



FORMAÇÃO DOCENTE E RELIGIÃO

Adriane Knoblauch

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Professora adjunta na Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* adrianeknoblauch@gmail.com.

RESUMO

O artigo pretende discutir a interface entre formação docente e religião, considerando ambas como agentes socializadores do amplo processo de socialização profissional para a docência. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas com alunos do curso de Pedagogia de uma instituição federal do Sul do país. A análise dos dados, subsidiada pelos estudos de Pierre Bourdieu e comentadores, aponta para um processo híbrido de formação docente, no qual ora componentes seculares são incorporados, ora outros são rejeitados, tendo em vista que o conteúdo religioso seleciona aprendizagens consideradas apropriadas, especialmente no que se refere às questões referentes à identidade de gênero e à naturalização do cristianismo.

PALAVRAS-CHAVE

Socialização profissional. Formação docente. *Habitus*. Religião. Gênero.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é trazer pistas sobre a interface entre formação docente e religião, especialmente no que se refere a algumas questões relativas à formação inicial para a docência por meio do curso de Pedagogia, atual responsável

pela formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados aqui discutidos, coletados por meio de questionários e entrevistas, fazem parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em andamento, que pretende acompanhar o desenvolvimento do aprendizado para a docência de estudantes que ingressaram em 2012 no referido curso e que o concluirão em 2016. O primeiro questionário continha questões a respeito de renda salarial da família, condições de moradia, bens de consumo, escolaridade de avós e pais, escolaridade dos alunos/as, hábitos religiosos, hábitos culturais e de leitura, vivências na infância e escolha pelo curso de Pedagogia, e foi respondido por 100 alunos. O objetivo foi construir o perfil dos estudantes (primeiro ano em 2012). O segundo questionário, aplicado em 2013, foi respondido por 70 estudantes e continha questões mais abertas, a fim de perceber quais disposições para a docência já haviam sido incorporadas por eles. Um terceiro questionário, mais enxuto, apenas com questões sobre religião e religiosidade foi aplicado no início de 2014 aos alunos que no momento já estavam no terceiro ano de curso. Este último foi respondido por 77 alunos. A partir desse último instrumento, foram escolhidas seis alunas para participar de uma entrevista em profundidade, a fim de estabelecer possíveis interfaces entre a vivência religiosa e a formação para a docência. O perfil escolhido foi de alunas com forte participação religiosa, ou seja, com frequência às atividades da igreja em mais de uma vez na semana, para além da participação dos rituais semanais (missas, cultos etc.): Bruna, Melissa, Marina, Elisa e Bianca¹. Para fazer o contraponto, foi realizada a entrevista com Sofia, aluna que afirmou não ter esse envolvimento.

O recorte que aqui será apresentado diz respeito à identidade de gênero e à naturalização do cristianismo. Tal escolha se deve pela força com que apareceram nas entrevistas e também por se tratar de questões bastante presentes no cotidiano das escolas com as quais, provavelmente, elas se depararão em seu futuro profissional.

Inicialmente, apresentam-se algumas questões sobre formação docente, socialização profissional e religião/religiosidade, e, a seguir, faz-se a análise do material coletado.

¹ Os nomes são fictícios para manter o anonimato das alunas.

2. FORMAÇÃO DOCENTE, SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E RELIGIÃO

O presente trabalho concebe a formação docente de forma mais ampliada, compreendendo-a como um processo que se inicia antes mesmo do momento da preparação para o exercício da profissão e continua durante toda a carreira docente. Marin (1996) justifica tal perspectiva a partir de uma visão mais integral do sujeito que aprende, de modo que há continuidades entre aprendizagens adquiridas em diferentes momentos da vida. Marcelo Garcia (1999) corrobora essa perspectiva que, segundo ele, compreende quatro fases. A fase de pré-treino é a etapa em que os futuros professores vivenciam experiências e incorporam representações, muitas vezes de forma acrítica, a respeito da profissão no momento em que são alunos da escola básica. Segundo o autor, essas representações influenciam todo o processo de formação e também de atuação profissional, e, muitas vezes, contribuem para a conservação de práticas inadequadas. A fase seguinte é a fase em que ocorre o ensino da profissão em uma instituição específica para esse fim, ou seja, é a preparação formal inicial para o ingresso na profissão, no caso aqui em tela, o curso de Pedagogia. A terceira fase, a de iniciação, diz respeito aos primeiros anos na profissão, durante os quais o professor iniciante aprende, na prática, a exercê-la. E a última fase diz respeito aos processos de formação continuada, os quais, segundo o autor, podem ser planejados por instituições específicas ou pelos próprios professores.

