salas de aula, realizar a oração com os estudantes. Segundo ela, não é exigido que os estudantes façam as orações, mas que demonstrem uma atitude de respeito. Para a diretora essa é uma forma de ensinar “[...] a respeitar a religião do outro, a crença do outro, a particularidade do outro.” (REGINA, 2020). Regina relata que os alunos, mesmo que não sejam da religião católica, pedem para fazer a oração do dia. A orientação é “[...] para os professores estarem abertos a isso, tanto é que os evangélicos são muito fortes aqui na escola.” (REGINA, 2020).

Nota-se na fala de Regina que a escola assume uma postura que pretende respeitar e promover o respeito entre as diversas religiões que se manifestam no espaço escolar em

questão. No entanto, essa prática pode ser compreendida como um risco ao direito da liberdade individual de cada um decidir pela adoção de práticas religiosas ou não, visto que aqueles que possuem uma confessionalidade diferente, ou que não possuem o hábito de realizar orações, precisam se adequar ao espaço, sendo silenciados diante de uma prática que ocorre independente de sua escolha.

A não participação nesses momentos de oração podem trazer constrangimentos aos estudantes, ainda que esse não tenha sido um aspecto observado ou relato pelas diretoras, porém faz-se necessário uma reflexão sobre essa possibilidade. Identifica-se que

[...] os profissionais ligados à educação têm ações particularistas e discriminatórias; neste caso da 'oração comum', por exemplo, diversos segmentos como ateus e seguidores de religiões de matrizes afro brasileiras foram excluídos. (MENDONÇA, 2012, p. 79).

Outro aspecto em comum entre as instituições foi a presença de símbolos religiosos como parte componente do espaço físico dos ambientes. Entre esses símbolos, podemos citar como exemplos imagens de santos do catolicismo, crucifixos, quadros com fotografias de papas, orações expostas nas paredes etc. Para preservar a identidade das instituições, não nos foi autorizada a reprodução de imagens. Como forma de estabelecer uma aproximação entre os leitores deste trabalho com os espaços físicos visitados durante o desenvolvimento da pesquisa, descreveremos os pontos observados.

A questão da presença de símbolos religiosos na E.E Santa Ana é um ponto notável antes mesmo de entrarmos na instituição, já que, em seus muros externos, além de propagandas de estabelecimentos comerciais localizados próximo a ela, estão pintadas também imagens de santas católicas. Ao entrar na instituição, um espaço relativamente pequeno, que pode ser considerado como um pátio de entrada onde os alunos não permanecem, mas que dá acesso aos demais espaços escolares, é possível observamos um local em que há uma imagem de Nossa Senhora Aparecida. O local não é fechado e em volta da imagem há uma pequena decoração.

Observamos também na E.E Santa Ana alguns avisos deixados aos estudantes e professores em relação a regras de comportamentos/convivência. Esses avisos são expostos em papel impresso em que, além das regras escritas, estão figuras religiosas como ilustração junto ao aviso que se pretende dar. Foi possível observarmos esses avisos

em salas de aula, secretaria, salas de professores e sala da direção. Na escola Santa Ana é possível identificarmos a presença de símbolos religiosos no espaço em que os alunos se posicionam para o momento de acolhida.

Na E.E São Bento, o muro interior da escola é decorado com uma pintura de um santo católico. Trata-se de uma pintura de tamanho grande, que ocupa todo o muro e pode ser vista ainda do lado de fora da instituição. Ao lado da pintura, localiza-se a imagem do mesmo santo, a qual é a única localizada no pátio escolar. Uma prática comum na instituição, que é desenvolvida tanto pelo quadro administrativo quanto por professores e estudantes, é o uso da expressão “Paz e Bem” para cumprimentarem uns aos outros; trata-se de uma expressão utilizada no catolicismo.

A diretora da instituição considera que o uso dessa expressão é benéfico para o comportamento dos estudantes e, segundo ela, a expressão é capaz de gerar em toda a instituição um sentimento de bem-estar, que melhora as relações desenvolvidas na rotina escolar.

[...] eu percebo que os alunos que estudam aqui eles têm um perfil diferente dos alunos de outras escolas, justamente por conta dessas posturas de oração, do “bom dia paz e bem”, a própria, essas próprias palavrinhas “paz e bem” ele gera nos alunos, e em nós também, todo dia falando “paz e bem, paz e bem”, até você começa a questionar algumas atitudes, né?; “espera aí, todo dia eu falo paz e bem, será que o meu comportamento tá colaborando para ter paz e bem no ambiente?”, que a gente fala sempre isso, porque o lema da escola é “paz e bem”, né?, então todas as vezes que a gente fala bom dia, é bom dia seguido de paz e bem, boa tarde seguido de paz e bem, né? E isso vai levando a uma certa, inconscientemente, essas palavras vão entrando na cabeça e começa, a gente começa a refletir sobre as nossas atitudes, né? (REGINA, 2020).

Identificamos na fala da diretora o reconhecimento de que algumas práticas são desenvolvidas pelos estudantes sem que haja uma percepção consciente de que elas estejam sendo desenvolvidas e por quais motivos elas desenvolvem, o que é considerado como um dos aspectos que caracterizam a formação do *habitus*. Orlandi (2007) identifica que o *habitus* religioso é responsável pela mudança de modos de viver e, “[...] mesmo que o cidadão não se dê conta de tal ‘incorporação’, ele a expressa.” (ORLANDI, 2007, p. 167). Tem-se que

[...] universos religioso, familiar e escolar, enquanto instâncias de socialização tenderiam a inscrever de maneira coerente seus esquemas de pensamento nas consciências individuais, que nelas se incorporam

como se fossem naturais, transformando-se em *habitus*. (MONTEZANO, 2006, p. 60)

No interior dessas instituições, a prática religiosa é naturalizada como algo que compõe a rotina escolar, portanto os estudantes compreendem esses momentos de interação em que a religiosidade se faz presente como aspectos que fundamentam a organização escolar. No caso da E.E Santo Agostinho, o que chama atenção é o saguão de entrada da instituição, que, além de figuras religiosas, expõe um quadro com a foto de um papa católico. De maneira geral, podemos apontar que as diretoras consideram a presença desses símbolos como uma forma de demonstrar aos pais qual perspectiva de trabalho é adotada pelas instituições.

Assim, ao realizar a matrícula, os pais estariam concordando que seus filhos estudassem em um local que dá espaço para que esses símbolos sejam expostos, pois não se trata de algo que fica escondido. Os pais estariam cientes da questão da religiosidade desde o primeiro momento, algo que já se revela no nome das instituições, conforme o que foi descrito por Tereza

[...] se eles buscam uma escola com esse nome “Escola Estadual Santa Ana”, não chama “Escola Prefeito Não Sei Quem...”, não chama “Escola Desembargador Não Sei Quem...”, se chama “Escola Estadual Santa Ana”, então isso já dá de início um indício de que tipo de escola é. (TEREZA, 2020).

Segundo Alice, em alguns casos em que os pais chegam até a escola por indicação do sistema *online* de matrículas e não sabem da questão da confessionalidade, observa-se que, caso não haja uma identificação com a escola, logo o estudante é transferido. No entanto, ela observa que

[...] muitos dos pais que procuram a escola Santo Agostinho procuram porque é uma escola tradicional, porque é uma escola que tem esse cunho religioso, não tão assim, explícito, estampado, apesar que eu acho que está estampado sim a partir do momento em que você entra num ambiente que você se depara com imagens, com crucifixos, né?, a própria imagem de Nossa Senhora. (ALICE, 2020).

Há um reconhecimento do poder simbólico desses símbolos religiosos, que são entendidos como reveladores de práticas e posturas adotadas pelas instituições. Silva (2016) chama a atenção para o risco da presença de símbolos religiosos em espaços

públicos. Segundo o autor, há um prejuízo para a garantia da laicidade do Estado quando se abre espaço para esses símbolos, pois eles podem

[...] significar empecilho para a convivência pacífica quando representam exclusividade, privilégio, disputa de território e poder, ou quando o grupo religioso lança mão do poder público para garantir privilégios, utilizando o bem público em benefício próprio. (SILVA, 2016, p. 172).

Apesar de as instituições desenvolverem, a partir das falas de suas diretoras, um discurso que se mostra favorável à diversidade religiosa, não identificamos em nenhuma delas símbolos religiosos de outras religiões além do catolicismo. Giumbelli (2010) revela que a presença de símbolos religiosos é algo comum a todas as religiões, portanto compreendemos que se uma instituição pública pretende abrir espaço para que uma matriz religiosa se manifeste por meio de seus símbolos, é justo que o mesmo espaço se abra para todas as religiões.

Conforme apontado por Silva (2016), podemos entender que essas instituições estão colaborando para que a religião católica encontre em espaços públicos uma possibilidade de manifestar-se por meio de seus símbolos, o que pode ser considerado como um privilégio. Mesmo que durante o ano letivo as instituições promovam atividades ou momentos em que os alunos desenvolvam atividades voltadas para o aprofundamento de saberes das diversas matrizes religiosas, ainda assim o catolicismo obtém espaço privilegiado, visto que os símbolos católicos são destinados a espaços fixos, que compõem o ambiente escolar e são entendidos como parte das instituições.

Ainda em relação às práticas observadas, outro ponto em comum é o uso de canções religiosas em substituição ao tradicional toque de sinos para demarcar o intervalo ou troca de aulas. A música é reconhecida como forma de linguagem e diariamente os estudantes estão em contato com as mensagens transmitidas por aquelas músicas, cujas letras abordam assuntos variados, mas que têm em comum a questão religiosa. Montezano (2006) identifica que, no campo religioso, diferentes formas de linguagem são utilizadas como forma de transmissão de elementos que contribuem para a formação do *habitus* religioso. O discurso produzido e disseminado a partir de diversos tipos de linguagem

[...] baseado na leitura do texto bíblico e materiais afins, de conteúdo religioso, bem como a repetição de expressões e de palavras de ordem, relacionadas ao contexto religioso, têm como objetivo a regulação do pensamento. (MONTEZANO, 2006, p. 83).

Bourdieu (2007b) descreve a religião como uma língua em que ao mesmo tempo atua como instrumento de comunicação e conhecimento. Utilizar-se de músicas religiosas é uma estratégia que contribui para a incorporação do *habitus* religioso, pois as músicas transmitem mensagens que estabelecem relação direta com pressupostos religiosos a serem seguidos.

