

## ARTIGO

## **A influência da religião nas escolas: breve contraste entre o Fato Social de Durkheim e Ação Social de Weber como aporte metodológico<sup>1</sup>**

*Vitor Hugo Rinaldini Guidotti<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Ao debruçarmos um olhar para a influência da religião nas instituições escolares em diferentes regiões do Brasil a partir de pesquisas realizadas sobre este tema, percebe-se veementemente como a religiosidade dos atores envolvidos – alunos, professores e gestores - interfere significativamente o convívio dos mesmos no espaço em questão, demonstrando-se um tema possível a ser pesquisado a partir de um viés sociológico. Considerando esta perspectiva, o objetivo deste texto é analisar os métodos empregados pelos teóricos clássicos da Sociologia, especificamente a noção de fato social para Durkheim e ação social para Weber, contrastando-os, no intuito de analisar a aplicabilidade científica para análise do tema referido.

**Palavras-chave:** Religião. Escola. Fato Social. Ação Social.

## **The influence of religion in schools: Brief contrast between Durkheim's Social Fact and Weber's Social Action as methodological input.**

### **Abstract**

When we take a look at the influence of religion in educational establishments from Brazil different regions based in researches realized in this subject, it's easy to see how the religiosity of the people involved – students, teachers and managers – significantly interfere in living side by side among the institutions discussed, showing a possible subject to research about by a sociological perspective. Considering this side, this text objective is to analyse the methods used by classic sociologists, specifically the notion of Durkheim's social fact and Weber's social action, contrasting them to analyse the scientific use for analysis of the subject described.

**Key-words:** Religion. School. Social Fact. Social Action.

---

<sup>1</sup> Este artigo foi escrito originalmente para a disciplina “Teoria Sociológica Clássica”, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGS/UFGD), ministrada pelo professor Dr. André Luiz Faisting, na qual participei como aluno especial.

<sup>2</sup> Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGS/UFGD). Docente dos cursos de Administração e Pedagogia da Faculdade de Amambai (FIAMA/UNIESP).

## 1 INTRODUÇÃO

O espaço escolar, assim como outros espaços onde se evidenciam relações entre indivíduos, possui contradições que lhes são inerentes e que se reproduzem pelas mais diversas razões, como conflitos, estes, gerados pelas mais diversas influências. (BOURDIEU e PASSERON, 2008). É perceptível que a escola não se neutraliza perante as demais instituições, culturas e crenças presentes na região em que está inserida, sendo observáveis *in loco* as influências provenientes do seu campo externo. Aliás, considerando as tendências pedagógicas atuais, como a “crítico-social dos conteúdos”, que têm como uns de seus princípios a valorização do contexto social dos educandos, desconsiderar o “além-muro” da escola seria descontextualizar o processo de ensino-aprendizagem, retomando uma perspectiva tecnicista da educação. Entretanto, tais influências externas percebidas no ambiente escolar, muitas vezes desencadeiam relações e práticas internas que podem tornar esse, que deveria ser democrático, reflexivo e libertador, em um local diametralmente oposto a seus objetivos.

Nessa linha de raciocínio, consideramos a presença do discurso religioso como um dos mais influentes no espaço escolar, justificando sua escolha para problematização, por considerar que existem práticas (in) conscientes que procuram impor apenas uma visão religiosa – normalmente é a judaico-cristã – nas instituições da rede básica de ensino, que acabam por gerar conflitos e constrangimentos no que diz respeito à diversidade cultural e religiosa<sup>3</sup>, abrindo espaços para questionamentos que nos permitam entender as razões que levam os agentes envolvidos no ensino a reproduzirem tal discurso, possibilitando assim que se faça uma análise sociológica da questão. No entanto, antes de efetivamente adentrarmos nessa discussão, faz-se necessário um pequeno levantamento, com base na literatura e legislação pertinente, do porquê de nossa preocupação em trazer como pauta o que ocorre nos espaços escolares, no que diz respeito à sua relação com a religião<sup>4</sup>.

Embora legalmente esteja previsto a separação dos interesses religiosos em locais públicos, como descrito no artigo 19 da Constituição Federal (BRASIL, 2010) e especificamente a proibição de proselitismo religioso e respeito às diferenças culturais, incluindo a religiosa na

---

<sup>3</sup> Fundamenta-se tal assertiva com base nos estudos de Cunha (2013), Cunha (2012), Fischmann (2012) Giumbelli (2008), Cechetti (2008), Martel (2007).

