


Artigo**Situações escolares envolvendo a questão religiosa:
recursos docentes e suas origens****School situations involving the religious matter: teaching resources
and its origins****Gabriela Abuhab Valente¹**

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar e analisar as origens dos recursos utilizados pelos docentes para gerir situações escolares envolvendo a questão religiosa. A constituição de recursos para a prática docente não advém apenas da experiência profissional, principalmente quando se trata de um assunto para o qual não há normas ou prescrições oficiais. Desta forma, questiona-se: quais são os recursos mobilizados pelos docentes em situações envolvendo a questão religiosa? Quais são as origens desses recursos para a ação em situação real, muitas vezes, imprevisível? Tem-se como hipótese que os recursos de ação utilizados nas práticas docentes condizem com a pluralidade de referências que constituem a identidade docente. A partir de entrevistas etnográficas com 18 docentes do Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo, foram recolhidas 54 situações envolvendo a questão religiosa. Todas as situações foram analisadas no que concerne aos recursos utilizados pelos docentes. Para este artigo, foram selecionadas quatro situações que serão expostas por serem representativas e por exemplificarem e auxiliarem no argumento aqui desenvolvido. Conclui-se que a origem dos repertórios utilizados na prática docente, no que concerne à questão religiosa, advém das competências pessoais dos profissionais que, por sua vez, estão intimamente associadas com características da configuração sociocultural brasileira, como a mistura entre esfera pública e esfera privada e as disposições híbridas de *habitus* que culminam com a naturalização do religioso na prática docente.

Abstract

The aim of this article is to identify and analyze the genesis of the resources used by teachers to deal with school situations, especially those related to the religious matter. The constitution of resources for teaching practice does not come only from professional experience, mainly in the Brazilian case, where there are no official rules or prescriptions for this subject. Thus, it is questioned: what are the resources mobilized by teachers in

¹ Pós-doutoranda Laboratório Education, Cultures, Politiques (ECP) na Université Lumière Lyon 2. Doutora em Educação em cotutela entre a Universidade de São Paulo e a Université Lumière Lyon-2.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0737-2432>E-mail: gabriela.abuhab.valente@gmail.com

Este artigo é resultado de uma pesquisa financiado pela FAPESP, Processo 22243-8.

situations involving the religious question? What are the origins of these resources for action in real and often unpredictable situations? It is supposed that the action resources used in teaching practices are consistent with the plurality of references that constitute the teaching identity. Based on ethnographic interviews with eighteen teachers from Elementary School II in the State of São Paulo, 54 situations involving the religious question were collected. All the situations were analyzed in what concerns the resources used by the teachers. For this article four situations will be exposed, they were chosen because they are representative, and they serve to exemplify and to assist the argument developed here. To sum up, this paper reveals that the origin of the repertoires used in the teaching practice, as far as the religious question is concerned, comes from the personal competences, which are closely associated with characteristics of the Brazilian socio-cultural configuration, such as the hybrid dispositions of habitus and the mixture between public sphere and private sphere. All things considered, these aspects of the Brazilian culture culminate in the naturalization of the religious in the teaching practice.

Palavras-chave: Prática docente, Religião e educação, Formação de profissionais da educação, Repertório.

Keywords: Teaching practices, Religion and education, Teacher training, Resources.

Introdução

A prática docente é um conjunto de ações que resulta do acúmulo de saberes e valores profissionais e pessoais que são construídos através de trocas, de formações e de experiências. Ela não é definida apenas pelas ações visíveis do indivíduo, mas também por aquilo que pensa, sente e pelo seu discurso. A prática docente é reafirmada pelo grupo profissional no processo de socialização profissional e pelo grupo institucional, em que maneiras de ser, agir e pensar são legitimadas ou rejeitadas pelos pares. Nessa perspectiva, a prática docente é individual e também coletiva e não pode ser desconectada de um todo (FRANCO, 2016), uma vez que ela é vista como “ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (ibidem, p. 548). Assim, além da interação com os colegas de profissão, as práticas docentes se constroem em interação com os alunos.

Por conta da complexidade da prática docente, dar conta de seu todo seria um objetivo ambicioso. Assim, decidimos escolher as práticas docentes relacionadas às situações escolares que envolvessem a questão religiosa. Esta escolha se deu com base em um levantamento sobre a religião da população brasileira a partir dos dados do censo demográfico (IBGE, 2010), pode-se dizer que a religião é um marcante do povo brasileiro, uma vez que apenas cerca de sete por cento da população se declara “sem religião”. Ademais, a categoria “sem religião” não quer dizer, necessariamente, sem religiosidade.

Destaca-se ainda a rápida expansão de adeptos a denominações de alto nível de proselitismo, como no caso de algumas igrejas evangélicas (MARIANO, 2004). Esse aspecto reflete diretamente no espaço escolar, uma vez que, dentre os membros dessas igrejas, encontram-se professores que possuem categorias de pensamento que lhes dão (per)missão para uma ação de ensino de conteúdos religiosos ou de (o)missão de conteúdos que vão de encontro às suas próprias crenças (VALENTE, 2015). No caso brasileiro, a população possui uma

religiosidade difusa e, se há um aumento no número de pessoas sem religião, é por conta de um sincretismo religioso e da expressão de uma religiosidade própria, a qual não permite escolher uma única religião (SETTON; VALENTE, 2016).

Ademais, no que concerne a interface entre religião e educação, para além da disciplina de Ensino Religioso, não há prescrições curriculares e nem orientações normativas de como agir em situações escolares envolvendo a religião. Um último elemento que influenciou a escolha de trabalhar com as práticas docentes e a questão religiosa foi a constatação da existência de influências religiosas na prática docente dos professores brasileiros (VALENTE, 2015).