Na mesma direção, Zeichner e Gore (1990), em revisão da literatura sobre a temática, concluíram que as diferentes pesquisas apontam para três níveis de influência sobre o processo de socialização de professores, isto é, sobre o processo pelo qual o indivíduo torna-se membro de um grupo profissional: a influência da educação anterior ao processo de formação de professores, a influência do próprio curso de formação inicial e a influência das relações estabelecidas no local de trabalho após o ingresso na profissão.

O conceito de socialização também se mostrou interessante, tendo em vista a abertura que propicia para outras esfe-

ras da vida que entram em cena nesse complexo processo de contínua formação. Assim, ainda que socialização tenha sido originalmente uma noção utilizada por correntes funcionalistas da sociologia, objetivando compreender os processos de adaptação do indivíduo à sociedade, uma leitura mais “constitutivista” trouxe uma nova abordagem ao conceito, trazendo para a análise a necessária relação interdependente entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, visando à superação de antigas dicotomias, há um esforço mais recente no campo da sociologia em compreender como os indivíduos são produzidos, bem como um esforço em refletir sobre a condição de produtores das condições sociais que os produzem, numa relação dialética² (SETTON, 2012; DUBAR, 1997).

O conceito de socialização profissional também teve um impulso inicial com estudos voltados para uma perspectiva mais funcionalista, os quais objetivavam identificar características de profissões e, por consequência, de semiprofissões (para aquelas ocupações que não se encaixavam totalmente nas características inicialmente identificadas). No entanto, com os estudos do interacionismo simbólico – já presentes na Escola de Chicago –, além da autorização legal para o exercício da profissão e de uma função específica legalmente assegurada, outras características também definem a profissionalidade, as quais dizem respeito à vivência no grupo profissional que possibilita a conversão a uma nova identidade (DUBAR, 1997).

No entanto, o conceito de *habitus*, tal como definido por Pierre Bourdieu (2001a, 2003), ao ser associado a essa discussão, contribui na medida em que esclarece que novas disposições são incorporadas a partir de outras já existentes, de reestruturação em reestruturação. Assim, ainda que a entrada em um grupo profissional represente um aspecto importante, a identidade com a profissão é construída ao longo de todo esse amplo processo de formação docente, na articulação com diferentes agentes socializadores. Nesse sentido, socialização profissional pode ser entendida como o processo pelo qual ocorre a incorporação de disposições de *habitus* de um grupo

² É possível destacar os trabalhos de Norbert Elias que caminham nessa direção, especialmente por meio do conceito de configuração. Para uma análise mais detalhada, ver Elias (1993, 1994).

profissional a partir de um sistema cultural de origem. Ou seja, a formação docente se dá a partir da construção de significados que ocorre na confluência de diferentes experiências, a partir de uma matriz já incorporada, e que impulsiona ações e práticas. Dessa forma, é preciso lembrar que

Uma verdadeira sociogênese das disposições constitutivas do *habitus* deveria empenhar-se em compreender como a ordem social capta, canaliza, reforça ou se opõe a processos psíquicos, conforme existe homologia, redundância e reforço entre as duas lógicas ou, ao contrário, contradição e tensão (BOURDIEU, 2001b, p. 236).

Nesse sentido, a religião aparece como um elemento importante a ser considerado. Valente (2015), Andrade (2014) e Mak (2014) afirmam que a religião está presente nas escolas públicas, ainda que oficialmente consideradas laicas. Para além da disciplina ensino religioso, a religião orienta condutas, escolhas docentes e a organização do cotidiano escolar, no que se refere à perseguição a alunos que propagam uma fé diferente daquela propagada pelo professor, à organização de festas (festa junina, Páscoa, Natal), às escolhas de literatura infantil, à realização de orações etc. Tais dados indicam que se faz necessário compreender como a religião pode interferir no momento de formação inicial de futuros professores.