Regina descreveu que na E.E São Bento a música é um elemento bastante presente. Segundo ela, a partir de uma demanda dos próprios estudantes, o grêmio estudantil autorizou a realização do que é denominado de “Sexta Gospel”, momento em que, durante o intervalo, a instituição reproduz para todos os estudantes músicas de estilo gospel. Essa ação faz parte da chamada “Sexta Cultural”, em que os estudantes escutam músicas de diversos artistas e ritmos; cada sexta-feira é dedicada a um ritmo musical.

Conforme relatado no capítulo anterior, os símbolos religiosos são considerados pelas diretoras como elementos que compõem a cultura escolar e que não são motivadores de problemas envolvendo pais, estudantes e professores. Não foi observado nenhum momento de interação direta entre os estudantes e os símbolos religiosos. De maneira geral, entende-se que esses símbolos são naturalizados como elementos que compõem a decoração do ambiente.

No entanto, observa-se que, mesmo que não haja esse tipo de interação, a presença desses símbolos por si só já é uma forma de desenvolvimento do *habitus* religioso, visto que os estudantes incorporam em suas práticas comportamentos que podem ser considerados como aceitáveis ou indesejados diante da presença desses símbolos. Além disso, o fato de se fazerem presente nas instituições, colabora para um fortalecimento da religião católica, que se utiliza de espaço público para a exposição de símbolos que lhe são próprios.

Com isso, queremos apontar que a presença de símbolos religiosos cria nos estudantes uma predisposição a aceitação desses símbolos nos espaços sociais, sejam eles públicos ou privados. As instituições de ensino são responsáveis por criar nos estudantes uma postura “amigável” em relação aos símbolos religiosos católicos, no entanto não há uma criticidade em relação à permanência desses símbolos nos espaços públicos, dessa forma a legitimação desses símbolos se dá pela predisposição criada pelo *habitus* adquirido.

Branco (2016) problematiza a questão da presença de símbolos religiosos em escolas públicas, identificando que “[...] os murais, os quadros e as pinturas presentes nas paredes da escola são signos repletos de intenções evangelizadoras [...] reflete a ideologia dominante na comunidade escolar ou no grupo que detém o poder institucional.” (BRANCO, 2016, p. 360). A naturalização desses símbolos como parte componente da “decoração escolar” pode ser considerada como uma estratégia para camuflar a ideologia que eles representam.

A partir das entrevistas realizadas com as diretoras, foi possível identificar que as características confessionais e a presença da religiosidade no cotidiano escolar são entendidas por elas como algo positivo, que contribui para o bom funcionamento das instituições. Qual seria então a impressão dos estudantes sobre esses elementos? Como e em que momentos identificam a presença da religião em seu cotidiano escolar? Para responder a essas e a outras questões, realizamos a aplicação de questionários com estudantes das instituições *lócus* de pesquisa. Apresentamos, a seguir, as análises realizadas a partir das respostas dos estudantes.

### **3.4.1 As instituições públicas confessionais sob a ótica estudantil: em questão a percepção dos estudantes sobre a religião no espaço escolar**

Entendemos que a opinião dos estudantes possibilita uma maior aproximação com o cotidiano dos espaços de nossas investigações, por esse motivo buscamos compreender que tipo de impressões os estudantes possuem em relação à presença da religiosidade em sua trajetória escolar. No momento da aplicação dos questionários, os estudantes foram informados de que a participação não era obrigatória e não se configurava como uma atividade desenvolvida pelas instituições. Além disso, foi garantido a eles total sigilo de suas identidades. Antes de receberem os questionários, os estudantes foram informados dos objetivos da pesquisa e os professores, junto à pesquisadora, ressaltaram a importância da participação deles nessa etapa. Importante salientar também, que a garantia do sigilo da identidade dos estudantes possibilitou que se sentissem mais confortáveis para expressarem suas opiniões sobre as instituições.

Diante desse cenário, consideramos que a participação dos estudantes foi muito satisfatória, pois a maioria aceitou responder ao questionário totalizando em 542 questionários respondidos. Alguns questionários foram entregues incompletos, faltando

a resposta de no máximo duas questões, portanto não foram desconsiderados, visto que para a análise, as questões não estabeleciam uma relação de dependência. Abaixo apresentamos os quadros que informam o número de estudantes e turmas participantes dessa etapa da pesquisa

Ao todo foram respondidos 542 questionários por alunos das turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, conforme tabela a seguir:

**Tabela 2 – Quantitativo de questionários respondidos por turma e instituição de ensino.**

|                                     | <b>E. E. Santa Ana</b> | <b>E. E. Santo Agostinho</b> | <b>E. E. São Bento</b> |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------------|------------------------|
| <b>6º ano do Ensino Fundamental</b> | 59                     | 40                           | 27                     |
| <b>7º ano do Ensino Fundamental</b> | 57                     | 51                           | 31                     |
| <b>8º ano do Ensino Fundamental</b> | 50                     | 24                           | 68                     |
| <b>9º ano do Ensino Fundamental</b> | 28                     | 36                           | 71                     |

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

O modelo do questionário aplicado pode ser visualizado nos apêndices de nosso trabalho. Trata-se de um questionário com 9 questões em que, além das opções de respostas prontas dadas aos estudantes, foi autorizado que eles incluíssem novas opções ou complementassem aquelas que já estavam postas, como, por exemplo, na questão em que tinham que informar se algum conhecido já havia estudado na instituição; alguns incluíram a opção avô/avó que não estava no questionário.

Tínhamos como objetivo proporcionar aos estudantes o máximo de liberdade para que pudessem se expressar. Além disso, reconhecemos que, muitas vezes, as respostas prontas apresentadas pelos questionários podem de certa forma influenciar os participantes da pesquisa. Portanto, a possibilidade de darem suas próprias respostas foi entendida como uma alternativa para diminuir qualquer tipo de influência que o instrumento poderia oferecer. Inicialmente, buscamos compreender se os estudantes poderiam nos dar indicações sobre os motivos que levaram suas famílias a optarem pelas instituições em que estão matriculados.

Ao se depararem com a questão “você conhece as motivações que levaram sua família a optar por esta escola?” 72,04% dos estudantes responderam SIM, enquanto 27,96% afirmaram NÃO saber. Em relação à opinião dos estudantes, buscamos identificar se a opinião deles sobre a efetuação da matrícula foi discutida no ambiente familiar; 60,34% dos estudantes responderam que SIM e 39,66% informaram que NÃO foram ouvidos.

Consideramos que essas questões podem nos ajudar a entender se antes da realização da matrícula os pais desenvolvem um diálogo com os filhos no sentido de torná-los parte do processo de construção de suas trajetórias escolares. As informações indicam que possivelmente a decisão da matrícula não foi algo imposto aos filhos, visto que os pais preocuparam-se em esclarecer os motivos de suas escolhas, bem como de ouvir as opiniões expressadas pelos estudantes.

Deixamos um espaço para que os estudantes escrevessem os motivos apresentados pelos pais ao justificarem suas escolhas, o que nos permitiu identificar que os motivos podem ser divididos nas seguintes categorias: confessionalidade/religiosidade, disciplina escolar e influência do capital social e qualidade do ensino. Organizamos no quadro abaixo a transcrição literal de alguns relatos deixados pelos estudantes nos questionários, porém não apresentaremos todos por haver neles grande semelhança.

**Quadro 8 - Principais motivações apontadas pelos estudantes para que os pais optassem pela atual instituição de ensino.**

|                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Confessionalidade/<br/>religiosidade</b> | “Porque a escola é boa e religiosa”; “Regras rígidas, boa qualidade de ensino e a proximidade com a religião”; “Por questão de ser uma escola católica e ser rígida”; “Ser uma escola com uma boa estrutura de ensino, ter esta questão religiosa e a parte rígida da escola”; “Porque é de freira”; “Por ser da minha religião, por ser boa e rigorosa”; “Pelo fato de ser uma escola católica e as regras de estudo e a disciplina”; “O bom ensinamento dela e a religião entre outras atividades como a festa de Nossa Senhora Auxiliadora”; “Por ter aula de Ensino Religioso”; “Pois esta escola é uma escola religiosa e a organização dela é muito boa, ela é bem limpinha, o que torna o ambiente agradável para o estudo”; “Por ser uma boa escola e pelo fato de minha mãe não ter aceitado o fato de eu ser ateu. Ela achou que uma escola religiosa me ajudaria a me encontrar”; |
| <b>Disciplina</b>                           | “Porque essa escola tem muitas regras, respeito e na minha outra escola não tinha”; “Pois a escola é considerada uma das melhores da cidade, pelo ensino e por ser rígida”; “Eles acham essa escola muito boa na questão de ela ser bem rígida e meus pais acham que quanto mais rígida ela vai ser melhor”; “Porque a escola é rígida em algumas questões”; “Porque aqui é bom e puxado e minha mãe gosta de escolas puxadas”; “Pelo ensino e pela ‘fama’ da escola ser rígida”; “Por ela ser rígida, ter um ensino bom, não ter mal elemento nela”; “Pois é uma escola boa, é rígida, ensina bem”; “Método de estudo mais rigoroso, um colégio que                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     | todos elogiam”; “Os estudos, a diretora e os professores rígidos”; “as regras e eles me falaram que era muito boa”; “Por ser uma escola rígida”; “Boa disciplina, bons ensinamentos”; “Por essa escola ser rígida”; “Bons professores, regras e disciplina”; “Porque eu era preguiçoso aí mandaram para essa escola para eu me ajudar a ser mais atento”; “Porque ela é muito rígida”; “Porque ela achava que essa escola era melhor, mais rígida do que a minha outra escola”; “Minha mãe dizia que o ensino aqui era melhor e que também me traria disciplina”;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Influência do capital social</b> | “Bom ensino e boas recomendações”; “Porque meu primo estudava aqui”; “Parceiros da minha família falaram que essa escola era muito boa, então ela foi incentivada por eles”; “Porque todos falaram muito bem dessa escola”; “Pois minha prima já estudou nesta escola”; “Indicação de várias pessoas da minha família por ter uma ótima educação”; “Porque minha mãe estudou aqui e ela gosta da educação dessa escola”; “Pois a filha da minha mãe já estudou aqui”; “ser bem falada por amigos e família”; “Porque é ótima e eles estudaram aqui”; “A diretora é nossa parente, é mais perto da minha casa e é uma escola muito boa”; “Porque eles estudaram na escola e acharam muito bom a escola e optaram por ela”; “Meus tios e minha mãe estudaram aqui e eles sabem que a escola era muito boa”; “Porque o ensino é muito bom e porque familiares falaram que aqui nessa escola tem oportunidades que em outras escolas não tem”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Qualidade de ensino</b>          | “Porque a escola é melhor e tem mais oportunidades de estudo”; “eles acham uma escola boa, organizada, tranquila, diferente de outras escolas públicas”; “Porque o número de estudantes que passam no ENEM aqui é alto e também por ser uma ótima escola”; “A escola tem bons professores e é uma ótima escola pois sempre entre as melhores”; “Por ser uma das melhores escolas por ter professores capacitados”; “Porque foi a escola com mais aproveitamento dos alunos em vestibulares e é bem concorrido as vagas e por ser uma escola de auge”; “Pelas pesquisas e as avaliações de outros pais e também pela posição do IDEB”; “ela tem o ensino bom, ela é bem exigente e ela é uma das escolas mais concorridas do Estado”; “A escola possui uma boa qualidade de ensino”; “O ensino aqui é ótimo, inclusive os professores, e na minha outra escola o ensino era muito fraco então eu não aprendia quase nada, e nessa aprendi bastante coisa”; “É uma das melhores escolas de Campo Grande - MS”; “eles me trocaram de escola porque acreditaram que o ensino era melhor”; “O ensino é excelente e acolhedor”; “é uma boa escola que meus pais possam confiar”; “Para eu ser alguém na vida para formar na faculdade”; “Porque é uma das melhores escolas públicas do governo e porque minha mãe estudou aqui”; “Por ser a melhor escola”; “Escola estadual, bom ensino e ótimo aprendizado”; “Para que eu tenha um futuro e eles acham a melhor escola estadual de Campo Grande”; |