<sup>4</sup> Considerando que o objetivo do texto não é aprofundar os debates sobre as influências que a religião apresenta no espaço escolar, tal levantamento consiste em apenas apresentar alguns estudos sobre as relações sociais em que se apresenta o tema em questão.

escola (BRASIL, 1996), pretendendo garantir a liberdade de crença e de não crença, muitos estudos tem nos mostrado que nos ambientes escolares diversas manifestações que incluem a religião, muitas vezes, atuam como fator determinante tanto na discriminação, como na demonização das religiões africanas (SANTOS, 2011), que há uma preponderância da visão das religiões majoritárias, em especial o cristianismo (DINIZ, LIONÇO E CARRIÃO, 2010; PEREIRA e NISHIMOTO, 2012), e a consideração da religião como suporte à educação moral, acarretando em proselitismo e doutrinação religiosa (LIMA, 2008). Há ainda a necessidade de considerar que a influência da religião não se faz apenas entre as relações dos sujeitos, como colocado nos estudos de Diniz, Lionço e Carrião (2010), que demonstram como as religiões majoritárias possuem mais espaço inclusive nos livros didáticos e como as religiões minoritárias e aqueles que não professam religião alguma são discriminados nos mesmos livros.

Outro ponto que suscita debates se resume na presença do Ensino Religioso nas escolas públicas. Conforme salienta Vaidergorn (2008), tal disciplina, esquematizada como hoje está, nada mais é do que uma herança dos tempos da ditadura militar (1964-1985) que perpassa todo o século XX, desde a República Velha, assemelhando-se, hoje em dia, com uma disciplina criada no período ditatorial sob o nome de “Educação Moral e Cívica” que tinha como maior objetivo o “controle e a submissão” (2008, p.408), sendo uma forma de estimular os ideais autoritários valorizados em tal época. Ainda conforme o autor, a Ensino Religioso atualmente estima atenção, pois “à aparência de harmonização e disciplina que seus rituais trariam à escola, contrapõe-se a disputa pela hegemonia que transcende a fé” (2008, p. 409), e é nesta disciplina que mais uma vez constatamos que as religiões majoritárias conseguem angariar êxito em tornarem-se preponderantes, excluindo as demais denominações religiosas:

A tradição autoritária persiste no ensino religioso. Por mais que se queira atualizar, renovar e descaracterizar sua gênese, permanece o intento das religiões de influir na sociedade civil e nos poderes da República, através da educação. A fé, que, na promessa iluminista, deveria se manter no âmbito privado, cada vez mais, no mundo e no Brasil, se torna fator de política pública, por vezes combatendo a razão e o conhecimento científico e legitimando ações antidemocráticas – tal como na época da ditadura. (VAIDERGORN, 2008, p. 410-411).

Ainda sobre o Ensino Religioso, Branco e Corsino (2006) contribuem para o debate, mostrando como as religiões majoritárias são detentoras de maior espaço da disciplina. Dentre os resultados expostos pelas autoras, chama-nos atenção que o “conteúdo das aulas girava em torno

de preceitos morais cristãos, abordados de forma hegemônica como um sistema de regras a serem obedecidas para o bem do grupo social de pertencimento das crianças” (2006, p. 12). Ora, todas as formas hegemônicas *a priori* excluem outras formas de pensar, incluindo a diversidade religiosa, que está presente entre os educandos, evidenciando novamente como são possíveis os embates concernentes à religião entre indivíduos no âmbito escolar, podendo acarretar em uma educação religiosa excludente.

Diante dos fatos acima descritos, onde se observa como a religião pode tornar o ambiente escolar um local de conflitos e discriminação relacionados às crenças religiosas, o objetivo deste texto é expor os conceitos metodológicos de Émile Durkheim e Max Weber, demonstrando e discutindo suas possibilidades e limites no que diz respeito à contribuição para uma análise científica, utilizando as noções de fato social – Durkheim – e ação social – Weber – como formas de interpretação sociológica da problemática ora levantada, no sentido de contribuir para futuras pesquisas em escolas, através do contraste dos métodos propostos por ambos os autores.

## **2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE DURKHEIM E WEBER**

Para discutirmos as abordagens metodológicas dos autores clássicos da Sociologia, necessitamos esboçar considerações sobre conhecimento científico e sua filosofia, no intuito de alocar as propostas de Durkheim e Weber em conformidade com o que se entende por ciência, juntamente com o enquadramento do tema – influência da religião nas escolas – como objeto de estudo científico. Neste sentido, para Marconi e Lakatos (2008, p.80), ciência seria “uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”. Ainda para as autoras, o conhecimento científico seria:

[...] um conhecimento *contingente*, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É *sistemático*, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da *verificabilidade*, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento *falível*, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é *aproximadamente exato*: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 80).