Procuramos nos apoiar na sociologia da socialização e na sociologia pragmática, com o objetivo de analisar e identificar os recursos mobilizados nas práticas docentes em situações envolvendo a questão religiosa. Para mobilizar as duas correntes teóricas, afirmamos a possibilidade de trabalhar com as duas correntes sociológicas a partir de suas contribuições: as teorias da socialização trazem as estruturas sociais, o indivíduo e a história, enquanto que a sociologia pragmática traz o presente e os valores (princípios de referência) a partir da ação, levando em consideração a pluralidade das trajetórias sociais sem reduzi-las ao jogo do coletivo de forma automática e direta. Assim, a conjugação destas duas correntes sociológicas nos ajuda a compreender que a prática docente está intimamente relacionada a uma atividade profissional.

A atividade profissional mobiliza o implícito ou o *habitus* de um grupo profissional, que é aqui compreendido como o conjunto de disposições adquiridas durante o processo de socialização secundária (formação profissional, relações com os colegas de trabalho, experiências pessoais e profissionais etc.) (KNOBLAUCH, 2008) que é atualizado em situação do qual o gênero profissional é parte integrante (CLOT, 2008). O *habitus* profissional é resultado da incorporação de valores e gestos profissionais que são originários e originados de práticas e relações plurais. O *habitus* profissional representa um dos diversos elementos do que compõe a complexidade identitária de um indivíduo e, portanto, sua capacidade de criar e de agir criativamente (JOAS, 2001).

A prática docente seria entendida, pela sociologia estruturalista, como correspondente tal qual com as políticas públicas e normas estatais. A sociologia pragmática fornece indícios para revelar que os professores se posicionam mediante as ordens recebidas e fazem uma crítica às decisões vindas de cima (RESENDE; DIONÍSIO, 2016, p. 205). Neste sentido, a prática docente não necessariamente corresponde àquilo que está prescrito.

Por conta da dupla relação dialógica entre trabalhador novato versus trabalhador experiente e profissão versus contexto social, a profissão e o trabalho estão sempre sendo recriados. Deste modo, ao mesmo tempo em que a profissão supõe uma maneira de ser e agir e, desta forma, constrói os seus profissionais; os profissionais constroem a sua própria profissão, a partir de seu trabalho e de sua atividade, em um processo de renormalização, ou seja, re-apropriação e transgressão das normas (SCHWARTZ, 2004) ou de estilização do gênero profissional (CLOT, 2008). Somada a isso, a diversificação de percursos de formação e a multiplicação das exigências profissionais não permitem pensar em

uma identidade profissional concluída e terminada ao fim dos estudos superiores ou da consecução de empregos.

A constituição de recursos para a prática docente não se dá apenas na experiência profissional, principalmente quando se trata da gestão de situações envolvendo a questão religiosa. Assim, tem-se como hipótese que recursos de ação utilizados nas práticas docentes vão além do que é oferecido pelas instituições escolares e profissionalizantes. Neste caso, é interessante revelar as experiências socializadoras vividas pelos indivíduos, dentro, fora e contra as instituições pelas quais eles passaram. Desta forma, nos questionamos: quais são os recursos mobilizados pelos docentes em situações envolvendo a questão religiosa? Quais são as origens dos recursos para a ação em situação real?

Metodologia

Para responder as questões, a realização de entrevistas foi escolhida como uma técnica de coleta de dados, por ser uma maneira de obter informações sobre as percepções, os julgamentos de valores, as representações dos professores (VAN DER MAREN, 1995, p. 314) com relação à sua própria prática docente.

Trata-se de entrevistas etnográficas, ou seja, entrevistas que não são isoladas de uma conjuntura de pesquisa e nem de um contexto social e cultural, nacional e local (BEAUD; WEBER, 2014, p. 155). Buscou-se compreender as origens das formas de ser, agir e pensar desses sujeitos, a partir do relato de experiências e da reflexão sobre situações vividas pelos docentes, uma vez que essas disposições pessoais orientam as práticas docentes em sala de aula. O método “bola de neve” (ALBUQUERQUE, 2009) foi utilizado para encontrar voluntários dispostos a ser entrevistados que fossem professores de Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo.

As entrevistas semiestruturadas solicitavam primeiramente que os entrevistados descrevessem suas trajetórias pessoais e profissionais, em seguida, aos docentes foi pedido que descrevessem situações relacionadas com a questão religiosa. Foram realizadas 18 entrevistas com docentes que lecionavam em sete escolas públicas diferentes². Trataram-se as situações descritas como unidades de análise, uma vez que, a partir delas, os entrevistados podiam descrever suas formas de agir. A partir das entrevistas, criou-se um corpus de 54 situações que foram analisadas segundo quatro categorias: estratégias de ação, objetivos de ação, os recursos/repertórios mobilizados pelos docentes para gerir as situações e lógicas de ação. Para este texto, trazemos apenas a categoria dos recursos de ação.

Em se tratando de um artigo, apresentamos apenas quatro situações representativas dos diferentes tipos de recursos e dos argumentos que justificam este uso.

² Não houve um critério específico para a escolha dos docentes, embora se partisse do pressuposto de que os professores de História e de Língua Portuguesa poderiam apresentar uma sensibilidade para discutir a questão pesquisada.