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

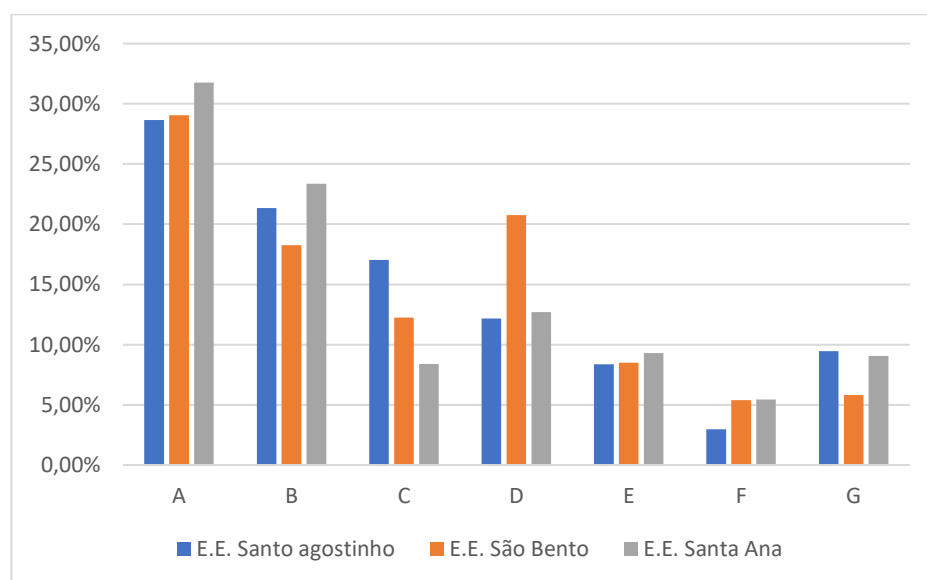
Outro fator que foi apontado com bastante frequência diz respeito à localização da escola, pois os estudantes informaram que seria perto da casa ou do trabalho dos pais. Consideramos que os motivos apresentados pelos estudantes, pais, professores e gestores seguem um consenso, já que, quanto a essa questão, não se nota uma divergência entre os grupos.

Sobre o capital social, buscamos identificar se o círculo social dos estudantes contava com a presença de outros agentes que já estudaram – ou que ainda estudam – na instituição em que estão matriculados. Para essa questão, 29,83% responderam NÃO e

70,17%<sup>20</sup> disseram que algum familiar ou pessoa próxima da família estudou ou estuda na escola em que está matriculado. Fazer uso do capital social no momento da escolha da instituição de ensino dos filhos se configura como uma das estratégias desempenhadas pelas famílias que buscam conhecer as escolas a partir do olhar de pessoas que compõem seu círculo social e que possuem uma similaridade de *habitus* e objetivos.

Em relação aos aspectos apontados pelos estudantes como elementos que contribuem para que tenham interesse em permanecer nas instituições, apresentamos as seguintes opções: a) A escola possui uma boa qualidade de ensino; b) Tenho bons professores; c) A direção e coordenação pedagógica desenvolvem um bom relacionamento com professores, alunos e toda a comunidade escolar; d) A escola é próxima da minha casa ou do local de trabalho dos meus pais; e) Me sinto bem em estudar em um espaço que proporcione uma proximidade com questões da religiosidade; f) A escola possibilita momentos de discussões sobre práticas e princípios religiosos que considero importantes para minha formação em geral; g) A escola oferece atividades extracurriculares que são do meu interesse.

**Gráfico 1 - Elementos que os estudantes apontam como motivadores para que permaneçam nas atuais instituições de ensino.**



**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

<sup>20</sup> Porcentagem de acordo com grau de parentesco ou relação estabelecida com a família do estudante: 20,54% “Pai ou Mãe”, 11,16% “Tio ou Tia”, 31,03% “Primos ou Primas”, 30,36% “Filhos de pessoas com quem nossa família se relaciona em outros espaços (trabalho, igreja, clubes, etc.)”, 6,70% “Irmãos”, 0,22% “Avô ou Avó”.

Observamos que o principal elemento apontado pelos estudantes diz respeito à qualidade do ensino, seguido do fator “bons professores” e da proximidade com a residência ou local de trabalho dos pais. Apontamos também como um aspecto comum entre todas as instituições o fato da opção “[...] a escola possibilita momentos de discussões sobre práticas e princípios religiosos que considero importantes para a minha formação geral” ter ocupado a última posição. O que pode indicar dois cenários: o primeiro, seria o de que as instituições não desenvolvem momentos de discussões sobre práticas e princípios religiosos, o que consideramos como o menos provável, visto que, conforme foi possível observar a partir dos demais dados coletados, identificamos nas instituições momentos em que a religiosidade se faz presente, o fato de terem em seu currículo a disciplina de Ensino Religioso é o principal elemento que nos permite essa afirmação. A segunda hipótese é a de que os estudantes não consideram que as discussões sobre práticas e princípios religiosos sejam importantes para sua formação em geral.

Apenas 8,39% dos estudantes da E.E. Santa Ana consideraram que a direção e a coordenação pedagógica desenvolvam um bom relacionamento com professores, alunos e toda a comunidade escolar, indicando uma possível insatisfação dos estudantes nesse sentido.

As atividades extracurriculares exemplificadas pelos estudantes relacionam-se com a prática de esportes. Observamos também que alguns expressaram não gostar de estar na escola: “Nenhum, vou mudar de escola ano que vem, se Deus quiser”; “Sou obrigada”; “Não quero estudar aqui, mas minha matrícula caiu nessa escola e não sinto vontade de permanecer aqui”; “Não gosto, meu último ano. A escola já foi boa”; “É meu último ano e não tive autorização para mudar”; “Não, a escola pode ser de qualidade, mas é extremamente chata e irritante ao extremo, muito mesmo”; “Eu não tive interesse em vir para essa escola, mas meus pais sim”. É importante esclarecer que se trata de uma minoria e, além disso, ainda que tenham demonstrado essa insatisfação, não foram indicados os motivos, o que não nos permite afirmar que seja pela questão da confessionalidade.

Um total 31,94% expressam a opinião de que professores e direção escolar “consideram a disciplina como algo importante para a formação escolar”. Ainda sobre os professores e equipe gestora, identificamos que 25,38% dos estudantes consideram que

eles “costumam falar com frequência sobre as regras da escola”. A cobrança para que as famílias participem das atividades promovidas pelas instituições é percebida por 29,64% dos estudantes. Apenas 8,35% identificaram que professores e gestores “seguem princípios religiosos e utilizam desses elementos para falar sobre problemas disciplinares apresentados pelos alunos”, o que foi por nós considerado um elemento de contradição, visto que somente 4,68% dos estudantes consideram professores e equipes gestora como “indiferentes quanto à questão da religião”.

De maneira geral, os estudantes evidenciam em maior número a questão da disciplina e da cobrança para que as regras sejam cumpridas, característica que também foi apontada como um dos motivos que fizeram suas famílias optarem pelas instituições. Direcionando nossos olhares para a disciplina de ER, buscamos compreender se os estudantes identificam nessas aulas momentos em que a religião se manifesta.

Comprovando as suposições, 62,18% dos estudantes identificam a manifestação religiosa nas aulas da referida disciplina, enquanto 37,82% revelam não identificar. Podemos indicar alguns elementos para compreender essa discordância entre os estudantes. O primeiro poderia ser o próprio instrumento de pesquisa, pois, apesar de a pergunta informar a possibilidade de escolha de mais de uma opção, alguns estudantes poderiam ter escolhido outras opções para indicar a manifestação da religião no ambiente escolar sem citar a disciplina de Ensino Religioso. Outra hipótese poderia indicar a naturalização da religião como um conteúdo escolar, portanto os estudantes não identificariam na disciplina um momento de manifestação da religião, mas sim um momento de aprender questões religiosas. Assim, não conseguiriam identificar práticas específicas de professores, e até mesmo colegas, que se configurassem como uma prática religiosa e não educativa.

Um ponto que foi observado a partir de uma análise por turma das respostas dadas denunciou que estudantes de um mesmo ano escolar, mas que estão matriculados em instituições diferentes, apresentam respostas distintas em relação à percepção da presença da religião na disciplina de ER. Levantamos a hipótese de que, em um mesmo ano escolar, diferentes práticas e conteúdos estão sendo trabalhados, o que é um problema que pode ser justificado pelos apontamentos apresentados no tópico anterior em relação à falta de orientações curriculares para a referida disciplina. As instituições de ensino que ofertam a disciplina e os professores que ministram as aulas precisam buscar por fontes próprias

para a preparação das aulas, não há, portanto, uma mínima unidade nos trabalhos desenvolvidos pelos diversos professores.