A partir dessa formulação proposta pelas autoras, notamos que o conhecimento científico parte da análise empírica dos objetos, com interpretações lógicas e passíveis de verificação, apresentando possibilidade de refutação. Para que ocorram análises dos objetos satisfatoriamente, a comunidade científica necessita de ferramentas a disposição para compreender de maneira lógica os fatos, no esforço de criar interpretações mais imparciais possíveis, estas ferramentas, em ciência, corresponde aos métodos científicos, que para Marconi e Lakatos (2008, p. 83) é um “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...], traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista<sup>5</sup>”. Percebe-se o rigoroso cuidado do pesquisador em eleger o método adequado para utilizá-lo como guia para sua análise, principalmente quando o objeto for de cunho sociológico. Alves (2011, p. 109), através de uma analogia entre o cientista e o pescador, demonstra que nas ciências sociais “há um sem número de redes. Aqui existe pouco acordo acerca dos peixes a serem pescados, das redes a serem empregadas e dos métodos-arapucas a serem armados”. Explicando a comparação, pouco definido está o objeto – peixe – e o método – redes ou arapucas – das ciências sociais para prosseguir um estudo, assertiva apoiada também pelos dizeres de Minayo, Deslandes e Gomes (2012). É também por estes questionamentos acerca das características das ciências sociais, em particular a Sociologia, seu objeto e seus métodos, que o presente texto procura esboçar o que as contribuições de Durkheim e Weber fornecem para uma investigação de cunho científico.

Certo que a partir das considerações sobre ciência, a influência da religião nas escolas e as abordagens metodológicas dos autores clássicos da Sociologia possam ser utilizados como objeto e método científicos, respectivamente, iniciamos com a contribuição de Émile Durkheim, autor conhecido como fortalecedor da Sociologia enquanto ciência. Durkheim em suas obras demonstra o esforço de identificar o objeto de estudo específico da sociologia, atribuindo então a esse objeto uma análise necessariamente sociológica, com métodos próprios e considerações sobre a posição do cientista perante o objeto que se pretende pesquisar.

Para Durkheim (2011), o objeto de estudo da sociologia são os fatos sociais, que correspondem “as maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam notável propriedade de existir fora das consciências individuais” (2011, p. 32), ou seja, fato social é tudo aquilo que os

---

<sup>5</sup> As autoras levantam como característica que o conhecimento científico é verdadeiro. Embora saibamos sobre as críticas à ciência advindas da pós-modernidade, não cabe aqui aprofundar, mantendo o foco no tema central do texto.

grupos e indivíduos possuem como característica de comportamento social, mas que não são originários em sua essência, pois tais características existem antes dos grupos e dos indivíduos, perpetuados pela tradição e pelo hábito e alterados através da história humana. Através desta definição, Durkheim consegue definir o objeto próprio da Sociologia, que pode ser exemplificado pelas “confissões religiosas, escolas políticas, literárias, corporações profissionais, etc” (DURKHEIM, 2011, p. 33), diferenciando dos objetos analisados pelas outras áreas do saber científico, como a biologia que analisa os fenômenos orgânicos e a psicologia que detém interesse pelo consciente e inconsciente. Nota-se que os três ramos do saber em síntese estudam o ser humano, mas sob perspectivas diferentes, e a Sociologia tendo como objeto o fato social, torna-se uma ciência, pois possui um objeto específico, passível de observação e explicação.

Através dos exemplos dados pelo autor citados no parágrafo acima, já conseguimos configurar a educação e a religião como fatos sociais. A educação existe de forma exterior ao indivíduo e grupos, impondo regras, noções de conhecimento e tendo também como finalidade, tendo em vista os objetivos na lei que rege a educação escolar no Brasil, especificamente o artigo 1º da LDB abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), ou para o próprio Durkheim (2011, p.35), onde a educação tem como “[...] objetivo fazer o ser social”. A religião, da mesma forma, possui emancipação também externamente ao indivíduo e aos grupos, definida por Dennett (2006, p. 19) como “um sistema social cujos participantes confessam a crença em um agente ou agentes sobrenaturais cuja aprovação eles buscam<sup>6</sup>”. Diante das compreensões dos fatos sociais ora tratados, podemos empreender relações com o que Durkheim considera características de um fato social:

Estes tipos de comportamento ou de pensamento são não só exteriores ao indivíduo, como dotados de um poder imperativo e coercitivo em virtude do qual se lhe impõem, quer queira, quer não. Não há dúvida de que quando a ela me conformo com boa vontade, esta coerção não se faz, ou faz-se pouco, sentir, por inútil. Porém, não é por isso uma característica menos intrínseca de tais fatos, e a prova é que ela se afirma logo que eu procuro resistir. (2011, p. 32).

---

<sup>6</sup> Períamos utilizar o próprio conceito de religião proposto por Durkheim, no entanto, verifica-se que o conceito proposto por Dennett (2006) compactua com a noção de fatos sociais de Durkheim e, assim, eximindo do texto a definição de religião de apenas um autor clássico da Sociologia abordado.

