

Formação de professores e a questão religiosa

Adriane Knoblauch

Gabriela Valente

Resumo

O Brasil é um Estado laico, mas pouco secularizado. A questão religiosa está presente nas diferentes instituições públicas de forma mais ou menos explícita, inclusive no espaço escolar. A ausência de normas e leis que regulamentem a interface entre religião e política, crença e saber, espaço público e privado abre uma lacuna para um agir criativo e individual. Nesse contexto, este artigo analisa dois momentos da aprendizagem profissional docente: o primeiro deles, a formação inicial universitária, e o segundo, a formação em exercício no que tange à questão religiosa. A Sociologia da Educação foi mobilizada como quadro teórico para a análise de dados provenientes de pesquisas qualitativas (questionários e entrevistas). Constatou-se que a religião é um dos recursos presentes no desenvolvimento profissional docente. Professores religiosos não abandonam suas crenças, quando estão se formando ou quando atuam, o que indica um processo de hibridização entre conhecimento secular e conhecimento religioso.

Palavras-chave: exercício docente; formação inicial; religião.

Abstract

Teacher training and the religious issue

Brazil is a secular state, but not very secularized. The religious issue pervades different public institutions more or less explicitly, including in the school. The absence of norms and laws that regulate the interface between religion and politics, belief and knowledge, public and private spaces opens possibilities for a creative and individual action. In this context, this paper analyses two moments of teacher professional education: firstly, the university initial training, and secondly, the on-the-job training related to the religious issue. The Sociology of Education was employed as a theoretical framework for the data analysis carried from qualitative research (questionnaires and interviews). The conclusions indicate that religion is one of the resources present in the professional development of teachers. Religious teachers do not abandon their beliefs, neither when they are graduating nor when they work, which indicates a hybridization between secular knowledge and religious knowledge.

Keywords: initial training; teaching practice; religion.

Resumen

Formación de profesores y la cuestión religiosa

Brasil es un estado laico, pero poco secularizado. La cuestión religiosa está presente en diferentes instituciones públicas de manera más o menos explícita, incluso en el espacio escolar. La ausencia de normas y leyes que regulen la interfaz entre religión y política, creencia y conocimiento, espacio público y privado abre una brecha para la acción creativa e individual. En este contexto, este artículo analiza dos momentos del aprendizaje profesional docente: el primero de ellos, la formación universitaria inicial, y el segundo, la formación continua en torno al tema religioso. Se utilizó la Sociología de la Educación como referencial teórico para el análisis de datos de investigaciones cualitativas (cuestionarios y entrevistas). Se observa que la religión es uno de los recursos presentes en el desarrollo profesional docente. Profesores religiosos no abandonan sus creencias, ni cuando están finalizando la carrera ni cuando están trabajando, lo que indica un proceso de hibridación entre saberes seculares y saberes religiosos.

Palabras clave: formación inicial; práctica docente; religión.

Situando o debate

Com base nos Censos Demográficos coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se dizer que o povo brasileiro é bastante religioso. O último Censo, divulgado em 2010, mostra que o campo religioso brasileiro está em transformação, com queda do número dos católicos e aumento dos evangélicos e daqueles que se declaram sem religião. No entanto, este último grupo ainda é bem pequeno e representa apenas pouco mais de 8% da população. Vale destacar que o Censo englobou ateus, agnósticos e sem religião em uma mesma categoria. Outro fator importante é que sem religião não significa necessariamente sem fé, pois muitos que fazem parte desse pequeno subgrupo são pessoas em trânsito religioso ou que professam fé, geralmente cristã, mas sem vínculo institucional (Santos, 2014; Teixeira, 2014; Camurça, 2017).

Essa característica faz parte de um processo sócio-histórico decorrente da colonização portuguesa, que impôs uma nova compreensão de ver o mundo por meio da religião. Dessa forma, costumes, hábitos e entendimentos católicos foram incorporados pela população e persistem em aspectos materiais – como a inscrição da mensagem “Deus é fiel” nas cédulas do real; cartões postais do País, como o Cristo Redentor; e construções arquitetônicas de igrejas que ajudam a contar nossa história – e imateriais – como datas comemorativas, feriados nacionais, linguagem e gestos (Valente, 2015).

No entanto, destaca-se que essa incorporação não significa, necessariamente, uma vinculação direta com a fé, pois esses são elementos que fazem parte da cultura brasileira, ou, como afirma Prandi (2008, p. 165): “A coisa, portanto, é católica e não é. É católica na chave cultural, não católica na religiosa”.