Recentes estudos sobre religião no Brasil indicam que o catolicismo ainda é predominante, mas há uma crescente queda no número de católicos e de outras denominações consideradas tradicionais (luteranismo e umbanda). O número de evangélicos cresce, especialmente das denominações neopentecostais, assim como os sem religião (PIERUCCI, 2004, 2006). Além disso, a prática religiosa passa a ocupar diferentes e novos espaços, como praças, estádios, televisão, rádio e internet (CUNHA, 2013). Mas vale lembrar que, ao lado do sincretismo que sempre acompanhou a religiosidade brasileira, a cultura contemporânea e desterritorializada, conforme indicações de Sanchis (2008) e Ortiz (2001), possibilita diversas identidades religiosas, o que conduz a uma vivência religiosa baseada na experiência individual, na espontaneidade e na psicologização. Esse processo teve seu início na Reforma Protes-

tante que, em conjunto com o avanço da modernidade e a consolidação do capitalismo, contribuiu para a secularização do Estado e para um pluralismo religioso. No entanto, vale lembrar que o processo de secularização é irregular e descontínuo (PIERUCCI, 1997) e que a laicidade do Estado, no caso brasileiro, não veio acompanhada da secularização da cultura (CUNHA, 2013; NEGRÃO, 2005). Assim, o avanço de denominações consideradas fundamentalistas, como é o caso das neopentecostais, seria produto desse processo³.

Mas a vivência religiosa assume novas configurações: é frequente a migração a novas religiões ou os considerados religiosos dúplices, ou seja, aqueles que frequentam duas ou mais denominações, muitas vezes, com conteúdos religiosos opostos entre si. Negrão (2008) afirma que tal fenômeno possibilita uma construção religiosa personalizada que se coloca de forma alternativa às religiões institucionalizadas, o que foi identificado por Ribeiro (2009) sobre a religiosidade de jovens universitários de São Paulo. Mas vale destacar que, para sobreviverem no mercado religioso, muitas vezes as próprias denominações aliam elementos híbridos para que possam se tornar mais atrativas aos novos fiéis, aliando momentos de pregação com conteúdos de psicologia e “lazer mundano” nas festas para os jovens, por exemplo (GOMES, 2010). Dessa forma, é preciso identificar como ocorre a vivência religiosa em estudantes de pedagogia e de que forma tal vivência estabelece diálogo com o conteúdo pretensamente secular veiculado pelo curso.

3. O PERFIL DAS ALUNAS ENTREVISTADAS

Os dados coletados a partir dos questionários indicam que o perfil dos estudantes do curso em foco é majoritariamente feminino, jovem, com estudantes oriundos em grande parte da escola pública, de famílias com ligeira ascensão nos níveis de escolaridade, mas com ocupações subalternas no mercado de trabalho. Em relação à renda, a maioria é de famí-

³ Para aprofundamento do debate sobre secularização e dessecularização, ver Mariz (2000).

lia numerosa que sobrevive com até seis salários mínimos, e muitos trabalham enquanto cursam pedagogia, já no primeiro ano de universidade. Em relação aos hábitos culturais, sofrem influência da mídia nas suas escolhas e dão preferência ao cinema e a filmes comerciais.

Especificamente sobre religião, os dados apontam que 50,64% se dizem católicos, 40,25% evangélicos, 5,19% espíritas e 1,29% umbandista, ao passo que apenas 3,89% afirmam não seguir nenhuma religião. Desse montante, 70,12% afirmam seguir a religião desde o nascimento, o que significa que aproximadamente 30% são pessoas que migraram de religião. A migração mais comum é de católicos para evangélicos ou espíritas, mas há também o inverso, embora em número reduzido. No caso das respostas válidas, 17,64% afirmam frequentar mais de uma denominação ao mesmo tempo⁴.