Resultados

Pressões externas – a religião dentro da escola

A situação foi aqui escolhida como representativa da influência da trajetória pessoal de cada um dos professores como recurso fundamentador de suas ações. Em outras palavras, os recursos mobilizados por cada um dos professores dependem muito mais de sua socialização contínua, na qual destaca-se sua formação política e cidadã (ou a ausência dela), do que do contexto em que se encontram, da situação em si ou da formação especializada dos docentes.

Carlos Alberto (vice-diretor e professor de história) e André (professor de língua portuguesa) trabalham em uma escola da zona leste de São Paulo. Os dois docentes são moradores do bairro onde se localiza a escola e compartilham os mesmos espaços físicos. Os dois professores reportaram uma situação em que um grupo evangélico externo à escola pediu e obteve autorização para a prática de reuniões religiosas dentro do espaço escolar. Contudo, cada um possui visões particulares sobre o tema.

André percebe a porosidade existente entre as duas instituições (escolar e religiosa) por conta da proximidade geográfica em que elas se encontram, o que legitimaria, para o docente, o compartilhamento do espaço público da escola. André entende que a permeabilidade de temas transversais ou polêmicos vai além das duas instituições estudadas, contudo, para o professor, a escola está sobrecarregada, ela “tem recebido esse volume de necessidades, diversos setores da sociedade poderiam também atuar”. Neste sentido, a porosidade é existente nas diversas instituições sociais e as múltiplas referências oferecidas por ela são negociadas e corroboram a construção de disposições híbridas de *habitus* (SETTON, 2002).

Na visão do professor de português, a prática religiosa partindo da comunidade escolar é legitimada enquanto uma expressão cultural, mas não é justificada quando ela parte do professor ou quando é escolarizada. Seguindo este mesmo raciocínio, o espaço escolar, na visão de André, é um espaço público pertencente a todos e poderia ser utilizado para qualquer forma de manifestação da comunidade, mesmo religiosa. A comparação com outras manifestações culturais indica que, para o docente entrevistado, as práticas culturais de teor religioso no espaço escolar seriam desprovidas de estratégias ideológicas de dominação.

Já o vice-diretor, licenciado em história, Carlos Alberto sublinha que a situação reflete um problema de funcionamento da escola. Por ser uma instituição pública, a diretora deveria reconhecer a existência de outros espaços sociais para a prática religiosa. Na visão de Carlos Alberto, a diretoria da escola agiu mal quando acolheu a demanda externa do grupo religioso. “E eu acho que quando a escola não sabe lidar com isso de uma maneira racional, reflexiva, crítica, ela contribui para fazer m*** mesmo. E a m*** é total.”. Ele chega a argumentar com a diretora, mas seus argumentos não são ouvidos, pois seus colegas atribuem seu posicionamento ao fato de Carlos Alberto ser ateu. Assim, embora faça o esforço de separação entre esfera pública e privada, os seus colegas, habituados a

coexistência das duas esferas, o discriminam por conta de sua escolha religiosa e o “acusam” de ateu.

Enquanto André naturaliza as reuniões religiosas, dizendo que elas “não incomoda[m] ninguém”, pois são “muito informal[ais]”, Carlos Alberto sugere à diretora que a prática não é coerente com a laicidade do Estado e que pode desencadear problemas. Embora cada ator tenha um posicionamento diferente, a ação dos dois docentes é mobilizada pelo mesmo objetivo, qual seja, evitar os conflitos. André procura não criar conflitos com os alunos e com a comunidade religiosa, e Carlos Alberto, com aquela que autorizou a presença religiosa na escola (a diretora).

As ideias defendidas por Carlos Alberto foram, em grande parte, incorporadas em seu processo de socialização não-escolar. Enquanto jovem, o professor foi fundador do movimento punk anarquista na periferia de São Paulo, em que promovia um espaço para debates políticos a partir de leituras de Proudhon, Kropotkin e Gramsci. Além disso, atuou politicamente no grêmio estudantil da escola onde estudava e, depois, no sindicato dos metalúrgicos.

Devido a dificuldades de aprendizagem enquanto aluno da educação básica, Carlos Alberto “desandou totalmente”, o que depois tornou-se um ódio contra escola, levando-o a “depredar tudo o que (...) pudesse” e a “intimidar professor”. Sua rebeldia era não apenas alimentada pelo movimento punk anarquista, mas também pelas injustiças que vivia dentro da escola, desde atividades pedagógicas julgadas como desnecessárias, como cópia do livro didático, até a represália de policiais dentro da escola. Carlos Alberto se encontrou no espaço escolar a partir do grêmio estudantil e suas experiências em movimentos sociais lhes mostraram que a escola seria, além de espaço de reprodução do social, o espaço de transformação social (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Os recursos deste docente advêm de uma formação pessoal, não apenas de um espaço exterior à instituição, mas que é também contrário à escola (movimento punk anarquista) e de dispositivos jurídicos aprendidos nos cursos de graduação e de especialização de história (entendimento sobre o conceito de laicidade). Neste sentido, a socialização contínua é mais influente nas ações do docente do que a socialização primária ou profissional. Confirma-se uma hibridização das disposições de *habitus* de Carlos Alberto, uma vez que os recursos mobilizados são provenientes, ao mesmo tempo, da academia, de sua trajetória escolar e do movimento punk anarquista.

Para André, a laicidade não estava sendo ameaçada com a prática religiosa em espaço público. Associada à autonomia de atuação e à igualdade de tratamento das religiões, a laicidade, para o docente, é mobilizada como argumento para a aceitação das reuniões religiosas na escola. Desta forma, André utiliza da sua competência pessoal enquanto principal recurso. Competência esta que compreende sua vivência ordinária e pouco especializada na sala de aula e o sincretismo de sua dimensão identitária. A falta de ação deste docente revela que seu processo de socialização docente, embora iniciado recentemente, permite a naturalização deste tipo de situação. Sua resposta à situação religiosa

mencionada é proveniente de uma vivência cotidiana, que condiz com sua não especialização enquanto profissional³.