Em contrapartida, o crescimento do número de evangélicos entre os brasileiros – o percentual subiu de pouco mais de 15% em 2000 para 22% em 2010, com expressiva participação dos pentecostais nesse aumento, segundo aponta Teixeira (2014) – contribuiu para uma recomposição do cenário político do País. A criação de partidos políticos financiados por igrejas e um recrudescimento do conservadorismo revelam essa dimensão e trazem uma nova agenda política composta por temas ligados aos aspectos econômicos, de segurança pública e morais, sobretudo no que diz respeito aos direitos reprodutivos e sexuais e à defesa da família tradicional nuclear. Essa agenda se concretiza com forte participação da Frente Parlamentar Evangélica na proposição e aprovação de leis conforme seus interesses, na atuação em comissões parlamentares, com destaque para a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania, e mais recentemente na ocupação de ministérios e cargos no judiciário. Contudo, tais aprovações também contam com a participação de esferas mais conservadoras da Igreja Católica e de demais setores da sociedade, aliados ao ideário neoliberal. Essa atuação busca a inscrição de valores morais cristãos na legislação brasileira (Almeida, 2017; Camurça, 2020). Pode-se afirmar que o que se almeja é um Estado mínimo em questões de bem-estar social, mas máximo em questões de moralidade pública.

Esse cenário nos coloca em alerta em relação à afirmação de Prandi (2008) e a outros estudos já bastante conhecidos no âmbito das ciências sociais das religiões, que demonstraram em momentos anteriores haver uma porosidade entre o que líderes religiosos pentecostais proferiam e aquilo que seus fiéis levavam para a vida cotidiana, ou seja, uma apropriação criativa pelos fiéis do discurso religioso (Mafra, 2009; Mariz, 1994). Atualmente, há uma relação muito mais estreita entre o discurso proferido e a conduta dos fiéis, principalmente em relação à intolerância religiosa, aos direitos das minorias e aos direitos reprodutivos (Camurça, 2020).

O que está em jogo na atual “confessionalização da política”¹ é uma disputa entre o conceito de laicidade, em que setores seculares se colocam contra essa ofensiva pentecostal, afirmando que “o Estado brasileiro é laico”. No entanto, a resposta religiosa-pentecostal é “o Estado é laico, mas não ateu!”, defendendo que valores morais da maioria da população brasileira, ou seja, cristãos, devem estar presentes na legislação.

Em relação à educação, também é possível afirmar que a disputa em torno do conceito de laicidade sempre esteve presente. Herdeiro das primeiras experiências jesuítas de educação, o sistema educacional brasileiro apresenta uma tentativa de laicização somente em 1759, com a Reforma de Marquês de Pombal. Em 1890, após a Proclamação da República, o Decreto nº 119-A instaurou a separação entre Estado brasileiro e Religião, mas essa norma legal não tratou especificamente sobre o ensino. Assim, ao longo de sucessivas reformas educacionais, o debate entre ensino laico e religioso sempre existiu, por meio da atuação, sobretudo da Igreja Católica, em favor da introdução da disciplina Ensino Religioso (Cury, 2004). Essa disputa ainda se faz presente, tendo em vista a recente decisão do Supremo Tribunal Federal que permite que tal disciplina possa ser ministrada em caráter confessional, de modo que o espaço público escolar se converta em espaço de proselitismo religioso. Ademais, a inclusão do Ensino Religioso como uma área do conhecimento na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é objeto de controvérsias (Valente, 2021).

Alguns estudos, porém, indicam que a religião está presente nas escolas para além das aulas de Ensino Religioso, ou seja, está no cotidiano, de forma difusa, mas constante, orientando escolhas metodológicas de professores (Valente, 2015; Mak, 2014; Camargo, 2019) e, muitas vezes, com proselitismo religioso justificado, segundo os docentes, pelo ensino de “valores” (Branco; Corsino, 2015).

Tais constatações nos instigam a compreender melhor as relações entre a questão religiosa e a formação de professores, visto que a construção da identidade religiosa dos profissionais da educação se dá de maneira dinâmica, interligada a outras agências socializadoras nas quais os indivíduos circulam (Setton, 2012). No Brasil, um Estado que é oficialmente laico, mas pouco secularizado, há ausência de leis e normas que regulam o religioso no espaço público, como fica a formação dos docentes?

Levando em consideração que a formação profissional ocorre de forma ampliada, o objetivo deste artigo é analisar dois momentos da aprendizagem

¹ Termo cunhado por Pierucci (1989) para descrever a atuação da bancada evangélica na Constituinte de 1988.

profissional docente: o primeiro deles, a formação inicial universitária, e o segundo, a formação em exercício.² Nossa hipótese é que a religião está presente e faz parte do desenvolvimento profissional docente no Brasil, pois existe uma mistura cultural entre a esfera privada (religiosa) e a esfera pública (secular). Essa mistura é autorizada como recurso na prática dos professores brasileiros, aprendida durante a socialização escolar (quando os futuros professores são alunos), durante a formação inicial e confirmada ao longo da formação em exercício.

Para verificar tal hipótese, reunimos dados de três pesquisas empíricas de caráter qualitativo, realizadas entre 2012 e 2019, uma no estado do Paraná e duas no estado de São Paulo.³ Inicialmente, situaremos as investigações e suas escolhas metodológicas e, na sequência, apresentaremos reflexões sobre a questão religiosa na formação inicial e continuada de professores.