Tal trecho deixa claro que Durkheim trata os fatos sociais como coercitivos, impondo-se aos indivíduos pertencentes de um grupo, traçando as formas de comportamento social na sociedade. Caso determinado indivíduo tente romper com as prerrogativas impostas pelos fatos sociais, sofrerá represálias, independente se o fato social for regido por lei ou assentado moralmente no grupo ao qual pertence. Por exemplo, a educação é um fato social coercitivo porque um indivíduo terá dificuldades de viver em sociedade sem ter participado de um processo educacional, por motivos variados, ou, nas palavras de Durkheim (2001, p. 35), que descreve em determinado momento a educação como um “esforço contínuo para impor à criança maneiras de viver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente”. A religião, não diferente, através de suas doutrinas e pelo hábito, faz com que seus fiéis imponham suas crenças na concepção de mundo de seus filhos, vedando-os para outras formas de vê-lo. Qualquer tentativa de romper com as formas de educação e religião de determinada sociedade trará desafios ao indivíduo, embora seja possível esse rompimento, porém “nunca é sem ser obrigado a lutar contra elas” (DURKHEIM, 2011, p.11). Este entendimento da lógica dos fatos sociais demonstra como as minorias – aqueles que não se consideram como participantes das concepções tidas como “normais” de determinado grupo – podem ser menosprezadas, pouco consideradas ou marginalizadas pela imposição dos fatos sociais, principalmente os definidos moralmente.

Isso muito se assemelha ao que a influência da religião nas escolas produz, pois, tendo em vista que “*fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior*” (DURKHEIM, 2011, p. 40), os fatos sociais preponderantes, como exemplo a religião cristã no Brasil, pode fazer com que indivíduos ou grupos que seguem outras religiões, que possuem outras crenças e àqueles que não compartilham da fé religiosa percam seu espaço, a partir da força impositiva comportamental instaurada pela visão religiosa seguida em maior número.

Relativo a isto, citamos como importante fonte de informações o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)<sup>7</sup>, uma associação oriunda de instância privada e confessional que desde 1995 dedica-se a contribuir na organização do oferecimento da disciplina de Ensino Religioso, além de propor o Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER). Como se trata de uma associação, o conceito de fato social torna-se visível, mesmo incentivando o respeito à dignidade humana e negação de todas as formas de

---

<sup>7</sup> Mais informações em <<http://www.fonaper.com.br/>>.

discriminação, é pertinente considerar que na “Carta de Princípios” há o interesse em garantir uma “educação para o transcendente” (FONAPER, 2014), o que excluiria diversas formas de pensamentos que desconsideram o transcendental.

Durkheim (2011) fala ainda sobre as correntes sociais, que seria uma forma de fato, porém, diferentemente dos fatos sociais, não são cristalizadas, surgem de maneira espontânea, são exteriores ao indivíduo e exercem significativa influência, duram por certo período e podem conduzir grupos neste momento, ou seja, faz com que os integrantes se comportem de acordo com o que a consciência coletiva momentânea dita. Ao pensarmos o tema ora proposto, tais considerações podem ser úteis para investigar eventos que ocorrem no meio escolar e seus direcionamentos comportamentais.

O autor, além de propor como objeto de análise sociológica o fato social, indica ainda considerações – regras – de como os conduzir em um estudo. Tais formas de condução analítica, para Durkheim, servem para que o estudo dos fatos sociais seja alicerçado em prerrogativas científicas. Como o foco do texto não é discutir todo o método sociológico do autor, citaremos aqui brevemente suas considerações: Deve-se tratar os fatos sociais como coisas; distinguir quais são os fatos sociais normais e patológicos; constituir a partir de prerrogativas sociológicas os tipos sociais; ater-se em como explicar os fatos sociais a partir dos métodos e estabelecimento das provas. (DURKHEIM, 2011).

Já para Weber, diferentemente de Durkheim, o objeto da sociologia parte não exclusivamente daquilo que existe exteriormente ao indivíduo, mas sim, sob enfoque, em porquê o indivíduo realiza determinadas ações em relação a outros indivíduos, o que para o autor seria a ação social, “[...] aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de *outros* e por ele se orienta no seu curso” (WEBER, 2010b, p. 7). Weber procura compreender, a partir da ação social, qual a construção subjetiva das pessoas, de maneira singular, de justificativas para seu comportamento coletivo, sempre relacionado a uma ou mais pessoas.

Para compreender a partir de exemplos a definição de ação social de Weber (2010b) pode-se utilizar a educação e a religião. A ação social não seria, em educação, o aluno que faz a lição de casa ou que lê o livro didático individualmente, mas sim quando este faz questionamentos para a professora ou quando pede para a sala fazer silêncio devido a sua dificuldade de compreender a aula expositiva, em religião, não é ação social a oração de um fiel

ao final da noite antes de ir dormir, entretanto, caracteriza-se como objeto sociológico de Weber quando o padre pergunta para o noivo e noiva se estes ficarão juntos diante de todas as adversidades que encontrarão num matrimônio. Ou seja, Weber caracteriza ação social quando há dois ou mais indivíduos, quando um possui determinado comportamento em relação ao outro ou a outros:

1. A acção social (inclusive a omissão ou tolerância) pode orientar-se pelo comportamento passado, presente ou esperado como futuro dos outros (vingança por prévios ataques, defesa do ataque presente, regras de defesa contra ataques futuros). Os “outros” podem ser indivíduos e conhecidos ou indeterminadamente muitos e de todo desconhecidos (o “dinheiro”, por exemplo, significa um bem de troca que o agente admite no tráfico porque orienta a sua acção pela expectativa de que muitos outros, mas desconhecidos e indeterminados, estarão também, por seu turno, dispostos a aceitá-lo numa troca futura). (WEBER, 2010b, p. 40).