Seguindo com os momentos em que os estudantes identificam a presença da religião na instituição escolar, apresentamos outras opções em que eles pudessem estabelecer essa associação. Obtemos os seguintes resultados:

**Quadro 9 - Momentos em que os estudantes identificam a presença da religião nas instituições de ensino.**

|                                                                                                                              |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Nos símbolos religiosos                                                                                                      | 34,29% |
| Horários de entrada, intervalo e saída                                                                                       | 23,72% |
| A direção ou coordenação pedagógica costuma fazer orações antes do início de reuniões ou momentos de interação com os alunos | 19,92  |
| Professores costumam fazer orações em sala de aula                                                                           | 14,17% |
| Na ocasião de feriados                                                                                                       | 7,91%  |

**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

As respostas dadas pelos estudantes corresponderam ao que já havia sido informado pelas gestoras e pelo que foi identificado em nossas observações. Foi possível identificar que os estudantes demonstram ter consciência de que os símbolos religiosos são formas de manifestação religiosa e não apenas algo que faz parte da “decoração” escolar. Os horários de entrada, intervalo e saída de alunos também são identificados como momentos de manifestação da religião. Em alguns questionários, os estudantes apontaram que isso se dava somente no momento de entrada, que é a chamada acolhida. Também aparece nos questionários, como um comentário adicionado a essa opção de resposta, a questão de as músicas religiosas servirem como sino para troca de aulas, denunciando a criticidade dos estudantes diante dessa prática, pois assim como foi identificado em nossas observações, também é entendido por eles como um momento de manifestação religiosa.

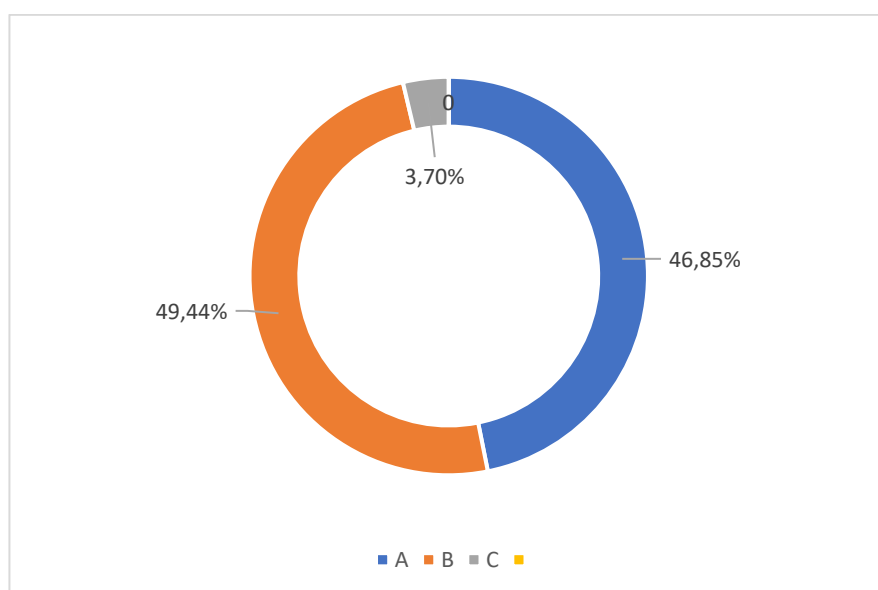
Em relação a práticas de orações desenvolvidas pela coordenação e direção escolar, esse fato foi algo apontado pelos estudantes em todas as instituições. Em nossas observações, foi possível identificarmos que o momento da acolhida é conduzido pelas

diretoras quando elas se encontram nas instituições, portanto podemos deduzir que a resposta dos estudantes esteja relacionada a esse momento.

Os questionários revelam que os estudantes são capazes de identificar diversos momentos como formas de manifestação da religião. A identificação de que a religião se manifesta no espaço escolar pode significar que, apesar de naturalizadas, elas não são invisíveis, o que pode significar que os estudantes reconhecem o significado dessas práticas. Ao vivenciarem esses momentos, eles estão cientes de que se trata de vivências que envolvem a religião.

Voltando à questão da presença de símbolos religiosos, buscamos identificar como esses símbolos afetam os estudantes, oferecendo as seguintes opções: a) considero importante a presença desses símbolos; b) não me incomodo com a presença desses símbolos, mas não considero importante; e c) me sinto incomodado com a presença desses símbolos. Tivemos como resultado a seguinte configuração

**Gráfico 2 - Opinião dos estudantes sobre a presença de símbolos religiosos no interior das instituições**



**Organização:** OLIVEIRA, 2020.

Apesar de a minoria dos estudantes ter demonstrado um incômodo com a presença de símbolos religiosos, é preciso considerar que esse elemento não pode servir como justificativa para a permanência desses símbolos nesses espaços, visto que, conforme observado, trata-se de espaço privilegiado para a religião católica, onde não se observa a

presença de símbolos de outras religiões, o que não corresponde ao espaço plural que o público se propõe a ser.

Mesmo que em sua maioria os estudantes não apontem problemas sobre essa presença, ainda assim, em nome da defesa do espaço público como espaço laico, faz-se necessário uma problematização sobre essa questão. Podemos ter como hipótese a ideia de que os estudantes já tenham naturalizado esses símbolos como elementos que fazem parte do ambiente escolar, portanto não desenvolvem uma criticidade em relação a eles. Para melhor compreender esse comportamento de aceitação em relação aos símbolos religiosos, buscamos desenvolver uma análise sobre a religião declarada por cada estudante.

Em relação aos que consideram importante a presença desses símbolos, identifica-se uma maioria cristã, sendo que 88,58% dos estudantes identificaram-se como cristãos (entre essa porcentagem, católicos, evangélicos, espíritas, adventistas, etc.) e 8,27% disseram não possuir religião, 2,76% não informaram se adotavam ou não alguma confessionalidade, e 0,39% não identificaram a pertença religiosa.

Aqueles que não se incomodam com a presença de símbolos religiosos, mas não consideram importantes também se revelaram como uma maioria cristã, representado 74,28% dos estudantes que optaram por essa alternativa; 19,93% dos estudantes disseram não possuir uma religião; 3,62% não informaram ter ou não ter uma religião; e 0,72% informaram ter uma religião, mas não especificaram qual seria. Para essa opção, ainda aparecem os grupos que se declaram como agnósticos, sendo 0,36% e estudantes que professam religião de matriz africana, 1,09%.

No caso da opção que revela um incômodo diante da presença desses símbolos, tem-se que ela foi a menos escolhida, mas ainda assim é necessário lançarmos um olhar sobre ela de forma mais detalhada, por isso, nesse momento, novamente optamos pela análise individual das instituições. Em nenhum dos casos os estudantes que se manifestam como católicos optaram por ela. Os resultados obtidos a partir das respostas dos estudantes da E. E. Santo Agostinho revelam que dos 7 estudantes que disseram sentir incômodo diante desses símbolos, 2 se reconheciam como Testemunhas de Jeová, 3 evangélicos, 1 não informou e 1 não possuía religião. No caso da E. E. Santa Ana, 8 estudantes revelaram um incômodo diante da presença desses símbolos, sendo eles, 5 evangélicos, 1 adventista, 1 disse não ter religião e 1 que não informou seguir religião ou

não ter uma. Na E. E. São Bento, os 5 estudantes que disseram se sentir incomodados se declararam como evangélicos.

Esse resultado se configura como um reflexo da proximidade que o *habitus* religioso familiar proporciona com o *habitus* religioso presente nas instituições escolares. Os estudantes não sentem um incômodo diante desses símbolos, por já terem incorporado elementos que criam disposições para que haja uma aceitação deles. Nota-se que no primeiro cenário não aparecem denominações religiosas que não sejam cristãs, enquanto no segundo já se inserem religiões de matrizes africanas.

No caso dos estudantes que se sentem incomodados, para nós, é de suma importância que esses não sejam ignorados ou esquecidos. O espaço público precisa estar preocupado em preservar o bem-estar de todos aqueles que o ocupam. Por ser laico, posiciona-se em favor da pluralidade cultural e do direito de expressar as escolhas individuais. O ambiente escolar tem como objetivo proporcionar experiências prazerosas, que contribuam para o desenvolvimento do estudante. O incômodo diante de um símbolo religioso pode ser considerado como uma violência simbólica, reveladora de arbitrários culturais.

Consideramos que as informações produzidas a partir dos questionários respondidos pelos estudantes se configuram como um importante elemento para a aproximação com a realidade escolar, visto que são eles os principais receptores e os agentes mais envolvidos nas atividades propostas pelas instituições. Foi possível notar que os estudantes são capazes de perceber e identificar alguns momentos em que as questões que envolvem a religiosidade se fazem presentes em suas trajetórias escolares, seja por meio de atividades ou pelas ações desempenhadas por pais, professores e equipe gestora, o que nos permite considerar que eles não atribuem um valor de neutralidade para essas questões. Conforme exposto diante das análises de entrevistas e questionários, a questão da religião é um elemento vivo nas instituições *lócus* de nossa pesquisa. No entanto, sentimos a necessidade de que as práticas sejam repensadas, considerando principalmente o espaço público como sendo laico e plural.

No caso das instituições investigadas, além da presença da disciplina de ER, observamos ainda um espaço físico com características confessionais revelada pela presença de símbolos religiosos, pela escolha da metodologia de ensino e pelas práticas desenvolvidas e incorporadas no cotidiano escolar. Compreendemos essas questões como

elementos reveladores da fragilidade do princípio da laicidade nesses espaços e identificamos uma situação reveladora de que “[...] o Estado de direito tem sido perfurado pela presença dissimulada da religião no âmbito da escola.” (PEREIRA, NISHIMOTO, 2012, p. 90). Não é nossa intenção negar aos estudantes momentos de discussão sobre a questão religiosa, visto que ela faz parte da cultura de sociedade e, conforme discutimos, está enraizada e exerce influência em variados aspectos.

Ao pensar no contexto das escolas públicas, o princípio da laicidade se coloca como uma garantia para que os alunos manifestem suas preferências, ou não preferências religiosas, assim, faz-se necessário garantir a eles um ambiente seguro, livre de violências, sejam elas físicas ou simbólicas. É o princípio da laicidade que garante aos agentes a “[...] proteção da liberdade de crer ou não crer; [...] de conduzir-se conforme sua consciência em todas as fases e setores da vida.” (FISCHAMNN, 2009a, p. 4).

Propomos que questões religiosas sejam pensadas e problematizadas a partir de um olhar sociológico, buscando compreender de que maneira a religião se faz presente nas relações sociais, sem que a prática de um ensino de caráter proselitista, ou de privilégios, seja identificado. Defendemos a ideia da Sociologia como campo de discussão das culturas e as relações como sobrenatural no espaço escolar, não como um conteúdo, mas como aporte teórico. A partir das discussões sociológicas, a escola cumpriria seu papel de promover a tolerância, o respeito, a diversidade, tendo como princípio fundamental uma ética do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Ao final deste capítulo, ao retomarmos a hipótese levantada, podemos considerar que as escolhas familiares revelam para além do interesse pela inculcação do *habitus* religioso. Trata-se de famílias que já desenvolvem estratégias para que os filhos estejam em contato com aspectos do campo religioso, e que entendem as instituições de ensino como ambientes que assegurem que os estudantes não se distanciem dos princípios adotados pela família. No entanto, aparecem novos elementos que superam as possibilidades indicadas pela hipótese inicial.