As pesquisas: do Sul ao Sudeste e da formação ao exercício

Parte de nossas análises resultam de uma pesquisa com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná.⁴ Os dados foram coletados em diferentes momentos, de 2012 a 2016, por meio de questionários e entrevistas. O objetivo foi compreender como as relações entre crenças religiosas e saberes seculares veiculados pelo curso de Pedagogia se estabelecem, ou, em outras palavras, em que medida as disposições religiosas interferem no aprendizado e na prática de futuros professores. O quadro teórico da pesquisa relacionou conceitos como formação ampliada de professores, socialização profissional e *habitus*⁵.

Após a análise estatística dos questionários, foi possível perceber que o perfil dos estudantes do curso se assemelha bastante ao dos demais cursos de Pedagogia de outras instituições brasileiras: a maioria é feminina, composta por alunas que estudaram em escolas públicas, de famílias com ligeira ascensão de escolarização, filhas de famílias numerosas que sobrevivem com até seis salários

² Diferenciamos aqui a formação em exercício da continuada. Esta última seria caracterizada por cursos ou especializações que são institucionalizados e realizados pelos docentes. Já a formação em exercício é caracterizada pelas aprendizagens que acontecem na relação com os colegas e os alunos. Aproveitamos esta nota para indicar que compreendemos a formação inicial como a formação universitária em nível de graduação.

³ Todas as pesquisas mobilizadas neste artigo e executadas pelas duas autoras respeitam os princípios éticos da pesquisa realizada com seres humanos. Os nomes foram mantidos no anonimato para proteger a identidade dos colaboradores e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁴ Trata-se da pesquisa intitulada *A socialização profissional durante a formação inicial para a docência*, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) por Adriane Knoblauch e que teve suas discussões adensadas no estágio de pós-doutoramento em educação na Universidade de São Paulo (USP), com o grupo de pesquisa "Práticas de socialização contemporânea", sob orientação da professora Maria da Graça J. Setton. A pesquisa não contou com financiamento.

⁵ Trata-se da incorporação gradativa e naturalizada de disposições que influenciam ou orientam as formas de ser, agir, pensar e sentir. É no processo de socialização que os indivíduos adquirem, incorporam e transformam disposições. Entendemos disposições como propensões, hábitos, inclinações, maneiras de ser, agir, pensar e sentir. Essas tendências não são determinadas somente pela posição social dos atores e não determinam a ação, uma vez que o contexto do agir sugere considerar elementos configuracionais e as relações com aqueles envolvidos na situação (Bourdieu, 1983).

mínimos. Em relação à questão religiosa⁶, um pouco mais de 50% se dizem católicas, seguidas das evangélicas (40,25%), espíritas (5,19%) e umbandistas (1,29%). Apenas 3,89% afirmaram não seguir nenhuma religião. No tocante à frequência aos templos religiosos, a maior parte (36,36%) afirmou frequentar mais do que uma vez por semana, com destaque para missas e cultos, grupos de jovens, trabalho com crianças e voluntariado. Desse modo, é possível concluir que a participação dessas alunas em sua comunidade religiosa é alta, sendo as evangélicas e as espíritas mais ativas do que as católicas (Knoblauch, 2015a).

Para abordar a questão de uma perspectiva qualitativa, foram selecionadas cinco alunas com bastante frequência às suas atividades religiosas e uma aluna atea, com as quais foram feitas entrevistas em profundidade, seguindo orientações de Bourdieu (2003). O roteiro de entrevista continha questões sobre aspectos da vivência religiosa, crenças pessoais, apreciação das disciplinas já cursadas na Pedagogia, opinião acerca da presença de aspectos religiosos nas escolas, entre outras.

A pesquisa no estado de São Paulo⁷ focalizou a questão religiosa no exercício profissional docente. Os dados foram coletados entre 2013 e 2019, com professores do ensino fundamental I (por meio de entrevistas semidiretivas⁸ e observações de uma escola pública da região metropolitana de São Paulo) e entrevistas com professores do ensino fundamental II de 10 escolas públicas da região metropolitana de São Paulo. Foram realizadas 18 entrevistas com docentes do ensino fundamental I, sendo apenas o professor de Artes do gênero masculino e espírita kardecista. Havia ainda uma professora presbiteriana e uma metodista; as demais eram católicas. Um terço das docentes estava há menos de cinco anos da aposentadoria (havia apenas uma professora contratada). Essas informações indicam características sociais e geográficas da escola (Valente, 2015).

Dentre os 18 entrevistados do ensino fundamental II, havia 10 professoras e 8 professores. Desse total, sete ministravam História e seis Língua Portuguesa. Havia também no grupo de entrevistados uma diretora (formação em Educação Física), um vice-diretor (formação em História), uma vice-coordenadora pedagógica (formação em Geografia), uma professora mediadora (pedagoga especializada em necessidades educacionais especiais) e um professor de Ciências. Quanto à questão religiosa, nove se identificaram como cristãos (uma evangélica e oito católicos), cinco afirmaram ser religiosos, mas sem seguir uma religião específica, e quatro declararam não possuir uma religião (Valente, 2021). As 36 entrevistas com os docentes em

⁶ Não localizamos nos demais estudos dados sobre filiação religiosa das estudantes para tecermos comparação.