É pertinente ressaltar que Weber trabalha com ação social “como comportamento de uma ou várias pessoas *singulares*” (WEBER, 2010b, p. 23), o que denota certa independência do indivíduo, mas que não exclui o fato destas ações serem influenciadas. Quando a ação social possui influência da massa, esta não pode ser descrita como uma ação idêntica de massa, pois, neste caso seria apenas uma imitação das ações alheias. O que Weber admite é que embora a ação possa ser influenciável a partir do comportamento de outros, ou através da dominação (WEBER, 1982), o objeto de estudo sociológico não seria o simples comportamento idêntico de pessoas, o que não cabe ao conceito de ação social, pois, embora haja evidente influência externa, a ação social seria o modo singular em como o indivíduo se comporta socialmente a partir destas influências. Deste modo compreendido, embora possa haver influência da religião nas escolas, do ponto de vista weberiano, isso ocorrerá por ações sociais heterogêneas daqueles que participam do espaço, através de seus motivos determinantes, como descreve o autor:

1) racional em ordem a fins, determinada por expectativas do comportamento de objectos do mundo exterior e dos outros homens, utilizando estas expectativas como “condições” ou “meios” para fins próprios racionalmente intentados e ponderados como resultado; 2) racional quanto a valores, determinada pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma que se interprete – específico e incondicionado de uma determinada conduta puramente como tal e independentemente do resultado; 3) afectiva, sobretudo emocional, determinada por afectos e estados sentimentais actuais; 4) tradicional, determinada como um hábito vital. (WEBER, 2010b, p. 44).

Cabe-nos aqui relacionar a ação social e seus motivos determinantes com as formas de influência da religião nas escolas, principalmente a ação racional quanto a valores e a tradicional, no intuito de demonstrar a aplicabilidade metodológica dos conceitos desenvolvidos por Max Weber. No entanto, é válido dizer que a ação social “[...] rarissimamente está orientada por um *ou* outro destes tipos” (WEBER, 2010b, p. 47) e não obstante:

Estas formas de orientação também não podem, naturalmente, considerar-se de modo algum como classificações exaustivas dos tipos de orientação da acção, mas como puros tipos conceptuais para fins sociológicos, dos quais a acção real se aproxima mais ou menos ou deles – o que é ainda mais freqüente – está mesclada. A sua conveniência só no-la pode dar o resultado. (WEBER, 2010b, p. 47-48).

Embora a ação social racional em ordens a fins e a afetiva ou emocional possam ser relacionadas com a pauta neste texto, intenta-nos considerar os outros dois motivos determinantes por ser melhor demonstrável hipoteticamente. Vale lembrar que os motivos não são excludentes, o que permite um leque de compreensões acerca dos comportamentos sociais dos indivíduos. Desta forma, poderemos relacionar as quatro possibilidades determinantes da ação social de forma conjunta, caso isto empiricamente seja demonstrável.

A ação racional quanto a valores possui semelhança com a ação racional afetiva ou emocional, “têm em comum o facto de que, para elas, o sentido da acção não reside no resultado que fica para além dela, mas na própria acção especificada de modo determinado” (WEBER, 2010b, p. 45), em outros termos, não importa a consequência da ação, mas sim os motivos que fizeram o indivíduo a realizar. A diferença consiste que a ação social racional afetiva ou emocional é momentânea, ocorre por questões sentimentais, já a ação social racional quanto a valores está pré-definido anteriormente, esquematizado, “[...] segundo “mandamentos” ou de acordo com “exigências, que o agente julga a si dirigidas” (WEBER, 2010b, p. 46). É fácil identificar a ação social do indivíduo na escola com relação a valores, principalmente no que diz respeito a uma influência religiosa: Quando um (a) professor (a) ao trabalhar um conteúdo que vá de contramão com sua religião, como um possível embate entre a teoria da evolução e o criacionismo, esclarece para a turma que não considera a teoria científica válida, pois dá credibilidade à sua crença pessoal; Quando o (a) professor (a), no início da aula, pede para que todos os alunos façam uma oração para “abençoar” o dia; Quando um aluno, tendo em vista o que o livro sagrado de sua religião descreve e o que o líder religioso profetiza, comete violência

contra outro por este adotar determinado estilo de vida ou ter um comportamento incompatível com os preceitos religiosos do primeiro.