A escolha do estabelecimento de ensino se revela como uma estratégia consciente na medida em que os pais inicialmente optam pelas instituições confessionais ao revelarem uma preocupação com a garantia de que a moral religiosa presente no seio familiar não se perdesse, no entanto, inconscientemente, o interesse pela ordem e

disciplina se revela nos momentos em que os pais indicam que após conhecer a lógica que rege a ordem do campo escolar passam a identificar esses espaços como formadores de comportamentos disciplinados.

As família e estudantes revelam um interesse pela disciplina e pela ordem estabelecida nas instituições *lócus* da pesquisa. A disciplina presente nas instituições é considerada como elemento capaz de preparar os estudantes para a vida fora da escola, uma possibilidade que os filhos compreendam regras do jogo social, que os prepare para o mercado de trabalho e para as demais relações que serão desenvolvidas ao longo de suas trajetórias.

## À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] ainda que a relação da pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social. (BOURDIEU, 2007b, p. 694)

Ao nos depararmos com a difícil tarefa de expressar considerações, que de maneira alguma possuem a pretensão de dar por encerradas as discussões sobre o tema abordado ao longo de nossa trajetória, retomamos ao que nos diz Bourdieu (2007b) sobre o real significado da pesquisa. Reconhecer a pesquisa como uma relação social significa encará-la como um produto de nossos esforços de entrar em contato com o outro, para conhecer e entender a sua realidade sem que se façam juízos de valor amparados por aquilo que advém do senso comum. Acreditamos que a pesquisa, enquanto relação social, nos permite a troca de informações e, conseqüentemente, a possibilidade da reflexão e reorganização da ordem estabelecida.

É partindo desse pressuposto que justificamos nossas ações de adentrar em espaços escolares públicos que se caracterizam por serem confessionais e conveniados com o Estado. Para nós, pensar na possibilidade de compreender esses espaços significava também a possibilidade de uma modificação de práticas, tendo como objetivo a defesa do princípio da laicidade assumido pelo Estado brasileiro e que, conforme discutimos nos capítulos anteriores, no Brasil, ainda é entendido como uma questão em aberto ou uma “lei que não pegou”.

As relações que tivemos que estabelecer para o desenvolvimento da pesquisa foram diversas, já que entramos em contato com as maneiras de pensar e agir de nossos participantes, comparando o dito com o “não dito” e observando aquilo que se estabelece nos documentos que definem o papel das instituições escolares. Enfim, buscamos entender a realidade das instituições a partir de diferentes óticas, realizando um trabalho de produção e coleta de dados que pudessem ser considerados como um material capaz de nos dar uma ampla visão sobre as questões com as quais buscávamos aproximações.

Ainda assim, iniciamos nossas considerações levantando alguns pontos que nossas limitações não nos permitiram alcançar, mas que ainda podem ser respondidas em outros trabalhos e até mesmo por outros pesquisadores. Inicialmente, gostaríamos de apontar a questão da relação estabelecida entre o âmbito privado (nesse caso, as denominações religiosas) e o público (o Estado) enquanto um elemento que poderia ter

um maior aprofundamento, utilizando esses espaços como *lócus* de pesquisa. Ainda que tenhamos sentido a necessidade de passar por essas discussões, nossos objetivos de pesquisa não estavam diretamente relacionados a essa questão, no entanto consideramos que essas instituições podem ser entendidas como um campo de pesquisa fértil para compreendermos as relações de parcerias entre o público e o privado no campo educativo.

Outro ponto a ser levantado seria o contato direto com representantes das instituições religiosas responsáveis pelos prédios escolares em que as instituições *lócus* de nossa pesquisa desenvolvem suas práticas. Os relatos das gestoras participantes nos deram alguns indícios dos interesses das instituições religiosas em assumir esse convênio com o Estado, no entanto ouvir esses representantes poderia esclarecer alguns pontos que fogem da alçada dos agentes participantes de nossa pesquisa como, por exemplo, os termos do contrato assinado, a maneira como se estabelecem esses acordos, de qual “lado” parte a iniciativa de firmar a parceria, qual a visão desses representantes sobre as instituições de ensino, entre outras questões.

Em relação às discussões sobre a disciplina de ER, essas instituições servem como um campo para a compreensão da maneira como o ER vem sendo trabalhado atualmente nas escolas públicas, sendo possível uma investigação que tivesse como objetivo principal o estudo da disciplina de ER nas escolas confessionais conveniadas em que poderia se fazer, por exemplo, um aprofundamento das discussões sobre os materiais, práticas de avaliação e atividades propostas pelos professores da disciplina que atuam nessas instituições. Tal investigação poderia partir da possibilidade de realizar observações durante as aulas da disciplina, nas quais fosse verificado, entre outras questões, o comportamento dos estudantes diante dos temas propostos, como também que tipo de indagação esses estudantes trazem para essas aulas, qual é a postura do professor ao trabalhar a questão da religião no espaço escolar público etc.

Por fim, mas não menos importante, indicamos a necessidade de lançar um olhar sobre as famílias e estudantes não católicos que ocupam esses espaços. Em nossas investigações, nos limitamos ao campo religioso católico, em que as famílias católicas serviram como nossos agentes de pesquisa, entretanto consideramos de profunda riqueza a realização de uma investigação com famílias e estudantes que professam outra fé, ou ainda, nenhuma fé.

A partir das considerações sobre as limitações de nosso trabalho, partimos agora para a observação dos objetivos que consideramos alcançados em nossa pesquisa. É importante destacar que em nosso percurso, enquanto pesquisadoras, a teoria bourdieusiana foi o elemento que nos possibilitou o desenvolvimento de um olhar problematizador sobre as instituições investigadas. A partir da análise da formação do campo educacional brasileiro, percebemos o estabelecimento de arbitrários culturais que favoreceram a presença do campo religioso católico nos espaços de escolarização.

Compreender a noção de campo trabalhada pelo autor foi um exercício de extrema importância para que fôssemos capazes de observar de que forma os campos interagem e modificam uns aos outros a partir das ações desempenhadas pelos agentes. Entender a sociedade como um espaço de relações e disputas revela a não neutralidade das ações, sendo próprio dos agentes o desenvolvimento de estratégias que permitem a ocupação de espaços sociais em que o poder se afirma e se legitima.

Perceber as intenções dos agentes e instituições durante o desenvolvimento de determinadas ações nos permite a desconstrução de ideias que naturalizam práticas e ordens sociais estabelecidas. Durante o desenvolvimento de nosso primeiro capítulo, lançamos um olhar sobre aquilo que já tinha sido produzido em relação aos objetivos propostos e, durante esse exercício, reconhecemos as lacunas do conhecimento para que nosso trabalho fosse inserido.

Além disso, foi possível identificar uma dualidade no campo de estudos em pesquisas da Educação reveladora de questões mal resolvidas como, por exemplo, a presença da disciplina de ER nos currículos escolares. No que tange à dualidade, observamos correntes que se opõem ao ER (posição por nós defendida), revelando que há uma intencionalidade em manter a referida disciplina nos currículos escolares com a finalidade de perpetuar, nas instituições de ensino e nos estudantes, a presença de um *habitus* religioso católico, o que é reconhecido como um risco ao princípio da laicidade.

Outra face dessa dualidade é uma posição oposta, ou seja, aquela que defende a presença do ER nas escolas públicas. Identificamos na defesa dessa ideia o pressuposto de que, ao manter tal disciplina nos currículos, os estudantes teriam assegurado seu direito sobre o conhecimento religioso. Além disso, o ER tem sido entendido por essa vertente de pensamento como a possibilidade de uma formação moral e ética a partir do espaço

escolar. Levantamos como um ponto de concordância entre os pesquisadores a ideia de que no Estado laico, o ER não pode ser confessional.

Nosso primeiro capítulo também foi o espaço de elucidação de nossos percursos metodológicos, em que foi possível um reconhecimento do papel de nossos agentes investigados para que a pesquisa pudesse se realizar. Delimitamos, nesse momento, nossos objetivos e expectativas ao entrar em contato com cada um dos grupos de participantes da pesquisa: gestores, professores, famílias e estudantes. Reconhecemos a importância de cada uma das relações estabelecidas para que a coleta, análise e escrita de nosso trabalho pudesse se realizar. Identificamos nas gestoras os agentes facilitadores da realização de nossas investigações, visto que foram elas as responsáveis por nos autorizar a adentrar nas instituições. A partir desse movimento, foi possível o estabelecimento do contato com professores, estudantes e famílias. Ainda que pudéssemos alcançar esses agentes de outras formas, é preciso reconhecer que a possibilidade de estar na escola facilitou o processo.

Ainda em nosso primeiro capítulo, apresentamos nossos objetivos e hipóteses, sendo que, em relação à hipótese, levantamos a suposição de que as famílias que optam pelos estabelecimentos investigados estariam interessadas também em uma formação religiosa, revelada a partir da incorporação de um *habitus* religioso, que seria resultado da ação familiar e das ações desempenhadas pelas instituições de ensino. Esse fato posteriormente pôde ser aproximado a partir das entrevistas com mães e pai de estudantes. No entanto, outro ponto levantado por nossas investigações, que não aparecia em nossa hipótese inicial, diz respeito ao interesse dos pais em relação as práticas escolares que levam os estudantes a criarem comportamentos disciplinados. Podemos apontar a confessionalidade como atrativo mais óbvio dessas instituições, se as famílias são atraídas por essa característica, a disciplina escolar é o elemento que faz com que o interesse permaneça.

Em relação ao objetivo, buscamos identificar as motivações das escolhas familiares por esses estabelecimentos, bem como compreender as especificidades da gestão escolar e das práticas desenvolvidas por professores da disciplina de ER. Em relação aos estudantes, o objetivo era compreender em que momentos e de que maneira percebem a religião no espaço escolar.

Consideramos que a metodologia escolhida nos possibilitou atingir ou pelo menos nos aproximar de nossos objetivos. Conforme mencionamos anteriormente, ao pensarmos em nossa metodologia, buscamos contemplar o máximo de possibilidades para a aproximação com a realidade do espaço escolar e, dessa forma, definimos a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos como um caminho inicial para conhecer as instituições. Além disso, buscamos por informações da própria Secretaria Estadual de Educação para que pudessem nos amparar e esclarecer a veracidade da informação da existência de escolas públicas confessionais na cidade de Campo Grande/MS. As entrevistas e questionários foram os meios encontrados para a aproximação com os agentes e o entendimento sobre suas percepções acerca de cada uma das instituições.