⁷ Trata-se de uma pesquisa de mestrado intitulada *A presença oculta da religiosidade na prática docente* (2012-2015), sob a orientação de Maria da Graça J. Setton (Universidade de São Paulo) e uma pesquisa de doutorado intitulada *As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre o Brasil e a França* (2015-2019), sob a orientação de Maria da Graça J. Setton (Universidade de São Paulo) e Françoise Lantheaume (Université de Lyon). As duas pesquisas, na área de Educação, foram realizadas por Gabriela Valente e contaram com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processos nº 2012/23023-3 e nº 2015/22243-8, respectivamente.

⁸ As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

exercício foram examinadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo a sociologia da socialização e a sociologia pragmática como quadros teóricos.

Partimos do pressuposto de que a formação docente é um processo amplo que começa antes mesmo dos cursos de formação inicial, durante a escolarização básica, por meio da observação de professores, e continua após a conclusão da licenciatura, durante toda a carreira profissional (García, 1999; Marin, 1996). Além disso, consideramos que muitas das competências profissionais docentes são apreendidas em exercício, ou seja, quando o profissional se encontra diante de suas responsabilidades para a gestão da classe, a interação com os colegas, a construção do laço social com os alunos, a elaboração do plano de aula e as estratégias didáticas e pedagógicas. É nessa atividade real, na ação, na prática em situação, que o docente vai constituir e dominar seu poder de agir (Clot, 2008). Nesse sentido, consideramos o exercício docente como uma estratégia, ainda que não intencional, de formação continuada. Ademais, entendemos que todo esse processo, quer seja na formação inicial, na continuada ou no exercício da profissão, ocorre no entrelaçamento de diferentes instâncias socializadoras, pois professores (em formação e em exercício) carregam valores e conhecimentos de diferentes âmbitos, inclusive o religioso, e mobilizam esses saberes continuamente (Setton, 2011).

Religiosidade e práticas escolares: a naturalização do cristianismo

Nas entrevistas em profundidade, indagamos as estudantes de Pedagogia sobre o que pensavam a respeito da disciplina Ensino Religioso⁹ nas escolas. De modo geral, a resposta foi bastante parecida entre as estudantes religiosas. Todas afirmaram que em escolas confessionais a disciplina poderia ter o enfoque em uma única religião, mas em escolas públicas a disciplina deveria trabalhar com todas as religiões, considerando a diversidade religiosa do País.

Mesmo eu sendo menonita, eu teria que falar de outras e ser imparcial (Bruna, estudante de Pedagogia, menonita, *apud* Knoblauch, 2015b, p. 13)

Tem que falar, tem que estudar, tem que mostrar os fenômenos religiosos, porque isso é do ser humano, né, mesmo que tenham pessoas que não acreditem, mas sei lá, se desde sempre as pessoas têm relação com a divindade, então isso é do ser humano, tem que falar isso com as crianças (Elisa, estudante de Pedagogia, católica, *apud* Knoblauch, 2015b, p. 14).

Todas as entrevistadas relataram que durante o curso não houve nenhuma discussão sobre laicidade e não se lembraram de alguma disciplina que tenha problematizado as relações entre religião e educação.

⁹ O curso universitário de Pedagogia não tem a finalidade de formar professores de Ensino Religioso. Isso porque cabe a cada estado brasileiro estipular a formação necessária do docente responsável por essa disciplina. Decidimos questionar os estudantes sobre essa temática, pois eles se interessam pela educação de forma geral e essa disciplina é de oferta obrigatória pelas escolas (Brasil, 1988). Dito de outra forma, este artigo não se interessa pelos impactos da formação do curso de Pedagogia sobre a atividade docente na disciplina Ensino Religioso.

Contudo, no que tange às festas cristãs, a maioria afirmou que elas poderiam ser trabalhadas nas escolas:

Páscoa, Festa Junina, Natal, sim, com certeza! Explicando o que significa, até mesmo porque tá no nosso calendário... (Bianca, estudante de Pedagogia, católica, *apud* Knoblauch, 2015b, p. 14).

Ah, eu acho que é uma coisa que já veio da tradição, assim, que ficou... (Bruna, estudante de Pedagogia, menonita, *apud* Knoblauch, 2015b, p. 15)

Sofia (*apud* Knoblauch, 2015b), a aluna atea, reconheceu que a disciplina Ensino Religioso pode se tornar proselitista, apesar de não ser essa a proposta oficial, pois considera comum que professoras abordem apenas aspectos da religião delas e, por isso, que não deveria haver nas escolas públicas. O mesmo argumento foi usado para as festas cristãs de nosso calendário. A diferença entre os posicionamentos das estudantes religiosas e da atea nos mostra que uma mesma formação é absorvida de diferentes maneiras e que a vivência religiosa das alunas interfere em alguma medida nessa incorporação de saberes.