A situação apresentada revela como a trajetória de vida de cada um dos indivíduos faz com que eles enxerguem a mesma situação de formas diferentes, ajam de formas divergentes, mobilizem recursos distintos e possuam lógicas de ação discrepantes, mesmo que eles compartilhem do mesmo espaço físico de atuação. Contudo, não seria possível aqui falar de autonomia docente, uma vez que os valores privilegiados por estes docentes são provenientes de competências pessoais e não aprendidos em formações específicas para sua profissão. Assim, processos de socialização não formais, como a socialização em movimentos sociais ou a socialização profissional ou a socialização religiosa plural são a gênese dos recursos mobilizados no espaço formal da instituição escolar.

Socialização religiosa na escola

Anderson é professor de História em Ribeirão Pires, região metropolitana de São Paulo. A questão religiosa possui uma centralidade em sua vida e em seu trabalho enquanto docente, originária de uma educação religiosa católica e da participação do grupo da Teologia da Libertação, o que lhe proporcionou o gosto pela discussão e pelo questionamento de determinadas verdades. Esta sua experiência foi também o que o levou a escolher o curso de graduação em História e a licenciatura e o que faz com que Anderson frequentemente se expresse virtualmente por meio do Facebook sobre assuntos relacionados à questão.

Para Anderson, a escola é um espaço de construção de uma identidade religiosa, uma vez que a instituição escolar deveria promover a reflexão sobre a própria religião, como uma estratégia para evitar a “frustração enquanto adulto ou o crescimento de movimentos fundamentalistas”. Tal construção identitária religiosa se daria na relação com os colegas que possuem diferentes crenças religiosas, na contraposição de crenças a partir do modelo “científico” e, conseqüentemente, na quebra de estereótipos. Assim, a escola possibilita a exposição a outros pontos de vista, garantindo a liberdade de consciência e de crença.

A religião enquanto herança familiar é criticada por Anderson, porque ela se constrói em oposição às outras religiões. Ou seja, é o cimento social que delimita grupos, delimita quem está dentro e quem está fora (PIERUCCI, 2008). Neste sentido, a herança religiosa familiar é um espaço que favorece a criação de estereótipos errôneos das demais religiões. A presença de tais preconceitos nas salas de aula, em Ensino Religioso ou em História, é interpretada pelo docente enquanto efeito da cultura religiosa presente no contexto social brasileiro.

A estratégia de Anderson para responder questionamentos religiosos dos alunos era de engajá-los na reflexão sobre tais questões. Para tanto, ele faz questionamentos na forma de silogismos lógicos que não necessariamente

³ André se formou em letras e passou mais de dez anos trabalhando enquanto bancário antes de atuar como docente.

buscavam chegar a uma verdade, mas tinham como finalidade a reflexão dos discentes. Em suas palavras:

(...) é fazer com que a pessoa fique, tenha que refletir ou tenha que explicar uma explicação com alguém, (...) Então se eu fizesse o debate na escola, a foi assim, foi assim, não foi assim? Quando vem a resposta que aí que a gente começa a entender, eles começam a perceber que nem eles tinham essa resposta. Que eles sempre acreditaram naquilo que foi dado e que nem o pastor, nem a mãe dele tem a resposta. Pergunta para a mãe dele, a mãe dele falou assim: “ah, eu acreditei e pronto”. (...) “Mas se o Caim e Abel tinham três filhos, um foi para cada continente, qual dele foi para a América? Porque precisaria de 4 filhos. Será que nem deus sabia da existência da América?” E eles começam a se perguntar ou falando coisas simples né (...) E aí é o processo de trabalhar. (Anderson)

Neste trecho, além do apreço à reflexividade (GIDDENS, 1991), fica explícita a utilização de conhecimentos religiosos enquanto recurso para sua ação. A sua formação religiosa em conjunção com as formações acadêmica e profissional são acionadas de forma complementar neste tipo de situação. Desta forma, Anderson revela que os estereótipos apresentados pelos alunos são apenas ideias pré-concebidas que foram constituídas sem uma reflexão. Ademais, é desta forma que Anderson procura trabalhar com a empatia entre os alunos e com a valorização de seus conhecimentos externos à escola.

O debate entre alunos discentes permite não apenas quebrar estereótipos, mas também questionar verdades a partir da tolerância e do respeito a crença do colega. Além disso, estes questionamentos e compartilhamento dos saberes religiosos da parte dos alunos facilitam um exercício subjetivo dele sobre suas próprias crenças. Assim, o processo de socialização religiosa dos alunos não se dá apenas no espaço religioso e no espaço familiar, mas também no espaço escolar, onde os próprios estudantes procuram verificar aquilo que aprenderam na esfera privada com outros adultos de referência.

As situações descritas por esse docente revelam que é exatamente a forma como sua crença religiosa foi construída que lhe permite propor na escola uma prática docente que é aberta à escuta dos alunos, à aceitação da diversidade religiosa brasileira, ao reconhecimento da dimensão religiosa do aluno e, junto com sua formação acadêmica, uma motivação para o diálogo sobre o assunto. Em outras palavras, são suas disposições religiosas que lhe fornecem recursos para seu agir profissional.