A ação social tradicional está ligada ao hábito do indivíduo, este que, por conta do seu cotidiano, comporta-se para com os outros influenciado pela sua forma de vida. Poderia ser exemplificado quando um aluno se porta a outro, proferindo jargões religiosos.

Todavia, a singular ação social não se resume em todo o entendimento sociológico proposto por Weber, portanto, outros elementos teórico-metodológicos precisam ser considerados para se analisar a influência da religião nas escolas:

A sociologia não tem de modo algum só a ver com a “ação social”, mas esta constitui unicamente (para o tipo de sociologia aqui desenvolvida) o seu dado central, aquele que para ela enquanto ciência é, por assim dizer, constitutivo. Mas com isto nada se afirma acerca da importância deste [dado] na sua relação com outros dados. (2010a, p. 43-44).

Permitindo assim uma análise abrangente dos pressupostos da ação social, se faz necessário citar as três formas legítimas de dominação propostos por Weber. Dominação, para o referido autor, seria “a probabilidade de encontrar obediência a determinado mandato”, sendo que “pode fundar-se em diversos motivos de submissão” (WEBER, 2003, p. 128), sendo que as três formas estruturadas seriam a “Dominação Legal”, a “Dominação Tradicional” e a “Dominação Carismática”. Esta última nos cabe maior atenção, pois:

A associação dominante é de caráter comunitário, na comunidade ou no séquito. O tipo que manda é o líder. O tipo que obedece é o “apóstolo”. Obedece-se exclusivamente à pessoa do líder por suas qualidades excepcionais e não em virtude de sua posição estatuída ou de sua dignidade tradicional; e, portanto, também somente enquanto essas qualidades lhe são atribuídas, ou seja, enquanto seu carisma *subsiste*. Por outro lado, quando é “abandonado” pelo seu deus ou quando decaem sua força heróica ou a fé dos que crêem em suas qualidades de líder, então seu domínio também se torna caduco. (WEBER, 2003, p. 134-135).

Essa forma de dominação pode ser observada a partir de religiões e, também, da escola. Trazendo para a abordagem ora pretendida, no momento em que o líder religioso determina formas de conduta e, seus discípulos aceitam pela qualidade de seu carisma, ou, quando um professor ou aluno consegue manipular sujeitos a partir de seu reconhecimento, marca-se então a dominação, conduzindo esses sujeitos de acordo com as pretensões dos líderes carismáticos. Essa esquematização proposta por Weber traz consigo conjecturas as quais nos interessam. Tendo a religião, especificamente as religiões mundiais, doutrinas e dogmas estipulados pelas organizações religiosas e seus livros sagrados e, a través da dominação carismática, o líder

possuindo a capacidade de estruturar finalidades para seus apóstolos, quais seriam as ocorrentes influências da religião no âmbito escolar, tendo em vista a noção de alteridade entre indivíduos? Inegável, empiricamente, se mostra o conservadorismo baforado pelas religiões através da história, não possibilitando muitas vezes o reconhecimento do diferente, daquilo que vai de contra mão com as prerrogativas religiosas, daquilo que não é tido como “normal” para as instituições eclesiásticas<sup>8</sup>.

As imagens de mundo religiosas condicionam a construção de sentido para as ações de forma a **assentar grupos e classes no tipo de vida que sustentam e que representam como aquelas que devem seguir**. Portanto, podemos falar de uma mundanização dos interesses especificamente religiosos, sendo que seus constructos intelectuais estão voltados para o rendimento e eficácia na vida cotidiana. (GIGANTE, 2013, p. 140, grifo do autor).

A religião, assim vista, procura amarrar os **“indivíduos e grupos à vida que eles representam como aquela que devem viver”** (GIGANTE, 2013, p. 147, grifo do autor), sendo essa lógica das ideais religiosas, segundo Gigante (2003, p. 147) “impulsionada pelas representações inerentes à ação, conexão de sentido através da qual o conceito de conduta de vida ganha relevo, como baliza ética da existência.” Esses modos de vida ambicionados pelas religiões vão de acordo com aquilo que elas definem como vivência em prol da salvação. De certa maneira, comportamentos e características de um indivíduo ou indivíduos que não condizem com o desejado pelas religiões tendem a ser menosprezados e avalizados como impropriedade para uma vida, indo de encontro com o que Weber (2010a) esclarece a respeito das “rejeições religiosas do mundo e suas direções”.