O Ensino Religioso não foi mencionado pelas docentes do ensino fundamental I entrevistadas, porque a escola-campo em questão não oferecia essa disciplina. Entretanto, mesmo sem a disciplina, foram identificados elementos que confirmam a existência de valores religiosos no cotidiano escolar. A professora Natália (ensino fundamental I, católica) afirmou que a escola poderia veicular alguns valores importantes para a sociedade, como fé, bondade, solidariedade e fraternidade. Isso poderia ocorrer, segundo ela, sem mencionar nenhuma religião, pois constituem valores universais. Mas esses ensinamentos seriam importantes, pois poderiam despertar nas crianças e em suas famílias a necessidade de seguir e buscar uma religião. Para a professora, a religião teria a função de "endireitar" a vida da pessoa, como no caso de Mara Maravilha¹⁰, citado por ela (*apud* Valente, 2015).

Todavia, com relação à diversidade religiosa no Brasil, Natália (*apud* Valente, 2015, p. 77) a reconheceu com as seguintes palavras:

[...] a diversidade... eu acho que cada um vai buscando o que acredita, só que o produto final é o mesmo, eu acho que as práticas acabam sendo diferentes, nas religiões, mas acho que o produto final é a fé que te move, que você acredita no Jesus, no Deus.

Dessa forma, ao confundir diversidade religiosa com diversidade cristã, Natália legitima o uso do cristianismo como fonte para o trabalho pedagógico com os valores supostamente universais. Consequentemente, não haveria espaço para religiões de outras matrizes, pois, segundo a professora, elas são secundárias na sociedade brasileira. Esse tipo de percepção também foi constatado na fala da estudante de Pedagogia Bianca (católica). Quando indagada se todas as religiões deveriam ser abordadas na disciplina Ensino Religioso, ela ficou receosa:

¹⁰ Mara Maravilha foi apresentadora de televisão em vários programas do SBT no final da década de 1980. Após trabalhar como modelo fotográfico para revistas masculinas e se tornar viciada em moderadores de apetite, converteu-se a uma igreja evangélica e passou a dedicar sua carreira à música gospel.

Entrevistador: O que deveria ser trabalhado na disciplina?

Bianca: O que seria trabalhado? (pensa) Eu lembro que, no ensino médio, eu aprendi sobre várias religiões.

Entrevistador: As religiões cristãs e não cristãs também? Islamismo, candomblé...?

Bianca: Isso eu não sei dizer se seria viável, assim, trabalhar com todas essas religiões no Ensino Religioso... eu acho legal trabalhar mais é... as relações humanas, valores, formação humana, questão da vida mesmo, do respeito, essas coisas... (*apud* Knoblauch, 2015b, p. 15).

Tanto na fala da professora Natália como na da estudante Bianca há uma simbiose entre as religiões cristãs e o estudo de valores, o que conduz a uma naturalização do cristianismo. Isso também foi percebido nos docentes do ensino fundamental II. Sandra (católica), diretora de uma escola estadual com formação em Educação Física, afirma:

A partir do momento em que eu respeito que você é umbandista, você é, e eu sou católica, a gente convive no mesmo espaço, você vai praticar a sua fé na Umbanda, eu vou na igreja. Da mesma forma que é o evangélico, eles vão lá na Assembleia, né, mas eles acreditam... o que eu acho... *só acho o que não deve ter, ser ateu*. Porque a pessoa que não tem uma fé, não teme, não é nem temer, porque a gente não teme, Deus não pode ser temido. Uma pessoa que não acredita que tem um Deus, um ser superior onde você pode se refugiar e pedir discernimento, pedir orientações, iluminação, né, mas é um Deus. Deus é o teu, Deus está na sua religião, no catolicismo, no evangélico, no budista, no umbandista, candomblé, cada um vai na sua e naquela que quer, concorda? Desde que se encontre e que pratique a caridade. Porque foi por isso que Jesus veio, né, senão não haveria necessidade de vir, não é verdade? (Sandra, diretora, ensino fundamental II, católica, *apud* Valente, 2019, p. 145).

Ao mencionar Jesus e Deus presentes em outras religiões, Sandra (*apud* Valente, 2019) revela desconhecer as diferenças entre cristianismo, budismo e candomblé. Além disso, usa seu argumento religioso para o não reconhecimento da liberdade da não crença, pois, segundo ela, todos precisam da religião.