Anderson reconhece conservar um “sentido de jogo” (BOURDIEU, 1989) que lhe foi aprendido majoritariamente na instituição religiosa, mas, também, através de seus estudos acadêmicos. Tais aprendizados foram fundamentais para lhe construir enquanto pessoa religiosa e professor, ao mesmo tempo. Tal indissociabilidade identitária (VALENTE, 2018a) lhe permite não apenas identificar o registro institucional (o tipo de instituição em que ele está, religiosa ou secular), mas também mobilizar recursos constituídos religiosamente em sua prática docente de forma crítica e sem proselitismo.

As múltiplas referências de Anderson lhe instrumentam com recursos para sua prática docente que são diferentes entre si. A combinação de tais recursos são a origem de uma prática docente plural, o que confirma a essência das disposições híbridas de *habitus* de Anderson (SETTON, 2002). Por fim, as situações descritas por esse docente apontam para a influência do espaço escolar para o processo de socialização religiosa dos alunos, a partir do diálogo com os pares, da abertura que a escola supostamente deveria proporcionar e em situações relacionadas às atividades pedagógicas e ao conteúdo prescrito, como veremos mais adiante.

Entre crença e conteúdo prescrito

Sofia é professora de português e de inglês há cinco anos na rede estadual e se auto intitula “conteudista”. Sofia se identifica como mulher negra e, ao falar de sua trajetória de vida, descreve diversos momentos em que sofreu discriminações sociais por conta da cor da sua pele. Contudo, Sofia não se identifica com a cultura africana e não reconhece uma ancestralidade negra nas suas formas de ser, agir e pensar. Sofia prefere seu cabelo liso e frequenta a Assembleia de Deus desde tenra idade. Outro indicio de sua não identificação com a cultura negra está em sua fala. Ela utiliza o pronome “eles” para se referir aos negros, aqueles que “praticam” as africanidades. Ou seja, existe um grupo de pessoas ligado às africanidades que é diferente do grupo de pertencimento da professora: “eles têm uma religião muito, uma religião que sofre bastante preconceito e nessa religião a gente percebe [situações em relação à diversidade social e cultural]”. Vale ressaltar que a maior parte dos casos de intolerância religiosa no Brasil acontece entre os membros das igrejas pentecostais ou neopentecostais e frequentadores de cultos de religiões de matrizes afro-brasileiras (SILVA, 2007; MIRANDA, 2012). Dado este que foi também encontrado nos discursos dos docentes sobre as situações vividas. Este dado nos permite uma melhor compreensão dos conflitos vivenciados pela professora, não apenas no que diz respeito de sua ação docente, mas também a sua própria constituição identitária.

Desta forma, trabalhar com a história e a cultura africanas é, para Sofia, apenas responder a uma demanda legal:

Eu estou trabalhando isso não porque eu gosto, eu estou trabalhando isso porque eu devo e está na legislação. (...) é minha obrigação, a legislação ela fala que eu tenho trabalhar africanidades todos os anos. (...) agora no português a legislação ela fala que você tem que inserir algum projeto de africanidade com o objetivo que o aluno venha tirar esse senso comum e tolerar as outras religiões. (Sofia, grifos meus)

Tal demanda é abraçada pela professora, uma vez que ela entende que não haveria outros espaços sociais para trabalhar a história e a cultura africanas. Na visão da docente, este trabalho é necessário, pois a intolerância religiosa é “senso comum”, ou seja, naturalizada. Mesmo não gostando do projeto, ela o faz para dar conta das prerrogativas legais e para melhor atender o “mercado

profissional”. Para Sofia, o projeto é uma, ou melhor, a única forma de trabalhar a diversidade cultural dos alunos.

O projeto sobre africanidades se concentra na pesquisa sobre influências africanas nas palavras e no cotidiano brasileiro, na confecção de cartazes sobre a África, em oficinas de capoeira e no debate com os alunos. Em meio às discussões sobre africanidades, a questão da religião se manifesta como resistência, para a qual Sofia se sente preparada iniciando a sequência didática com uma música.

A estratégia de antecipação tem como finalidade a realização da atividade pedagógica planejada. Contudo, tal estratégia nem sempre é o suficiente para evitar a oposição dos alunos. Para tanto, ao reconhecer as crenças de seus alunos, Sofia utiliza recursos religiosos como condutores de uma reflexão que condene as atitudes de intolerância religiosa frente às religiões de matriz afro-brasileiras:

(...) na hora que eu trago, um líder, fundador, que é Jesus Cristo, fala assim, o que que Jesus faria nessa época. “Imagina que Jesus encontra uma menina na rua, indo para um centro de branco em uma sexta feira, Jesus apedrejaria?” Eu coloco eles^{sic} para pensar. “Como que Jesus agiria nesse caso?” (Sofia)

A forma que a docente encontra para discutir com os alunos pressupõe que todos eles sejam cristãos. A invisibilidade da diversidade das crenças religiosas não caracteriza apenas a ação de Sofia, mas também de outros docentes, como exposto em pesquisas anteriores (VALENTE, 2015, 2018b). Quando questionada sobre a justificativa para o uso de recursos de caráter religioso, Sofia responde que está desprovida de outros argumentos, uma vez que a legislação “não consegue convencer ninguém”.

Tal fala confirma a força religiosa no cenário brasileiro. As instituições religiosas ocupam os espaços onde o Estado é frágil, fornecendo à população benefícios como educação (no caso de creches conveniadas) e direito à moradia (SILVA, 2016) de forma institucionalizada e recursos para ação a partir da socialização.