Em relação à frequência, a maior parte (36,36%) afirma frequentar as atividades proporcionadas por sua religião mais de uma vez por semana. Da totalidade dos questionários, 85,71% indicam que frequentam os rituais (missas, cultos etc.), 28,57% participam de grupos de jovens, 23,37% trabalham com crianças na igreja e 25,97% fazem trabalhos voluntários (assistência social, visitas a hospitais, trabalho com música na igreja, entre outros). Tais dados indicam que a participação desses alunos em sua comunidade religiosa é relativamente ativa, sendo os evangélicos e espíritas mais ativos do que os católicos.

Com base nesses dados, selecionaram-se as seis alunas que participaram das entrevistas: Bruna e Melissa eram menonitas, Marina frequentava a Assembleia de Deus, Elisa e Bianca eram católicas, e Sofia afirmava não seguir nenhuma religião. Todas cursavam no momento da entrevista o terceiro ano, estavam na faixa dos 20 anos e eram solteiras. Bruna e Melissa frequentaram o ensino médio em uma escola privada confessional menonita, e Elisa e Bianca estudaram em instituições privadas católicas, sendo a de Elisa de maior prestígio social do que a de suas colegas. Marina teve bolsa de estudos em uma escola particular não confessional, e Sofia sempre es-

⁴ Os dados relativos à migração entre religiões e a religiosos dúplices acompanham os que foram encontrados por Negrão (2008): 38% e 11%, respectivamente.

tudou em escolas públicas. Todas são de famílias cujos pais estudaram mais do que os avós, como mostra o Quadro 1 com a escolaridade e ocupação dos familiares.

Quadro 1. Escolarização e ocupação de pais e avós das estudantes

	Pai	Mãe	Avó materna	Avó materno	Avó paterna	Avó paterno
Bruna	Superior Administração	Superior Administração	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
	Corretor de seguros	Dona de casa (trabalhou em serviços administrativos)	Serviços administrativos	Corretor de imóveis	Leiteira e costureira	Leiteiro e caminhoneiro
Melissa	Superior Administração e Teologia	Superior Secretariado Executivo	Fundamental	Fundamental	Ensino médio Magistério	Ensino médio
	Pastor menonita (foi administrador)	Artesã (foi secretária de multinacional)	Dona de casa	Caminhoneiro	Professora	Administrador de transportadora
Elisa	Superior Administração	Superior Serviço Social	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental	Fundamental
	Proprietário de casa de massas	Dona de casa	Comerciante	Não informou	Não informou	Comerciante
Bianca	Não informou	Ensino médio Magistério	Não sabe	Não sabe	Fundamental incompleto	Não sabe
	Não informou (falecido)	Professora	Não informou	Marceneiro	Dona de casa	Agricultor
Marina	Ensino médio	Ensino médio	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
	Latoeiro e pastor da Assembleia de Deus	Entrega de gás (foi doméstica)	Empregada doméstica	Pedreiro	Costureira	Pedreiro
Sofia	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Sem escolarização	Sem escolarização	Sem escolarização	Sem escolarização
	Construtor (trabalhou em almoxarifado)	Costureira	Dona de casa	Pequeno agricultor	Dona de casa	Ferreiro

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que Marina e Sofia possuem uma condição com menor prestígio social. O pai de Marina se divide em duas profissões: é latoeiro e também pastor. Segundo Marina, ele frequentava a Assembleia de Deus, mas se desilu-

diu com o pastor que “só falava em dízimo”. Por isso, fundou sua própria igreja (ainda bastante pequena), dissidência da anterior. Sua mãe foi doméstica por muito tempo e há pouco passou a cuidar da entrega de gás, outro negócio da família. Sofia relatou bastante dificuldade financeira na infância com o pai trabalhando no almoxarifado de uma empresa. Mas, graças a uma economia, começou a construir pequenas casas para alugar ou vender. Assim, outro fator comum a essas duas alunas é o perfil empreendedor de suas famílias, o que possibilitou, apesar da pouca escolarização de seus pais, uma pequena melhora na condição de vida atual.