A questão das festas de caráter religioso foi abordada somente com os docentes do ensino fundamental I, que, apesar de compartilharem o mesmo espaço de exercício profissional, apresentaram visões que divergem moderadamente. Raquel (ensino fundamental I, presbiteriana, *apud* Valente, 2015) trabalhava na mesma escola que Natália e afirmou não concordar com festividades como Páscoa e Festa Junina na escola, tendo em vista o princípio da laicidade. No entanto, viu-se obrigada a trabalhar para seguir corretamente as orientações da gestão da escola e a pressão das mães de sua turma. Porém, foi bastante criativa, pois seguiu parte dos combinados da escola (pediu que os responsáveis por seus alunos enviassem chocolates durante as festividades da Páscoa) e usou os chocolates para atividades de cálculos matemáticos, sem mencionar nada sobre a Páscoa. Se a laicidade é utilizada como argumento para transgredir as diretivas escolares, em outra ocasião, Raquel, em nome de seus princípios religiosos, interrompeu a leitura do final do livro de literatura que estava trabalhando com sua turma, pois percebeu tardiamente que o desenlace da história evocava Iemanjá, conteúdo com o qual não se sentia à vontade. Raquel, então, ora

organizava suas atividades didáticas em função do que acreditava ser uma escola laica, ora baseava suas decisões na sua própria religiosidade.

A professora Natália (ensino fundamental I, católica), ao contrário, seguia todas as orientações definidas pela escola. Na ocasião da festividade da Páscoa, solicitou os chocolates aos pais e trabalhou com o conteúdo religioso cristão da data, mesmo tendo consciência de que nem todas as famílias aprovariam. Justificou sua escolha afirmando que deveria respeitar aquilo em que a maioria das famílias acreditava e que tais festividades já eram previstas no calendário escolar.

Assim, o posicionamento de Natália se aproxima daquele das estudantes de Pedagogia, pois todas justificaram usando o argumento da tradição e da maioria da população ser cristã. No entanto, por meio dessa premissa, a minoria acaba sendo invisibilizada e suas crenças ou opção por não crença não são respeitadas. Nesse sentido, Fischmann *et al.* (2008), com base em Tocqueville, alerta-nos para o efeito nefasto da “tirania da maioria”.

Destacamos, assim, a existência de um vazio no que concerne às discussões sobre laicidade no curso de Pedagogia e a naturalização de elementos religiosos cristãos presentes na cultura brasileira. Esse vazio somado aos preceitos religiosos e hegemônicos de estudantes e professores conduzem a uma compreensão frouxa sobre laicidade que pode levar a escolhas equivocadas na prática profissional. Ou seja, a ausência de discussão nos cursos de formação inicial legitima o uso de disposições pessoais e religiosas enquanto recursos para a condução do trabalho pedagógico e a resolução de conflitos durante o exercício profissional. Isso contribui para um proselitismo indireto, isto é, um obstáculo a uma educação plural e acolhedora às diversidades. De forma não planejada, a religião orienta aprendizagens de futuras professoras e ações de professores em exercício, pois estudantes e docentes não abandonam suas religiões em momentos de formação ou trabalho; ao contrário, tais convicções são mobilizadas orientando aprendizagens e selecionando atividades pedagógicas, pois constituem seu *habitus* (Setton, 2011).

O secular e o religioso na formação e socialização dos professores

No ordenamento legal do estado de São Paulo, a disciplina Ensino Religioso pode ser ministrada por um professor com formação em História. Tivemos a possibilidade de entrevistar um docente que ministrava essa disciplina. Anderson (professor de História, católico) mobilizava seus conhecimentos religiosos e acadêmicos para problematizar algumas questões com seus alunos no contexto da disciplina de Ensino Religioso. Se o professor traz conhecimentos de sua cultura religiosa, ele o faz de maneira crítica, com o objetivo de promover a reflexividade dos alunos. Em suas palavras:

(N)o debate na escola, [...] a gente começa a entender que eles sempre acreditaram naquilo que foi dado e que nem o pastor nem a mãe dele tem a resposta. [...] “Mas se Caim e Abel tinham três filhos, um foi para cada continente, qual deles foi para a América? Porque precisaria de quatro filhos. Será que nem Deus sabia da existência da América?” E eles começam a

se perguntar ou falando coisas simples [...] E aí é o processo de trabalhar. (Anderson, professor do fundamental II, História e Ensino Religioso, católico, *apud* Valente, 2019, p. 148).

Nesse trecho, fica claro como Anderson mobilizava tanto suas disposições religiosas, advindas da sua vivência na corrente católica da Teologia da Libertação, como suas disposições seculares incorporadas ao longo da sua formação profissional.

Nas estudantes de Pedagogia, essa mescla entre secular e religioso também foi percebida, sobretudo em relação às questões de gênero. Ao responderem a uma série de perguntas hipotéticas (acerca de como conduziriam a discussão sobre aborto com crianças do 5º ano; como atuariam diante de um menino pequeno usando fantasias consideradas femininas; o que pensavam a respeito de pais que afirmam que a escola trabalha com “ideologia de gênero”; entre outras), foi possível perceber três posicionamentos distintos: um olhar naturalizado para as diferenças de gênero; uma compreensão que aglutinava explicações de imposição social para diferença entre os gêneros com explicações de cunho biológico; e, por fim, a compreensão de que a identidade de gênero é socialmente construída. Esta última mais presente na aluna atea. Esses diferentes posicionamentos também selecionaram aprendizagens distintas no decorrer do curso (Knoblauch, 2017).