Na prática docente de Sofia, o poder de persuasão do argumento religioso é muito maior do que o discurso relativo ao direito, ao interesse comum. Neste sentido, a lógica cívica do respeito à lei e ao interesse geral é substituída pela lógica doméstica. Assim, a origem dos recursos de Sofia é religiosa. Contudo, como já havia mostrado a pesquisa de Knoblauch (2014), os argumentos religiosos e seculares passam por uma tensão em diferentes momentos da socialização profissional da docente:

(...) como eu sou evangélica desde berço então eu consigo entender toda a parte da religião, então quando você fala para mim, para mim, o que a minha religião não tolera, por exemplo, casamento gay, então para eu trabalhar na faculdade, para eu trabalhar com homossexual foi muito difícil, eu pedia para deus, todo o dia para deus, “meu deus eu quero que o senhor me ajuda a ter amor pelo próximo independente da escolha sexual dele, independente da formação religiosa, independente de qualquer

coisa, porque sempre as pessoas tem alguma coisa para me ensinar”, entendeu, então eu sempre pedia para deus me ajudar nisso. (...) Então hoje eu não discrimino ninguém por causa dessa minha formação, vou para a faculdade, mas eu tenho certeza que o meu esposo falava assim, “meu só tem veado lá, aquilo lá é um Sodoma e Gomorra, aquilo lá isso, e aquilo lá aquilo”, então a gente consegue sair e entrar de situações demonstrando o mesmo amor por essa pessoa. (Sofia)

Esta fala revela que não é apenas a socialização religiosa e a socialização profissional que entram em tensão. Em uma terceira ponta, existe a socialização familiar que, neste caso, está de acordo com os preceitos religiosos. A negociação entre categorias de pensamento de três instâncias de socialização diferentes impõe uma reflexividade, mas também disposições híbridas de *habitus* (SETTON, 2002) que lhe permitem transitar pelos três mundos. Assim, dentro da escola, incorporando seu papel de docente, Sofia continua engajada no projeto de africanidades, o que lhe motiva a atualizá-lo a cada ano.

Todavia, a separação dos saberes seculares e dos saberes religiosos em espaços públicos e espaços privados parece se confundir em alguns momentos, principalmente por conta da orientação escolar. Sofia descreve uma segunda situação em que um aluno muito agitado só parou de interromper a sua aula quando ele se colocou em um canto e começou a ler a bíblia, o que permitiu a professora fazer seu trabalho, se preocupando com os outros alunos e com o desenvolvimento da atividade didática.

Sentindo que sua cumplicidade com a presença da bíblia em sala de aula poderia abrir precedente para a reclamação de pais, Sofia procura a coordenadora pedagógica da escola para justificar que o assentimento da presença da Bíblia em sua aula foi a única opção que encontrou para poder transmitir o conteúdo para os outros alunos da turma. A coordenadora pedagógica sugere que Sofia utilize o texto bíblico na aula, como uma estratégia de chamar atenção dos alunos, porque mesmo o Estado sendo laico, a prática seria justificada por conta do interesse dos alunos. Segundo Sofia, ela não poderia utilizar o texto sagrado. Sua justificativa para tanto não estava relacionada à separação entre as esferas públicas e privadas, mas ao fato de que o conteúdo que estava sendo trabalhado não condizia com o texto bíblico.

Neste sentido, mesmo que haja um esforço da docente de valorizar seus conhecimentos seculares em um espaço público, a cultura escolar, muitas vezes imbuída de uma cultura religiosa, não motiva tal separação. Neste sentido, a questão deixa de ser a socialização de Sofia, mas passa a ser o gênero profissional (CLOT, 2008) e a socialização dos docentes enquanto um grupo profissional que compartilha valores e formas de pensar, ser, agir e sentir. Desta forma, os recursos para o agir docente de Sofia são religiosos, mas diferentemente de Anderson, ela não propõe uma reflexão que lhe permita utilizar os recursos religiosos de forma secular, principalmente porque é instigada pela existência de uma conjunção social que legitima o uso de recursos religiosos no espaço escolar público.

Discussão

A análise do corpus de 54 situações revela que a categoria de análise relacionada aos recursos utilizados nas situações é a que possui maior pluralidade, ou seja, em mais de 68% das situações mais de um recurso foi utilizado pelos docentes. O recurso principal é o percurso pessoal do docente, ou seja, sua socialização contínua, fora do contexto do trabalho e, como vimos, uma socialização religiosa. Isso revela uma grande variedade de recursos subjetivos e individuais destes profissionais. Desenvolveremos aqui o argumento de que tal forma de agir corrobora as singularidades da configuração social brasileira a partir de três aspectos: fronteira entre público e privado, disposições híbridas de *habitus* e naturalização do religioso na prática docente.

Fronteira entre público e privado

A profissão docente exige o engajamento pessoal do docente. A fronteira entre o público e o privado, entre o espaço profissional e o espaço doméstico é frágil por conta das próprias características da profissão, como o tempo livre de preparação de material e de formação profissional que se confunde com atividades de lazer “úteis”, ou seja, ligadas à disciplina ensinada e caracteriza uma dificuldade do trabalho docente (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008, p. 77). Além do trabalho fora da escola, existe um trabalho emocional também, pois o envolvimento do professor com o aluno é tido como essencial para a aprendizagem.

Os efeitos de socialização de esferas distintas, entre o doméstico e o profissional, promovem condições de construção de recursos que são originários das duas esferas, que existem de forma latente e que serão mobilizadas nas ações dos atores em situações escolares. Especificamente, no caso brasileiro, a mistura entre o privado e o público passa pela questão religiosa e legitima o uso de recursos religiosos em um espaço que valoriza o conhecimento secular.