Uma escolarização um pouco maior possibilitou aos pais das demais entrevistadas uma condição um pouco mais favorável às suas famílias, ainda que suas ocupações se refiram ao setor de prestação de serviços. Mas, apesar de diferenças de ordem financeira, os hábitos culturais delas são muito próximos: não costumam ir a teatros ou museus, frequentam pouco o cinema e leem romances no tempo livre.

As religiosas são ativas em suas comunidades: vão aos rituais semanais, trabalham com crianças ou adolescentes e participam do grupo de jovens. Melissa e Marina também são responsáveis pelos momentos de louvor nos cultos de suas igrejas. As duas católicas, Bianca e Elisa, afirmaram ter o dom do celibato, o que, segundo elas, é uma escolha pelo não matrimônio a fim de contribuir de forma mais ativa para as suas atividades religiosas. Por isso, Bianca, integrante da Comunidade Católica Shalom, desejava ser missionária de vida da sua comunidade, ou seja, alguém que trabalharia na comunidade da sua cidade ou de outra, caso a igreja indicasse; Elisa, participante da Opus Dei, mora em uma residência com outras celibatárias, apesar de sua família morar na mesma cidade. A casa é mantida por essa organização para esse fim, e nela ocorrem atividades com crianças e adolescentes, sempre meninas, organizadas pelas moradoras.

Todas professam a mesma religião que seus familiares. Quando indagadas sobre a interpretação que dariam à passagem bíblica sobre multiplicação dos pães, deram diferentes explicações para o motivo da multiplicação, mas não questionaram a multiplicação em si. Segundo elas, tudo ocorreu com os detalhes descritos na Bíblia, não sendo possível uma rein-

terpretação. Dessa forma, é possível afirmar que possuem uma visão fundamentalista sobre a Bíblia. Além disso, afirmaram possuir uma crença condizente com a religião declarada, não acreditando em elementos negados por tais denominações (orixás, horóscopo, por exemplo). São alunas, portanto, que não migraram de religião e não têm duplo pertencimento. Nesse sentido, fogem dessa tendência crescente no meio religioso, conforme descrito anteriormente.

Sofia afirmou que na infância frequentou a Igreja Católica, mas se distanciou e hoje não a frequenta mais. Segundo ela, o motivo foi a percepção de contradições entre o discurso católico e as condições de vida dela e de seus vizinhos. Lembrou-se de que, durante a catequese, ouvia que “Deus ajuda os pobres”, mas “aquelas crianças não precisavam de ajuda divina, elas estavam com frio, elas precisavam de roupa”. Com exceção desse episódio, não se lembrou de nenhum outro ou de algum conteúdo bíblico mais específico e afirmou que não acredita em vida após a morte. Sua mãe católica, apesar de não ir sempre à igreja, ouve a missa todos os domingos pelo rádio. Além disso, relatou que seus pais sempre tiveram um posicionamento político mais à esquerda, sem nunca se filiarem a algum partido político. Isso a influenciou a desde a adolescência participar de organizações não governamentais com diferentes finalidades (reforço escolar, horta comunitária) em comunidades carentes da cidade.

4. MANIFESTAÇÕES SOBRE RELIGIÃO, IDENTIDADE DE GÊNERO E FUNÇÃO DOCENTE

O conjunto de informações que serão tratadas aqui diz respeito às respostas dadas pelas estudantes para questões da entrevista como: 1. o motivo da existência de um número maior de mulheres no curso de Pedagogia; 2. diferenças entre homens e mulheres percebidas na sociedade e na igreja; 3. o que fazer numa situação hipotética em que um aluno menino só quer usar fantasia feminina; 4. opinião sobre imagem de livro didático em que mostra uma suposta família convencional com o tra-

balho doméstico sob responsabilidade da mulher; 5. opinião sobre uma reportagem lida a respeito de um programa que pretendia trabalhar com igualdade de gênero em escolas francesas, mas foi boicotado por um grupo de pais ligados à extrema direita (FERNANDES, 2014); e, por fim, 6. opinião sobre casamento homoafetivo. O objetivo dessas questões foi identificar de que forma as alunas se posicionavam perante elas, tendo em vista que são discussões presentes no curso, ainda que de forma difusa, e que estão inscritas num projeto secular ao reconhecer, sobretudo, a desnaturalização das relações de gênero.