Discussão dos resultados

As percepções dos docentes em exercício não diferem da percepção das estudantes de Pedagogia. Identificamos que os docentes do ensino fundamental I e II mobilizam o religioso como ferramenta pedagógica e as estudantes o fazem selecionando o que pode ser aprendido. Isso se justifica, por um lado, pela hierarquização de valores professorais fortemente associados à questão religiosa e, por outro, pela naturalização do cristianismo no interior das escolas que, como vimos na introdução deste artigo, faz parte de um processo sócio-histórico que acompanha a educação no Brasil desde a colonização.

Como afirmamos anteriormente, o vazio sobre a interface entre as esferas religiosas e escolares e sobre o conceito de laicidade nos cursos de licenciatura é importante. Nesse sentido, exige-se dos professores uma postura própria de regulação da sua atividade, já que não há um ordenamento legal claro acerca disso, o que conduz a uma prática pedagógica resultante de elementos mobilizados da trajetória pessoal de cada professor, sobretudo no que se refere às problemáticas envolvendo a questão religiosa. Isso deixa a fronteira entre o público e o privado bastante debilitada, pois um elemento de ordem privada (a religiosidade dos professores) é acionado em espaço público (o espaço escolar e laico).

Ou seja, a socialização de professores e estudantes a partir das suas experiências escolares (Dubet; Martuccelli, 1996) no Brasil contribui para a naturalização do religioso como recurso pedagógico. Nessa direção, o trabalho pedagógico teria como objetivo, além das questões propriamente escolares, a função de tutela religiosa da moral coletiva (Cunha, 2018). Em outras palavras, a socialização

dos brasileiros tem na religiosidade um elemento fundante e a escola contribui para essa socialização, por meio da naturalização do uso de aspectos religiosos como recurso pedagógico.

Considerações finais

Paradoxalmente, ainda que a escola e a universidade sejam reconhecidamente o espaço destinado à educação formal e secular, nelas estão presentes outros conteúdos que são transmitidos de forma não intencional por meio do currículo oculto¹¹ (Gimeno Sacristán, 1999). No que se refere às questões religiosas, esses saberes são transmitidos não apenas na disciplina Ensino Religioso, mas, sobretudo, mediante as relações interpessoais e as escolhas metodológicas dos professores. Ou seja, o espaço de formação é também um espaço de troca, de discussão e de aprendizagens que vão além de conteúdos programáticos. Dito de outra forma, trata-se de um espaço de socialização onde cada ator (aluno, estudante e professor) contribui com sua própria trajetória pessoal. Assim, as questões religiosas abordadas pelos sujeitos dos estudos apresentados neste artigo não são frutos apenas da formação universitária, mas de uma hibridização dos processos de socialização anteriores (Setton, 2016).

Em virtude do papel que a religião exerce na sociedade brasileira, ela pode ser mobilizada como um recurso na prática docente, o que ocorre de diferentes formas. A primeira delas está diretamente ligada ao *habitus* dos agentes, ou seja, os professores organizam parte de suas atividades didáticas muitas vezes de maneira automática e nem sempre planejada, e isso é resultado de suas vivências pessoais subjetivas. Professores religiosos não abandonam suas crenças, de modo que aspectos religiosos e seculares são incorporados e mobilizados, constituindo disposições híbridas de *habitus* (Setton, 2002).

A segunda forma que identificamos está ligada ao vazio institucional e pedagógico. A inexistência de uma definição objetiva de laicidade, de legislações específicas sobre o assunto e de um projeto educativo claro e fundamentado nas bases da ética e da justiça (Andrade, 2014) abre espaço para a não reflexividade, o que legitima as escolhas dos docentes com base em sua religiosidade. No cotidiano escolar, esse processo se torna naturalizado.

A terceira forma, decorrente das duas primeiras, diz respeito ao que entendemos por socialização docente. O aprendizado da docência ocorre antes da formação específica para a docência e ao longo da carreira, por meio de ações de formação continuada, mas também no exercício da profissão, a partir de trocas com colegas e estudantes. Além disso, saberes de outras instâncias socializadoras, entre elas a religião, também são mobilizados. A falta de prescrições claras e consistentes

¹¹ Segundo Gimeno Sacristán (1999), o currículo oculto se define por aquilo que não está explicitado como intenção e que acaba por fugir do controle do professor; são os valores e normas que estão presentes no cotidiano escolar e que não são mencionados no currículo prescrito (os conhecimentos que estão indicados nos programas curriculares).

sobre a interface educação e religião contribui para que professores transfiram elementos de uma instituição para outra, do âmbito privado para o público.

Isso ocorre tendo em vista que, na sociedade e na cultura brasileira, a religião exerce forte influência, apesar do estabelecimento formal e legal do Estado laico, havendo trânsito facilitado entre as instituições, o que colabora para que práticas escolares sejam atravessadas por questões religiosas.