Segundo Prairat “A deontologia é o lugar onde se explicita a solidariedade profissional e onde se afirmaria a distinção entre identidade pública (do profissional) e identidade privada (da pessoa)”. (2005, p. 151-152 – tradução livre). Assim, a indissociabilidade identitária dos docentes enquanto profissionais e religiosos (VALENTE, 2018a) é resultado também da ausência de uma deontologia docente no Brasil, ou seja, de uma reflexão ética sobre as tensões e dilemas da profissão que idealmente se iniciaria nos cursos de formação de professores.

Disposições híbridas de *habitus*

Uma especificidade da configuração social brasileira que influencia a prática docente é o processo amplo, tenso, complexo e estruturado com base em uma multiplicidade de experiências formadoras resultando na incorporação de disposições híbridas de *habitus*, termo proposto por Setton (2002). Em outras

palavras, as práticas sociais dos agentes brasileiros, guiadas pela incorporação de valores provenientes de diferentes matrizes de cultura, permitiram a construção de uma cultura híbrida. Ao compor um sistema híbrido de disposições, o agente acaba privilegiando ou escolhendo, de forma inconsciente, um conjunto de valores que ele percebe, sob seu ponto de vista, como ideal, como “o” melhor, obedecendo uma configuração disposicional hierárquica. Tais disposições são resultantes de hierarquizações de múltiplas referências na vida de um indivíduo.

Assim, a hibridização de disposições de *habitus* não é neutra, ela obedece a uma hierarquia de valores que é legitimada em dada configuração social. Em se tratando de um estado do Sul (MARTUCCELLI, 2010), o enquadramento institucional ou a força do Estado no Brasil é fraca, fazendo com que haja uma desvalorização da escola pública, uma precariedade das condições do trabalho professorais, uma fragilidade reflexiva dos cursos de formação e etc.

A fraqueza estatal faz com que os professores busquem referências a partir de laços sociais e não de princípios deontológicos, sendo frequente o uso do senso comum, do diálogo, da experiência pessoal como recurso para gerir situações no quadro profissional. Como consequente, a ausência de um Estado forte confirma a lógica liberal, em que o indivíduo conta apenas com sua liberdade e com sua habilidade de criar, produzir e interagir para sua sobrevivência em sociedade. Uma das características deste Estado fraco é justamente a ausência de normas e prescrições. Desta forma, o conceito de disposições híbridas de *habitus* facilita a compreensão da prevalência do uso de recursos pessoais pelos docentes brasileiros, justificada pela ausência de outros recursos disponíveis.

Naturalização do religioso na prática docente

A questão religiosa nas escolas públicas coloca os docentes em uma encruzilhada entre o currículo real e sua própria trajetória de vida. Assim, no momento de criar e agir, os docentes brasileiros estilizam o gênero profissional a partir de uma ação religiosa condizente com a cultura nacional que admite a mistura entre esfera pública e esfera particular e entre crença e saber.

A socialização entre pares coloca em evidência os valores, as formas de ação legítimas e as crenças compartilhadas entre os profissionais (KNOBLAUCH, 2008). O uso individual do religioso enquanto recurso da prática pedagógica compõe o gênero profissional docente brasileiro que é naturalizado pelo grupo de pares. O recurso proveniente do religioso é visto, assim, como um elemento não apenas da socialização contínua, mas também da socialização profissional destes professores.

Desta forma, o fenômeno religioso está presente na socialização contínua e profissional dos docentes brasileiros e exerce influências não apenas na sua visão de mundo, mas também na seleção e hierarquização de conteúdos aprendidos e nos valores transmitidos em sala de aula (VALENTE, 2015; KNOBLAUCH, 2015). Assim, socialização profissional de professores no Brasil naturaliza o uso de recursos provenientes do religioso como ferramentas pedagógicas.

Neste sentido, as entrevistas com docentes brasileiros serviram como mais um indício que ratifica a pesquisa de Farias (2012) que argumenta que o povo

brasileiro desconhece o significado de um Estado laico. Cinco dos 18 professores brasileiros entrevistados não souberam definir o conceito de laicidade.

De forma breve, para os outros treze professores, as definições de laicidade foram agrupadas em três categorias, em ordem de frequência: respeito, separação e conhecimento. Dentro de respeito encontramos a não discriminação, a necessidade de aceitar o outro, o reconhecimento da religião individual e a valorização da diversidade religiosa. Já na categoria de separação, o conceito de laicidade é associado à valorização do interesse público, à igualdade das religiões e à república. Por fim, na categoria de conhecimento, laicidade é uma forma de garantir o direito ao conhecimento, à objetividade científica, à reflexão que teria como função a quebra de preconceitos para respeitar todos os indivíduos. Ainda nesta última categoria a laicidade é entendida como elemento que trata a religião enquanto parte da cultura. A definição dada pelos docentes entrevistados corrobora a definição de pesquisadores (MARIANO, 2004; CUNHA, 2017; FISCHMANN, 2008) que se debruçam sobre a laicidade, uma vez que eles privilegiam a liberdade de consciência, ou seja, uma liberdade individual.

Chama atenção a lógica liberal desta conceituação de laicidade. O respeito que a laicidade prega seria um respeito individual defendido por uma maioria de professores. O indivíduo é privilegiado em detrimento do coletivo. A predominância de tal lógica não surpreende, uma vez que ela vai ao encontro dos princípios de referência que estão em maior evidência na configuração social brasileira (MENARD; VALENTE, 2016). Ademais, é preciso pontuar que esta lógica liberal está diretamente relacionada com a coexistência das religiões que poderia tangenciar uma política da diferença, no entanto o argumento da coexistência, por vezes, é utilizado para justificar a presença hegemônica cristã.