Para ele, as religiões racionalizam o modo de vida de indivíduos que, em determinado ponto, criam uma tensão entre o religioso e o mundano – o que não é aceito como conduta digna de salvação – a partir do esforço das religiões “em assegurar um estado sagrado para os salvos e, com isso, um hábito que assegure a salvação” (2010a, p. 54). Essa tensão se manifesta nas esferas da vida social, dentre elas, podemos citar a estética, a erótica e a intelectual como exemplos, todas conflitantes, em determinado ponto, com a forma de vida proposta pela religião. Isso hipoteticamente pode ser visualizado na escola, nosso interesse neste momento, pois, sempre que um indivíduo – atores da escola – vestir-se, comportar-se sexualmente e manifestar conhecimento

---

<sup>8</sup> Certo estamos de não determinar a religião como o “mal da humanidade”. O que apontamos nesse momento é aquilo que participa do raciocínio aqui almejado.

antagônico às bases religiosas, esta última por sua vez, representada pelos alunos fiéis, proporcionará um significativo embate:

A religião de fraternidade sempre esteve em antagonismo com as ordens e valores mundanos e este antagonismo ficou pior tanto mais quando mais firmemente se colocou em prática suas exigências. Em geral, a ruptura se aprofundou ao progredir a racionalidade e sublimação dos valores mundanos, em termos de sua própria legalidade. (WEBER, 2010a, p. 57).

Sendo assim, parte-se aqui do pressuposto que tudo o que for contrário ao modo de vida religioso sofrerá rejeição por parte dos fiéis, como exemplo a sexualidade, mais diretamente aqueles que não se considerarem heterossexuais, as vestimentas inapropriadas para uma “pessoa de fé” e a concepção de vida, baseada na intelectualidade do sujeito.

O pensamento weberiano pode ser utilizado, sobretudo, para compreendermos as configurações de dominação que de maneira hipotética podem ocorrer no cotidiano escolar, como as ações racionais dos atores da escola em detrimento do combate a discriminação religiosa e de outras naturezas, visto que ao falarmos de influência religiosa, falamos da presença do discurso religioso nos mais variados assuntos tratados em sala de aula e discutidos em educação, em especial “Orientação Sexual” e “Pluralidade Cultural”, incluídos como temas transversais. (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998).

Ficam evidentes as diferenças entre a formulação do objeto da Sociologia de Durkheim e Weber. O primeiro parte do pressuposto do fato social, aquilo que ocorre entre os grupos, exterior ao indivíduo, não dando atenção para o indivíduo em si, mas em como ele se comporta a partir das influências externas, sendo a análise feita a partir do fato social, como a educação e a religião e não sobre a pessoa integrante de determinado grupo religioso ou educacional. Já Weber se preocupa na ação individual, porém social, e em compreender como isso ocorre, analisando como racionalmente se é justificado tais ações pelo indivíduo. O objeto de Durkheim existe fora das consciências individuais e o objeto de Weber é a própria consciência do indivíduo e a sua lógica de legitimação de seus atos em relação a outras pessoas. Durkheim não dá tanta autonomia ao ser social individual quanto Weber, pois afirma que os fatos sociais são coercitivos e que o indivíduo muito dificilmente conseguirá libertar-se em definitivo destas influências, o que para Weber, tais influências podem significar algo, mas nada se define como a ação social, pois esta é definida singularmente. De modo pouco efetivo podemos relacionar as exposições de objeto sociológico durkheimiano e weberiano. No máximo, pelo que observamos, uma simples relação sobre as

consequências para com os indivíduos integrantes de uma corrente social de Durkheim ou de uma influência de comportamento de massa, comentado por Weber.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durkheim e Weber evidentemente partem de objetos sociológicos distintos, entretanto, objetivamos demonstrar como estes dois pensadores da Sociologia contribuem, ainda atualmente, para novos estudos destinados a compreensão das características de determinadas sociedades. Ao tratarmos de educação e religião com base nos clássicos da Sociologia – exceto Marx nesse momento –, verificamos como tais autores contribuíram de maneira efetiva para o entendimento das instituições e comportamentos intrínsecos ao objeto de análise levantado neste texto.

As contribuições dos autores clássicos da Sociologia não estão fadadas ao esquecimento ou desconsideração, pois muito ainda podem nos auxiliar a compreender as relações humanas. Durkheim e Weber, considerados expoentes das ciências sociais, nos proporcionam contribuições metodológicas de análise sociológica, ainda que antagônicas, mas, entretanto, ambas consideradas como cientificamente utilizáveis, considerando os pressupostos filosóficos da ciência. Embora a afirmação anterior seja desnecessária, visto que tratamos de dois dos maiores pensadores da história, utilizados em estudos da área em questão atualmente, pretendemos demonstrar como a contribuição teórica e metodológica de ambos são mantidos diante das críticas contemporâneas científicas.

Durkheim e Weber não somente podem contribuir com a análise da influência da religião nas escolas a partir do esforço em constituir o objeto de estudo sociológico, outras obras<sup>9</sup> dos mesmos tratam sobre os temas ora abordados, ainda que individualmente – quais sejam, religião e educação – com objetivos distintos, que poderia contribuir como referencial teórico. Também é justo citar que outros autores podem contribuir para tal análise, como por exemplo, Pierre Bourdieu, autor este que dedicou muito de seus estudos para analisar o sistema educacional sob o âmbito sociológico. Porém, vale lembrar que o presente texto procurou focar apenas nos dois autores trabalhados.