Em nosso segundo capítulo, buscamos uma leitura histórica do contexto em que o princípio da laicidade se institui no Estado brasileiro. Durante esse percurso, procuramos demonstrar e compreender os movimentos do campo religioso católico que exerceram influência no campo político, resultando em um cenário em que a laicidade, ainda que prevista constitucionalmente, não retirasse da Igreja privilégios já conquistados. Nesse cenário, a Igreja cumpria um papel social que interessava o Estado, pois era a instituição responsável por alcançar lugares onde o Estado não chegava, ocasionando o desenvolvimento de algumas regiões a partir de ações como, por exemplo, a construção de escolas.

A ruptura entre Estado e Igreja se deu a partir da instauração do Regime Republicano, idealizado sob forte influência do positivismo que, entre outros elementos, propunha uma educação laica. No entanto, a presença da Igreja, nos diversos espaços sociais, e as relações estabelecidas entre representantes do campo político e da Igreja, possibilitaram o desenvolvimento de estratégias de inserção desta no campo político, mesmo após a adoção do regime laico. Uma das disputas passíveis de observarmos é a presença da disciplina de ER nos currículos de escolas públicas, já que, em alguns momentos históricos, observamos a supressão dessa disciplina das salas de aula, porém, pelas ações do campo político, influenciadas pelo campo religioso, a volta do ER passou a ser uma realidade que se estende até os dias atuais, movimentando discussões no campo político como, por exemplo, a discussão sobre a possibilidade de um ER confessional.

Outro aspecto discutido em nosso segundo capítulo foi em relação ao para quê, ou seja, qual a “utilidade” da religião nas instituições de ensino. Nesse sentido, incursionamos para demonstrar de que maneira o *habitus* religioso passa a ser entendido

como algo desejável pelas instituições de ensino, isto é, como instrumento de um tipo de visão que entende o *habitus* religioso como elemento “útil” ao bom desenvolvimento das relações estabelecidas nas escolas e que contribui para o bom desempenho escolar dos estudantes.

Conforme discutido, há uma relação entre a história da formação do campo educacional e essa linha de pensamento, visto que, quando o campo educacional começou a surgir no Estado brasileiro, as escolas também tinham como propósito a evangelização, portanto a presença da religião nas instituições de ensino não era discutida, o que possibilitou uma naturalização de práticas religiosas no campo educacional que não se superou mesmo com a instituição do princípio da laicidade.

Demonstramos que algumas características presentes no *habitus* religioso, tais como disciplina, organização, assiduidade, controle de tempo e das vontades naturais, são desejadas no campo educacional, no entanto é preciso lembrar que os estudantes não dependem necessariamente da religião para incorporar esses aspectos aos seus *habitus* estudantis. Ao estabelecermos essa relação em que o estudante que possui um *habitus* religioso é disciplinado, organizado e assíduo, conseqüentemente assumimos uma posição de que aqueles que não possuem um *habitus* religioso não possuem essas “habilidades” que favorecem a caracterização do bom aluno.

O segundo capítulo também trouxe a apresentação das instituições públicas confessionais conveniadas. O Estado legitima, autoriza que elas funcionem, e que elas não sejam laicas. Isso é instituído e legitimado pelo próprio Estado permitindo o proselitismo. Essas escolas dão espaço ao catolicismo em detrimento de outras religiões, o que resulta em um favorecimento do campo católico em detrimento dos concorrentes. As instituições católicas se beneficiam com os aluguéis e com o espaço para disseminar seus valores.

Conforme descrito anteriormente, na cidade de Campo Grande/MS há 4 instituições assim caracterizadas, porém, em nossa pesquisa, contamos com a participação de 3 delas. A leitura dos PPPs tinha como objetivo localizar em que momentos a confessionalidade aparecia nesses documentos e, ao longo do tempo em que acompanhamos as instituições, houve atualizações em seus PPPs, nos quais pudemos perceber um enxugamento das questões religiosas, mas não uma retirada por completo, pois, como foi identificado, a confessionalidade se faz presente na descrição da missão

das instituições, dos valores, objetivos, práticas pedagógicas, regras e na incorporação da disciplina de ER em suas grades curriculares.

Seguindo as discussões, apresentamos as considerações das gestoras participantes sobre as instituições de ensino. Identificamos a influência da instituição religiosa das instituições nas indicações da pessoa a ocupar o cargo de diretor escolar. Ainda que essas gestoras tenham relatado a passagem por um processo de seleção organizado pela SED, não podemos desconsiderar que o fato das instituições religiosas terem o poder de indicar e selecionar o diretor da instituição escolar proporciona ao campo religioso um controle sobre as instituições de ensino, fato que serve como uma garantia para que a confessionalidade continue presente.

Na visão das gestoras, a confessionalidade das instituições se revelou como aspecto de distinção. Foi possível observar que a confessionalidade é responsável pela construção de uma imagem social que proporciona que essas escolas sejam reconhecidas socialmente como um lugar de ordem e disciplina. A partir do que foi descrito pelas participantes, identificamos alguns momentos em que há conflito entre instituição religiosa e Estado. Pelos exemplos mencionados, foi possível notar que, apesar de terem a mesma característica (confessional conveniada), a maneira como os conflitos são resolvidos dependem muito da forma como a instituição religiosa responde às exigências feitas pelo Estado.

Há uma naturalização das práticas religiosas a qual se revela na aceitação da ideia de que a religião é a responsável pela manutenção da ordem escolar. O convênio estabelecido com o Estado é entendido como elemento que faz parte da missão das instituições religiosas, pois, ao ceder um espaço para o funcionamento das instituições de ensino, o campo religioso estaria cumprindo seu papel e fazendo um bem para a comunidade em geral. Consideramos que essa visão romantiza as relações, escondendo os interesses da instituição religiosa, que se beneficia desse contrato a partir da possibilidade da perpetuação da confessionalidade nas instituições públicas de ensino.

Apesar do caráter optativo da disciplina de ER, as diretoras revelaram que há certa obrigatoriedade, justificando que não possuem outros espaços e atividades para que os estudantes se ocupem durante o horário de aula da disciplina. Além disso, justificaram que é de interesse dos pais que o ER seja cursado por seus filhos. Outro aspecto levantado para justificar a presença da disciplina foi a questão de que seria o propósito da instituição

oferecer o ensino religioso. A partir das entrevistas realizadas com as gestoras, tivemos a possibilidade de identificar diversos momentos de formação do *habitus* religioso católico nessas instituições, tais como: orações, festividades, presença de símbolos religiosos, regras, objetivos escolares, exigências quanto as vestimentas e comportamentos dos estudantes etc.

Considerando a disciplina de ER como espaço formador de *habitus* religioso, buscamos compreender, a partir das entrevistas com os professores, de que forma ela se organiza, como os professores identificam a questão da confessionalidade, que tipo de trabalho desenvolvem, como os estudantes se manifestam durante as aulas, entre outros aspectos. Um ponto a ser observado diz respeito à formação diversificada dos professores (História e Letras), sendo esse um aspecto revelador da fragilidade da disciplina, uma vez que os docentes não possuem uma formação específica para tal, ocasionando momentos de insegurança dentro das salas de aula, principalmente em relação ao que pode ou não pode ser feito.

Observamos que os professores utilizam nas aulas materiais que estão diretamente relacionados ao campo religioso católico (a Campanha da Fraternidade, por exemplo), ou cristão (Bíblia) de maneira mais geral. Em nenhuma das entrevistas foi mencionada a utilização de materiais de referência dedicados ao debate sobre outras denominações ou vertentes religiosas que se diferenciam do cristianismo, como as de matriz africana. Ainda que os professores tenham dito que realizam um trabalho objetivando a abordagem da diversidade e pluralidade religiosa, não citaram exemplos de materiais e atividades que pudessem embasar as discussões sobre outras crenças não cristãs, algo que reafirma uma condição de privilégio para determinadas religiões em relação a outras no espaço escolar público. É importante esclarecer que não podemos afirmar que esses aspectos não são trabalhados pelos professores, contudo não mencionar referenciais para o desenvolvimento das discussões pode ser um indício da ausência de debates.

De maneira geral, os professores concordam com a ideia de que as famílias são favoráveis a que os filhos cursem a disciplina de ER, sendo algo positivo para os estudantes. Observando as considerações levantadas a partir das entrevistas, identificamos a ideia de que o ER é o responsável por garantir a disciplina dos estudantes, ao notarem a presença do ER no currículo escolar os pais tendem a desenvolver uma maior confiança nessas escolas. Por já estar inculcado nas famílias, o *habitus* religioso é responsável por reforçar a ideia de que a presença da disciplina de ER indica que essas

escolas possuem um currículo mais bem realizado, ou ainda, mais completo que as demais.

Para duas dos três professores entrevistados, a confessionalidade é o principal aspecto motivador para que as famílias optem por essas instituições de ensino. A partir das considerações levantadas em nosso segundo capítulo, foi possível perceber uma unidade de pensamento entre equipe gestora e professores em relação a uma boa aceitação das práticas religiosas no cotidiano escolar, fato que fortalece as instituições e reforça aquilo que já está presente no imaginário social: a ideia de que são boas instituições de ensino por terem em seus princípios a presença do catolicismo, que assegura a ordem e garante uma boa formação escolar.

Em nosso terceiro capítulo, buscamos abrir um espaço para famílias e estudantes revelarem suas opiniões sobre as instituições confessionais conveniadas. A análise das escolhas familiares em relação aos estabelecimentos de ensino vem se mostrando um campo profícuo para as discussões sobre as desigualdades do sistema escolar e das diversas configurações familiares presentes em nossa sociedade. A escolha da escola, enquanto estratégia de parentocracia, é reveladora de interesses e objetivos que demonstram a forma como a família e a escola seguem sendo instâncias socializadoras responsáveis pela manutenção da ordem social estabelecida.

Reconhecemos em todas as famílias, independente da fração de classe à qual pertencem, a possibilidade do desenvolvimento de estratégias que favoreçam as trajetórias escolares de seus filhos. Mesmo nas classes populares, mobilizações parentais são identificadas e reconhecidas como elementos capazes de contribuir para a formação escolar dos estudantes. Observar as famílias que optam pelas escolas públicas se faz necessário para compreendermos quais são suas expectativas em relação ao ambiente escolar.