É possível concluir que as manifestações vão desde a naturalização das diferenças de gênero, a mescla entre o reconhecimento da imposição social, mas com peso maior para questões biológicas, até uma posição que compreende o gênero como construção social. A religião se mostrou presente nas duas primeiras posições, como será descrito a seguir.

Bruna e Bianca são as alunas que demonstraram naturalizar as diferenças entre gêneros. Ao serem indagadas sobre a maioria feminina no curso de Pedagogia, ambas justificaram a existência de características femininas mais ligadas ao cuidado. Bruna, entretanto, tentou tecer uma explicação histórica para isso: “acho que deve ter começado, não sei, né?, quando as mulheres começaram a trabalhar, daí uma deixou [os filhos] na casa da outra assim [...]”. Em relação à situação hipotética apresentada, Bianca afirmou categoricamente que corrigiria o menino, pois “menino querer usar vestido, não é uma coisa natural”. Bruna não teve uma posição tão enfática, disse que deixaria o menino, considerando que é apenas uma brincadeira, mas que ofereceria outras fantasias à criança.

Bianca ficou bastante incomodada com a reportagem sobre a igualdade de gênero nas escolas da França e afirmou que considera desnecessário o ensino da igualdade de gênero nas escolas, porque “com certeza eles querem fundir [sic] a igualdade entre homens e mulheres, igualdade de gênero... eu sou contra igualdade de gênero”. Bianca afirmou ainda que há diferenças biológicas entre homens e mulheres, o que explicaria diferenças sociais: “meu irmão, por exemplo, é mais forte do que eu, então ele carrega mais peso; já as mulheres falam mais, então, acho que por isso escolhem serem professoras”. Bruna reconheceu que os conservadores se enganaram, mas,

quando indagada se o programa descrito na reportagem fosse um programa que realmente trabalhasse com a noção da identidade de gênero (que pode ser distinta da identidade sexual), respondeu em tom baixo: “Ah, eu acho que não tem isso que a gente escolhe, acho que a gente nasce homem ou mulher [...]”. Afirmou que respeita os homossexuais, não vê problema no casamento homoafetivo, mas “não é o plano de Deus, não é o que seria certo”. Relata que sua igreja já acolheu indivíduos homossexuais, mas casais homossexuais não. Já para Bianca, homossexualidade é “fuga da natureza” e, por isso, se coloca contrariamente a essa questão. As duas descreveram a imagem do livro didático sem a problematizar.

Melissa e Elisa deram explicações que ora reconhecem as relações de gênero como imposição social, mas consideraram também as questões biológicas, dando um peso maior para essas últimas. Em relação à maioria feminina no curso, as duas explicaram que a docência foi historicamente destinada às mulheres, mas Elisa aliou elementos biológicos:

Eu acho que tem um pouco dessa, de toda ideia... dessa relação que tinha com a maternidade, não sei, toda concepção histórica do Brasil, de que as mulheres tinham que cuidar, toda essa imposição social [faz sinal de aspas com as mãos] também seria um pouco, mas acho [...] que é a maternidade também, acho que sim, ajuda no processo educativo a mulher ter muito mais contato com as crianças.

Quanto à situação hipotética, as duas admitiram que deixariam brincar, mas que também ofereceriam outras fantasias. Melissa afirmou categoricamente que tentaria desincentivar,

[...] porque eu tenho bem firme na minha cabeça que homem é homem e mulher é mulher [risos], tem coisas de homem e [...] Faz parte da minha formação e até pela questão cristã, a parte do homossexualismo⁵ pega um pouco.

⁵ Entidades que lutam pela ampliação dos direitos da comunidade de lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros (LGBT) optam por usar o termo homossexualidade no lugar de homossexualismo, pela vinculação do sufixo “ismo” a ideologias (comunismo, capitalismo) ou doenças (tabagismo, alcoolismo).