---

<sup>9</sup> Listamos algumas obras que ao decorrer do artigo não foram utilizadas, como “As formas elementares da vida religiosa” (DURKHEIM, 2003), “Educação e Sociologia” (DURKHEIM, 2011) e “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” (WEBER, 2004)

A interpretação e o contraste efetuados no presente texto sobre os objetos da Sociologia conceituados pelos autores clássicos longe estão a ser considerados inexoráveis, o que nos aponta a prerrogativa para possíveis formas diferenciadas e mais elaboradas de exposição e discussão entre as contribuições teóricas de Durkheim e Weber. O que pretendemos aqui não foi estabelecer prioritariamente o contraste entre as abordagens dos clássicos ora considerados, mas sim problematizar tais formas de analisar as relações humanas com a influência da religião nas escolas. Pretendemos então, criar condições favoráveis nos quesitos metodológicos para pesquisadores iniciantes, interessados em estudar o tema acima citado, no âmbito da Sociologia, como forma de compreender quais são as consequências disso no âmbito escolar e para os atores envolvidos. Dessa forma, posteriormente, poderemos pensar em soluções para este eminente problema, verificado nas pesquisas já realizadas.

#### 4 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANCO, Jordanna Castelo e CORSINO, Patrícia. O Ensino Religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: O que as práticas revelam?. *Revista Contemporânea de Educação*, v.1, n.2, pp.1-19, 2006. Disponível em <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufjf.br/index.php/contemporanea/article/view/21/15>>. Acesso em 13 jan. 2014.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 13 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Consolidado até a Emenda Constitucional nº 66 de 13 de Julho de 2010*. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_13.07.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/CON1988.pdf)>. Acesso em 13 jan. 2014.

CECHETTI, Elcio. *Diversidade cultural religiosa na cultura da escola*. 2008, 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

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

\_\_\_\_\_. A educação carente de autonomia: Regime federativo a serviço da religião. *Retratos da Escola*, v.6, n.10, pp.95-104, 2012. Disponível em <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/172/344>>. Acesso em 13 jan. 2014.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana e CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

DENNETT, Daniel C.. *Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural*. São Paulo: Globo, 2006.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2011.

\_\_\_\_\_. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FISCHMANN, Roseli. *Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé*. São Paulo: Factasch Editora, 2012.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Carta de Princípios*. Florianópolis, 1995. Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>>. Acesso em 04 ago. 2014.

GIGANTE, Lucas Cid. A Sociologia da Religião de Max Weber: Santificação da vida dentro de ordens políticas, econômicas e sociais. *Estudos de Sociologia*, v.18, n.34, pp.135-151, 2013. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/5315/4661>>. Acesso em 13 jan. 2014.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: Modalidades do Brasil. *Religião e Sociedade*, v.28, n.2, pp.80-101, 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-85872008000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872008000200005)>. Acesso em 13 jan. 2014.

LIMA, Aline Pereira. *O Uso da Religião como Estratégia Moral em Escolas Públicas e Privadas de Presidente Prudente*. 2008. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual “Julho de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTEL, Leticia de Campos Velho. “Laico, mas nem tanto”: cinco tópicos sobre liberdade religiosa e laicidade estatal na jurisdição constitucional brasileira. *Revista Jurídica*, v.9, n.86, pp.11-57, 2007. Disponível em <<https://www4.planalto.gov.br/revistajuridica/vol-9-n-86-ago-2007-set-2007/menu-vertical/artigos/artigos.2011-01-25.8701347448>>. Acesso em 13 jan. 2014.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle e NISHIMOTO, Miriam Mity. Homogeneização religiosa, proselitismo e ameaças ao estado laico: ensino religioso em escolas públicas de Mato Grosso do Sul. *Notandum*, v.28, n.1, 2012. Disponível em <<http://www.hottopos.com/notand28/81-90Jacira.pdf>>. Acesso em 1 jan. 2014.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Aluno “Santo” X Escola Laica: Avanços e Retrocessos no Trabalho com a Cultura Negra. *Anais de III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades*. IN: *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 3, n.9, pp.1-10, 2011. *Anais eletrônicos...* Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf8/ST1/010%20-%20Deyse%20Luciano%20de%20Jesus%20Santos.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2014.

VAIDERGORN, José. Ensino Religioso, uma herança do autoritarismo. *Cadernos Cedes*, v.28, n.76, pp.407-411, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a07v2876.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2014.

WEBER, Max. *Sociologia das religiões*. São Paulo: Ícone, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Conceitos sociológicos fundamentais*. Covilhã: Lusosofia, 2010b.

\_\_\_\_\_. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel (Org.). *Max Weber: Sociologia*. São Paulo: Bártira Gráfica e Editora Ltda, 2003.

\_\_\_\_\_. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: UnB, 1982.