Assim, uma forma de exemplificar a naturalização do religioso na prática docente está no discurso dos entrevistados. Enquanto alguns entendem a escola enquanto espaço para a socialização religiosa dos alunos, sendo a identidade religiosa construída de uma maneira crítica ou nem tanto, outros professores afirmam que suas práticas são condizentes com laicidade do Estado (VALENTE, 2015), mesmo que eles utilizem recursos religiosos em suas práticas pedagógicas.

Conclusão

A origem dos recursos utilizados na prática docente, no que concerne à questão religiosa, é plural e advém, sobretudo, de competências pessoais dos docentes. Estes recursos pessoais, por sua vez, são compostos por características próprias da sociedade brasileira, como a possibilidade de fusão entre esfera pública e esfera privada, pelas disposições híbridas de *habitus*, pela ausência de prescrições curriculares e de uma deontologia profissional e, por fim, pela naturalização do uso do recurso religioso na prática docente.

Tem-se a impressão de que os recursos provenientes de competências pessoais identificados neste trabalho não são mobilizados apenas no tocante à questão religiosa, mas poderiam se estender também a outros temas que são ignorados pelas prescrições e normas escolares, como por exemplo, as questões de discriminação e do racismo. Assim, um trabalho docente que respeite as

diferenças e que garanta o direito à educação dos alunos depende de condições de possibilidade coletivas e individuais: como boas condições de trabalho que promovam a troca entre professores, prescrições e sugestões de agir a partir de uma deontologia docente e uma disponibilidade individual do docente para uma reflexividade pragmática.

Referências

ALBUQUERQUE, E. M. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. 99p. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo – produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d’agir**, Paris: PUF, 2008.

CUNHA, Luiz A. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica**. Rio de Janeiro. Edição do autor. Disponível em <http://www.luizantoniocunha.pro.br/>. Acesso em 10 de março de 2017.

FARIAS, Cibele. **A laicidade do estado brasileiro e os feriados nacionais**. Dissertação de mestrado em Ciências das religiões. 2012. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2012.

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

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez, 2016.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010 - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 7 out. 2013.

JOAS, H. La créativité de l’agir. In: J. BAUDOIN; J. FRIEDRICH (Eds). **Théories de l’action et éducation** (pp. 27-43). Genève: Raisons Éducatives, 2001.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professor**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. 2008. 176p. Tese de Doutorado em Educação. PUC-SP, 2008.

KNOBLAUCH, Adriane. Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante. **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

KNOBLAUCH, Adriane. Relação entre religião, gosto por criança e mudança social: a escolha por Pedagogia. In: MELO, Benedita Portugal e; DIOGO, Ana Matias; FERREIRA, Manuela; LOPES, João Teixeira; GOMES, Elias Evangelista. (Orgs.). **Entre crise e euforia**: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. 1ed. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 2014.

LANTHEAUME, Françoise; HÉLOU, Cristophe. **La souffrance des enseignants**. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris: PUF, 2008.

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: O caso da Igreja Universal. **Estudos Avançados** (USP. Impresso), São Paulo, v. 52, p. 121-138, 2004.

MARTUCCELLI, Danilo. **Existen individuos en el Sul?** Santiago: LOM Ediciones, 2010.

MÉNARD, Charlene; VALENTE, Gabriela. «Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses conséquences pour l'éducation et la formation», In: Actes du **Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation**. Nantes: 27-28 octobre 2016 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).2016.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. A força de uma expressão. **Comunicações do ISER**. As máscaras de guerra da intolerância. Número 66, ano, 31, 2012. Pp. 60-73.

PIERUCCI, Antonio Flávio. De olho na modernidade religiosa. **Revista Tempo Social**. v. 20, n2. São Paulo, nov. 2008.

PRAIRAT, Eirick. **De la déontologie enseignante**. Paris: PUF, 2005. 115 p.

RESENDE, José Manuel; DIONÍSIO, Bruno. Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar Terceiro Milênio: **Revista Crítica de Sociologia e Política**. Volume 6, número 1, janeiro a junho de 2016.

SCHWARTZ, Yves. La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible, **L'Homme et la société** (n° 152-153), p. 47-77. 2004. DOI 10.3917/lhs.152.0047

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, maio/agosto, n/20, p. 60-70, 2002.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. **Caderno CEDES**. vol. 46 no.160 São Paulo abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143529>

SILVA, Vagner. **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, R. A. C.. Entre a Maldição e a Consequência. A participação de Igrejas e Organizações Religiosas nas políticas de prevenção, mitigação e superação de desastres. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES, 2016, Florianópolis - SC. **Caderno de programação e resumos**. Florianópolis - SC: Colmeia Editorial, 2016. p. 68-68.

VALENTE, Gabriela. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015.

VALENTE, Gabriela. A indissociabilidade de características identitárias dos professores: entre disposições seculares e religiosas. In: SETTON, Maria da Graça (org.) **Sociologia da socialização**: novos aportes teóricos. São Paulo: FEUSP, 2018a.

VALENTE, Gabriela. Le phénomène religieux et les politiques éducatives au Brésil. **Apperçus du 30e colloque de l'ADMEE-Europe**. L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines. Luxembourg: Université du Luxembourg, 2018b.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche. De Boeck Université. PUM, Bélgica, 1995.

Enviado em: 15/novembro/2018

Aprovado em: 03/abril/2019

Ahead of print em: 31/outubro/2019