Nossa investigação contou com a participação de 5 mães e 1 pai de estudantes matriculados nas instituições *lócus* de nossa pesquisa. Inicialmente, aplicamos um questionário em que foi possível identificar pontos em comum como, por exemplo, a renda familiar – o que nos possibilitou caracterizar as famílias participantes como pertencentes a frações da classe média. Além disso, todas as famílias participantes são professantes da fé católica, apresentando uma configuração daquilo que pode ser definido como familiar nuclear. De maneira geral, as famílias não demonstraram ser adeptas do

investimento em diversos ramos do mercado escolar, limitando-se a compra de materiais didáticos e matrículas em cursos de línguas e informática.

A partir do questionário, foi possível observar algumas práticas formadoras de *habitus* religioso presentes na vida dos estudantes desde muito cedo como, por exemplo, o hábito de ir à igreja, rezar, consumir produtos religiosos (filmes, músicas etc.), como também manter contatos com símbolos religiosos e celebrar datas comemorativas relacionadas à crença religiosa. Todos os pais definiram a religião como algo muito importante para a família, revelando o interesse na formação e preservação do *habitus* religioso. Demonstraram ainda acreditar que a religião é o aspecto responsável pela formação moral e ética de seus filhos.

O questionário possibilitou uma aproximação com a realidade familiar e serviu como ferramenta de elucidação da maneira como os pais enxergam a religião e o papel a ser cumprido por ela na educação dos filhos. Para um maior aprofundamento, as entrevistas foram realizadas e, fazendo uma comparação entre os dois instrumentos, não identificamos nenhum tipo de contradição por parte dos pais em relação às respostas dadas.

Com os relatos das trajetórias escolares de seus filhos antes de entrarem nas atuais instituições de ensino, constatamos que, em alguns casos, a questão da confessionalidade era uma preocupação desde o início da escolarização. Os pais confirmaram a hipótese levantada por nós em relação ao interesse da formação escolar aliada à formação do *habitus* religioso. Essa confirmação se deu a partir de afirmações que demonstraram que as famílias atribuem à confessionalidade a responsabilidade por tornar essas instituições confiáveis, rígidas, capazes de fazer com que os estudantes tenham disciplina e desenvolvam comportamentos favoráveis ao convívio social de maneira geral, e não apenas durante o tempo que passam nas instituições de ensino. Apontaram ainda como elementos influenciadores a questão da localização e a influência do capital social.

Em relação a isso, é importante ressaltar que consideramos que a qualidade de ensino de uma instituição pública não deve ser atribuída a uma questão religiosa, visto que essa qualidade pode vir a se tornar uma realidade por meio de outras ações como, por exemplo: valorização profissional de professores e gestores (garantindo a eles uma formação inicial de qualidade, incentivando também a busca pela formação continuada); melhorias nos ambientes físicos das escolas; incentivo aos debates em relação a práticas

escolares; bem como, a partir da observação das necessidades apresentadas pela sociedade por intermédio da pluralidade cultural e social com a qual nos deparamos.

As famílias demonstraram uma aceitação em relação à forma como as escolas se organizam e desenvolvem suas práticas e, no que tange à presença de símbolos religiosos no espaço escolar, revelaram ser algo que não causa um incômodo e consideram benéfico. Sobre essa questão, consideramos necessário lembrar que o comportamento expressado por essas famílias não é algo que nos surpreende, pois há uma afinidade de *habitus* religioso entre as famílias entrevistadas e as instituições de ensino. No entanto, se faz necessário lembrar que, no espaço público das escolas em estudo, nem todos os agentes que o ocupam professam a mesma fé e demonstram o mesmo tipo de sentimento diante de um símbolo religioso, o que pode ser elemento causador de conflitos.

Outro ponto a ser destacado a partir das entrevistas com os pais foi em relação ao modo como enxergam as demais escolas públicas. Há nesse grupo uma tendência a considerar que as outras instituições públicas não possuem uma boa qualidade de ensino, sendo apontadas como espaços violentos, responsáveis pela perpetuação de comportamentos considerados como inadequados, e, portanto, uma má influência para seus filhos. Enquanto pesquisadores da área educação e defensores da educação pública laica, devemos nos atentar para que esse tipo de discurso não passe a ser naturalizado, afinal esse movimento pode resultar em um cenário no qual cada vez mais ocorra a perpetuação de práticas religiosas no interior de escolas públicas.

Em relação aos estudantes, tivemos a preocupação de compreender de que maneira a religião e a inculcação do *habitus* religioso vem sendo percebido por esse grupo. As informações produzidas por meio dos questionários aplicados indicaram que os elementos religiosos presentes nas instituições *lócus* não passam despercebidos por eles, o que nos permite negar a ideia de que se trata de elementos neutros, com os quais os estudantes não desenvolvem relação e, portanto, podem ser considerados como algo indiferente no espaço público.

As informações advindas dos questionários também corroboraram a hipótese levantada, visto que, quando indagados sobre as motivações que levaram os pais a optarem pela escola, a confessionalidade foi indicada como elemento de influência para que a escolha se concretizasse. Sobre fatores motivadores para a permanência dos estudantes nas instituições, identificamos que a confessionalidade/religiosidade não pode

ser considerada como o principal elemento de interesse dos estudantes, podendo ser um indicativo de que os interesses familiares não correspondem ao que é desejado pelos estudantes. Além disso, consideramos que, nas entrevistas com as famílias, foi possível observar alguns casos em que os filhos demonstraram certa resistência diante da decisão dos pais em optarem pelas instituições confessionais.

Ainda em relação aos questionários, foi possível identificar que o público atendido pelas instituições *lócus* é de maioria cristã. No entanto, foi possível também constatar alunos de religiões de matrizes africanas e alunos que disseram não ter religião. Lembramos que, tratando-se do espaço público, é preciso que o respeito pela pluralidade cultural e religiosa seja garantida, portanto, ao observar as necessidades desse público que se caracteriza por ser “diferente da maioria”, é de suma importância evitar a perpetuação de práticas de desrespeito, violência simbólica e até mesmo de silenciamento de suas vozes.

Reconhecemos que a religião (nesse caso, não somente a cristã) é um elemento cultural presente nas relações estabelecidas entre os agentes. Observando a história de nosso país, é possível identificar que os princípios religiosos estão enraizados nos modos de se pensar sobre a educação, a moral e o ideal de homem e sociedade. No entanto, somos partidários da ideia de que as escolas públicas carregam a incumbência de resguardar os princípios laicos, bem como de fomentar entre os estudantes práticas que se desvinculem dos princípios religiosos, sem que haja uma negação da possibilidade de discussão desse elemento cultural presente em nossa história.

Ao ter perspectiva social e histórica da configuração cultural e social brasileira, observamos como a intolerância religiosa ainda é um problema a ser resolvido em diversos contextos sociais do nosso território, inclusive nas escolas. Identificamos no campo político um cenário que se mostra favorável aos pressupostos religiosos e que cada vez mais ganha força e coloca em risco a garantia do estabelecimento do princípio da laicidade de fato.

Conforme apresentamos nos capítulos anteriores, tem-se o conhecimento de que, desde os primórdios da história de nosso país, é possível identificar ações de representantes católicos no campo político brasileiro. Lacerda (2017) identifica que é a partir do ano de 1986 que se torna possível observarmos um crescimento do número de

deputados evangélicos eleitos, número que continua se elevando ao longo dos anos. Identifica-se que a abertura para a discussão de pautas progressistas como

[...] a questão do aborto, do casamento homoafetivo, do debate sobre as drogas, das cotas raciais [...] em um determinado momento estressa a população conservadora, principalmente os evangélicos que, então, engajar-se-ão na política para tentar conter um suposto progressismo e impor a moral tradicional cristã. (ORTUNES, 2019, p. 10).

A partir desse movimento, é possível identificarmos a esfera pública sendo ocupada pelos princípios cristãos, desconsiderando a questão da diversidade e agindo no sentido de impor aos agentes uma visão de mundo orientada por ideologias religiosas, que nem sempre vão ao encontro das escolhas individuais, o que pode resultar em conflitos sociais de proporções violentas. Embora o Estado se anuncie como laico a questão educacional não dá conta de promover essa laicidade e nem discutir as diferenças religiosas, se impõe uma cultura onde se naturaliza tudo e se cria um campo de disputa e não um campo de discussão. É preciso considerar a possibilidade da difusão de ideais fundamentalistas, que expressam uma subjetividade agredida, resultando em ações de violência.

A Sociologia é um dos possíveis campos de conhecimento para a discussão da cultura religiosa, haja vista que estimula o pensamento crítico e reflexivo sobre as formas como essas culturas exercem influência na sociedade e nas relações, combatendo visões preconceituosas que se mantêm pelas concepções que surgem no senso comum. A Sociologia, enquanto ciência, observa a cultura religiosa pela perspectiva do respeito à diversidade de crenças, práticas e costumes, compreendendo que a relação com o sobrenatural se manifesta de formas diversas, mas sem fazer juízo de valor ou estimulando um olhar hierárquico e classificatório sobre elas.

Por fim, encerramos nossas considerações firmada na posição de defesa do princípio da laicidade no espaço público. Consideramos o ER como espaço de privilégio para determinadas denominações religiosas, que acabam se sobressaindo em relação a outras no que diz respeito às preferências metodológicas e pelos materiais de referência utilizados pelos professores. Além disso, relembramos os aspectos levantados anteriormente em relação à formação acadêmica dos docentes que ministram a disciplina.

Compreendemos as instituições *lócus* de nossa pesquisa como elementos que precisam ser observados, sendo necessário refletir sobre as práticas e, principalmente,

sobre a perpetuação da ideia de que a religião é a característica responsável pela garantia do bom funcionamento das instituições de ensino. Em síntese, nossa tese foi ampliada após a pesquisa, visto que essas instituições conseguem garantir em seu interior e, conseqüentemente, trazem para si uma das responsabilidades que seria da família, o disciplinamento dos estudantes. A escola não é exclusiva para conteúdo ou religião, mas, sobretudo, lugar de ensinar os regramentos sociais.

Não assumir a incumbência de formação do *habitus* religioso no espaço escolar corresponde a um movimento que entende a religião como aspecto a ser resolvido em âmbito privado, preservando o Estado de ser o agente responsável pela viabilização dessa formação. Pensar no espaço público inclui privilegiadamente a escola e a necessidade de observar a pluralidade que se faz presente no contexto social. Portanto, agir de acordo com o princípio da laicidade requer combates ao silenciamento de grupos e aos movimentos que hierarquizam as denominações religiosas, atribuindo valores a algumas crenças e depreciações de outras.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Danilo Araújo de. **A educação religiosa no Colégio Salesiano Sagrado Coração do Recife**. 2014. 87f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014.