Lantheaume (2012) coopera com essas reflexões ao afirmar que, ao lado das questões anteriormente elencadas, na modernidade, a dessacralização da escola também é um forte fator de socialização profissional docente, pois os professores recebem constantemente críticas externas à escola, de pais, da mídia, dos resultados de avaliações externas, entre outras, de modo que a construção da identidade do professor é significativamente afetada por essas críticas externas e seu trabalho é caracterizado por sua capacidade de responder a essas críticas, muitas vezes também motivadas por questões religiosas.

Por fim, sinalizamos a necessidade de que docentes (formados e em formação) reflitam sobre essas questões, pois muitas vezes, como indicamos, elas ocorrem de forma inconsciente ou invisibilizada. É preciso, então, desnaturalizar o que está naturalizado, o que poderia ocorrer por meio de trocas e reflexões sobre situações escolares e formativas envolvendo a questão religiosa. Essa proposição tem como pano de fundo a concepção de que a formação entre pares é potente, tendo em vista que os professores seriam seus próprios formadores, valorizando, assim, seus saberes profissionais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 50, e175001, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650718>. Acesso em: 7 mar. 2022.

ANDRADE, M. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 99-113.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 693-713.

BRANCO, J. C.; CORSINO, P. O discurso religioso em uma escola de educação infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. *Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de 1890*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 10, jan. 1890.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAMARGO, L. P. *O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil: relações entre docência e religião?* 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CAMURÇA, M. A. Os “sem religião” no Brasil: juventude, periferia, indiferentismo religioso e trânsito entre religiões institucionalizadas. *Estudos de Religião*, São Bernardo, v. 31, n. 3, p. 55-70, set./dez. 2017.

CAMURÇA, M. A. Um poder evangélico no estado brasileiro? Mobilização eleitoral, atuação parlamentar e presença no governo Bolsonaro. *Revista Nupem*, Campo Mourão, v. 12, n. 25, p. 82-104, jan./abr. 2020.

34

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

CUNHA, L. A. Panorama dos conflitos recentes envolvendo a laicidade do estado no Brasil. In: D’AVILA-LEVY, C. M.; CUNHA, L. A. (Org.). *Embates em torno do Estado laico*. São Paulo: SBPC, 2018. p. 183-282.

CURY, C. R. J. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, set./dez. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *À l’école: sociologie de l’expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

FISCHMANN, R. et al. Breve visão introdutória do tema. In: FISCHMANN, R. (Org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado laico*. São Paulo: Factash, 2008. p. 9-22.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KNOBLAUCH, A. Formação docente e religião. *Ciências da Religião: História e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 65-88, jul./set. 2015a.

KNOBLAUCH, A. Religião e laicidade: desafios para a formação docente. In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2015b. p. 2159-2171.

KNOBLAUCH, A. Religião, formação docente e socialização de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, jul./set. 2017.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.

MAFRA, C. Distância territorial, desgaste cultural e conversão pentecostal. In: ALMEIDA, R.; MAFRA, C. (Org.). *Religiões e cidades: Rio de Janeiro e São Paulo*. São Paulo: Terceiro Nome, 2009. p. 69-89.

MAK, D. *A presença da religião em ações docentes de uma escola pública de educação infantil*. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUSFCar, 1996. p. 153-165.

MARIZ, C. L. Alcoolismo, gênero e pentecostalismo. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 80-93, maio 1994.

PIERUCCI, A. F. O. Representantes de Deus em Brasília: a bancada evangélica na Constituinte. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, n. 11, p. 104-132, 1989.

PRANDI, R. Converter indivíduos, mudar culturas. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 155-172, nov. 2008.

SANTOS, M. G. Os limites do Censo no campo religioso brasileiro. *Comunicações do Iser*, Rio de Janeiro, n. 69, p. 18-33, set. 2014.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SETTON, M. G. J. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. *Intermeio*, Campo Grande, v. 17, n. 33, p. 175-182, jan./jun. 2011.

SETTON, M. G. J. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

SETTON, M. G. J. *Socialização e individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação*. São Paulo: Annablume, 2016.

TEIXEIRA, F. Campo religioso em transformação. *Comunicações do Iser*, Rio de Janeiro, n. 69, p. 34-45, set. 2014.

VALENTE, G. *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VALENTE, G. *As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre Brasil e França*. 2019. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VALENTE, G. *Educação, docência e laicidade: realidades escolares na França e no Brasil*. Curitiba: Appris, 2021.

36

Adriane Knoblauch, doutora em Educação pela PUC-SP com estágio de pós-doutoramento pela Universidade de São Paulo (USP), é professora associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (Geppedoc).

adrianeknoblauch@gmail.com

Gabriela Valente, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Université Lumière Lyon 2, é professora temporária do Departament de Sciences de l'Éducation et de la Formation da Université Toulouse Jean Jaurès.

gabriela.abuhab.valente@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2022

Aprovado em 3 de agosto de 2022