ALEXANDRE, Manoel Moraes de Oliveira Neto. **Laicidade e ensino religioso no Brasil: o estado da arte**. 2015. 61 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALAMINI, Nesio. **Formação continuada de professores em serviço: uma experiência em que “a Universidade foi à escola” (2000 a 2004)**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

AMARAL, Giana Lange. **Gatos pelados x galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas. (Décadas de 1930 a 1960)**. 2003. 338f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ALMEIDA, Eunaide Monteiro de; PAIXÃO, Edjane; LIBÓRIO, Luís Alencar. Diversidade Cultural/Religiosa na ambiência escolar. **Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, v. 02, 2016.

ANDRADE, Marluce Souza de. Rede pública ou privada? Motivações para a escolha de escola por famílias de camadas populares e nova classe média. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015.

ANTÓNIO, Ana Sofia; TEODORO, António. A nova classe média e o mandato atribuído à escola: um olhar sobre artigos de opinião publicados na imprensa portuguesa. Educação, **Sociedade & Culturas**, nº 33, 2011, p. 159-177.

AQUINO, Maurício de. **Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: a construção do bispado de Botucatu no sertão paulista (1890-1923)**. 2012. 301f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 8, 2015.

ASSIS, Jacira Helena do Vale Pereira. Famílias e escolas de prestígio em Campo Grande-MS: itinerários de pesquisa In: **Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social**. 1 ed. Goiânia : Editora da PUC Goiás, 2016, v.1, p. 58-69.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; QUINTANEIRO, Tania. Max Weber. In: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BARCELLOS, Joycimar; ANDRADE, Marcelo. **A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola**. Disponível em: <<https://goo.gl/5w6mk1>>. Acesso em: 30 out. 2018.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo. In: POZZER, Adécir et al. (Orgs.) **Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista brasileira de história da educação**, n. 5, jan./jun., 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed. 2007b.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em educação**, v. 10, n. 21, maio/ago., 2018.

BRANCO, Jordanna Castelo. O amor de Jesus preenche todos os vazios: os discursos religiosos nas paredes de uma escola de educação infantil em Duque de Caxias (RJ). **Educação em foco**, v. 21, n. 2, jul./set. 2016.

BRANDÃO, Zaia. Práticas cotidianas na escola e na família. Hipóteses sobre a constituição de *habitus* escolares. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 33., 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: 2010.

BRASIL, Brasília. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2019a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Procuradoria Geral da República. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.4439**, de 30 de julho de 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/wfBjJK>>. Acesso em: 23 out. 2018.

CAMPEÃO, Mara Regina de Ávila. **Um estudo sobre a história de instituições educativas**: o colégio São José/ Montenegro/RS. 2006. 154f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

CAMPOS, Alexandra Resende. Problematizando a família sob novas lógicas de constituição e interação. **Revista Pedagógica** – UNOCHAPECÓ, v. 01, n. 14, jan./jun. 2011.

CHEVALLIER, Stéphane; CHAUVIRÉ, Christiane. **Diccionario Bourdieu**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2011.

COSTA, Leandro Augusto dos Remédios. **As “escolas de elite” de São Luís**: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

COSTA, Márcio da; KOLINSKI, Mariane C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, jan./ mar. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. A laicidade em disputa: Religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no Ensino Fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.401-419, maio/ago. 2009a.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1235-1256, set./dez. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. In: **Conselho Nacional do Ministério Público**. Ministério Público em Defesa do Estado Laico. Brasília, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 131, ago. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 143-158, Mar. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, Rio de Janeiro, 2004.

DIANTEILL, Erwan. Pierre Bourdieu e a religião: síntese crítica de uma síntese crítica. **Revista das ciências sociais**, v. 34, n. 2, 2003.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FAVERÓ, Leonor Lopes. Heranças – A educação no Brasil colônia. **Rev. ANPOLL**, n. 8, p. 87-102, jan./ jun. 2000.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o Ensino Religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 2, 2006.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2009a.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania**: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. São Paulo: Factash Editora, 2012.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009b.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; PAULY, Evaldo Luis. Educação, laicidade e espiritualidade: as contribuições do ensino religioso para o pleno desenvolvimento do educando. **Fragmentos de Cultura**, v. 25, n. 1, 2015.

FONSECA, Lana. Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da Educação Básica. In: POZZER, Adecir et al. (Orgs.) **Ensino Religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FRANCO, Fernanda Santini; SZYMANSKI, Heloisa. Práticas parentais: um estudo sobre escolhas educativas. **Memorandum**, v. 22, abr., 2012.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v.4, n.153, jul./set., 2014.

GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares. **Revista de Antropologia**, v. 53, n. 1, São Paulo, 2010.

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

GONÇALVES, Antonio Baptista. **Direitos Humanos e (in) tolerância religiosa: Laicismo – proselitismo – fundamentalismo – terrorismo**. 2011. 223f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOPPER, Moisés; DAMO, Arlei Sander. A emergência e evanescência da nova classe média brasileira. **Horiz. antropol.** n. 50, jan./abr., 2018.

LACERDA, Fábio. Pentecostalismo, **Eleições e Representação Política no Brasil Contemporâneo**. 2017. 144f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de.; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set., 2016.

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em ciências sociais no Distrito Federal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, out./dez., 2017.

LEONEL, Guilherme Guimarães. Campo religioso brasileiro na contemporaneidade: continuidades, descontinuidades, transformações e novos ângulos de análise. **Interseções**, v. 12 n. 2, p. 382-407, dez. 2010.

LIMA, Aline Pereira. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

LUI, Janayna de Alencar. Religião na escola laica: ainda o Ensino Religioso em debate. **Ciências da Religião: história e sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-64, jul./dez. 2015.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006.

MANOEL, Ivan Ap.; FREITAS, Nainora Maria Barbosa de. **História das religiões: desafios, problemas e avanços teóricos, metodológicos e historiográficos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

MARIA, Mara Rosane; PAZZA, Neusa Maria Vedana; CECCHETTI, Elcio. O protagonismo do FONAPER na construção de um Ensino Religioso não confessional no Brasil. In: VII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), 9., 2017, Natal/RN. **Anais do IX Congresso Nacional de Ensino Religioso I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões)**. Florianópolis: FONAPER, 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A Pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola** – um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de Quilombos. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

MATOS, Ana Paula de. **A doutrina católica e sua aplicação:** Campanhas da Fraternidade e a questão da terra. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar:** a dimensão pedagógica do *habitus* professoral. 2009. 197f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MENDONÇA, Amanda André de. **Religião na escola:** registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MONTEZANO, Maria de Lourdes da Cunha. **Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras.** 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MUNIZ, Tamiris Alves; GONÇALVES, Ana Maria. A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro e sua configuração nas escolas estaduais de Goiás. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 20, n.40, p. 30-57, jul./dez. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, set./dez., 2016.

NETO, Manoel Vitor Barbosa. A importância do ensino religioso para a efetivação da Lei 10.639/03 e para o combate à intolerância religiosa contra as religiões afro-Brasileiras. **Diversidade Religiosa**, v. 7, n. 1, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado. As classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

OLIVA, Carlos Eduardo; VALENÇA, Cristiana. **A laicidade na educação contra o racismo e o machismo**. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/1426/biblioteca/textos-ole/a-laicidade-na-educacao-contra-o-racismo-e-o-machismo/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ORLANDI, Miguel Antonio. **Obras sociais maristas e formação do *habitus* religioso**. 2007. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ORTUNES, Leandro. **Religião e política: o neofundamentalismo no Brasil**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PACHECHO, José Augusto. Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar/abr, 2004.

PADOVAN, Osmar Hércules. **Dom Bosco: a aventura de um líder religioso**. Sua ação socioeducativa inovadora num contexto de revoluções. 2016. 190f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIXÃO, Maria Edjane. **As práticas de Ensino Religioso na perspectiva emancipatória: uma abordagem de Paulo Freire**. 2017. F. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; NISHIMOTO, Miriam Mity. Homogeneização religiosa, proselitismo e ameaças ao estado laico: ensino religioso em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. **Notandum**, ano XV, n. 28, jan./abr., 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ensino Religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, Adecir et al. (Orgs.) **Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual Coração de Maria**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual Rui Barbosa**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual São Francisco**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual São José**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, out./dez., 2011.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto. **Estratégias de escolarização: ações combinadas entre famílias de grupos da elite e uma escola de prestígio**. 2013. 185f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia?. **Acta scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 3, jul./set., 2016.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SANTOS, Valdeci. O que é e como fazer “revisão da literatura” na pesquisa teológica. **Fides Reformata XVII**, n. 1, 2012.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, dez. 2016.

SEPULVEDA, José Antonio. **A laicidade e o conservadorismo**. Disponível em: <<http://ole.uff.br/a-laicidade-e-o-conservadorismo-2/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, Abraão Victor Lopes. Ensino Religioso e a ética de Jesus: caminhos para uma educação em direitos humanos. In: VII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), 9., 2017, Natal/RN. **Anais do IX Congresso Nacional de Ensino Religioso I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões)**. Florianópolis: FONAPER, 2018.

SILVA, Clemildo Anacleto. Símbolos religiosos em espaços públicos: para pensar os conceitos de laicidade e secularização. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, v. 19, n. 2, 2016.

SILVA, Edna Lucia de. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, João Carlos. Estado, sociedade e educação: o público e o privado na Constituição de 1891. In: **Anais eletrônicos do 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Cascavel, 2009.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Ensino Religioso e Ciências da(s) religião (ões): tensões, desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir et al. (Orgs.) **Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015b.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. **Estratégias familiares e escolares de acesso e permanência dos filhos/estudantes no Colégio Militar de Campo Grande**. 2018. 330 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SILVA, Ronilda Rodrigues Couto da Silva. **O Projeto Político-Pedagógico – PPP nas escolas públicas da zona sul do município de Manaus**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVA, Rosângela Siqueira da. **A relação entre o Ensino Religioso e a laicidade do Estado**. 2015. 188f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015a.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande-PB**. 2011. 189f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, Giovane. **Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo**: configurações da educação salesiana. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TEIXEIRA, Faustino. Faces do catolicismo brasileiro contemporâneo. **REVISTA USP**, São Paulo, n.67, p. 14-23, set./ nov. 2005.

TETZLAFF, Iris Maria Bosco. **Escolhas ou escolhidos?** Estudantes das camadas populares em uma escola de ensino médio técnico federal. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, v. 98, n. 248, jan./abr., 2017.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VIEIRA, Dilermando Ramos. **O processo de reforma e reorganização da Igreja no Brasil (1844-1926)**. Aparecida, São Paulo: Editora Santuário, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 5ª ed. 1982.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n.32, maio/ago., 2006.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.