Elisa, por sua vez, disse que aceitaria a situação, mas fez uma ressalva:

Deixaria ele se expressar, mas tentaria fazer ele entender o porquê, sabe? Porque, às vezes, os pais querem deixar ele escolher, mas é uma liberdade meio induzida, não sei se você me entende, sabe de ir colocando “não, você vai no universo feminino”.

De todo modo, diria aos familiares que “devem amar o filho do mesmo modo”.

Quanto à imagem do livro didático, as duas consideraram-na equivocada, diferenciando-se assim de Bianca e Bruna. Melissa afirmou que a imagem passa uma visão que não ocorre mais e, para isso, citou exemplos de sua família em que o trabalho doméstico é dividido entre homens e mulheres. Elisa disse que seria prejudicial se todas as imagens do livro fossem assim, porque crianças com famílias com diferentes arranjos não se sentiriam representadas. Em relação à polêmica que ocorreu na França, Melissa concorda que as crianças possam escolher suas profissões livremente, entretanto, envergonhada, admite: “mas na minha cabeça [risos] eu meio que concordo com os extremistas!”. Elisa tem um posicionamento parecido:

Mas nisso, de deixar livre a criança escolher [referindo-se à identidade de gênero], calma, tem a biologia, tem toda essa estrutura, então o que isso quer dizer, eu vou contradizer toda a natureza? Não sei, acho muito forte dizer que é só imposição.

Marina pareceu caminhar para uma compreensão sobre o gênero como construção social. Justificou a maioria feminina no curso desta forma: “Porque, na sociedade nossa, as mulheres que cuidam das crianças e não os homens, acho que tem a ver com a questão do cuidado, ser destinado às mulheres e não aos homens”. Identificou rapidamente o estereótipo da família tradicional na imagem apresentada e descartou seu uso. Afirmou que não interferiria no caso de um menino só querer usar fantasias femininas e soube identificar o receio dos extremistas apresentados na reportagem lida, por relacionarem igualdade de gênero com “ensino da homossexualidade”, com o que ela fortemente discordou. Mas é na questão da homos-

sexualidade que a visão religiosa dela se mostra evidente, o que barra sua compreensão preliminarmente construída. Apesar de dizer que aceita os homossexuais como são, que tem amigos homossexuais, que eles seriam bem recebidos em sua igreja, Marina também diz que a Bíblia os abomina e explica:

A gente acredita assim, por exemplo, tanto o homossexual como qualquer outra pessoa que não conhece a Cristo ainda, por exemplo, e daí faz um monte de coisa que não agrada a Deus. [...] A gente acredita que, a partir do momento que você encontra Cristo, aí você não vai mais fazer isso. [...] Você nasce de novo espiritualmente e vai viver uma vida para Cristo, então por isso que você não pode continuar praticando aquilo que a Bíblia mostra como pecado. [...] A gente acredita que o homossexualismo não vem de Deus, porque a gente acredita que ele criou o homem e a mulher, então não teria como continuar sendo como eles são.

Foi o relato de Sofia, a aluna não religiosa, que, no entanto, trouxe elementos que deixam mais clara a forma como as disposições religiosas já incorporadas por suas colegas interfere na incorporação de novos aprendizados. Sofia demonstrou ter um cuidado maior em recorrer às disciplinas cursadas para tecer suas respostas. Assim, trouxe detalhes históricos para justificar a excessiva presença feminina no curso e sobre a construção social do gênero explicou:

A gente estudou bastante Guacira Lopes Louro e Judith Butler, que a gente começa discutindo o papel da mulher na sociedade. A Guacira fala da mulher na educação e a Judith Butler fala da desconstrução do binarismo, né?, do gênero, então, acho que vai um pouquinho mais a fundo, talvez, do que a discussão igualitária, relação igualitária de gênero.

Destaca-se que as alunas entrevistadas tiveram aulas com os mesmos professores, de modo que esse conteúdo foi trabalhado em todas as turmas, mas apenas Sofia lembrou-se dele. No entanto, o relato de um seminário ocorrido em aula traz novos elementos para a discussão que aqui se pretende. Sofia relatou que coube a ela e a uma colega o debate sobre o

movimento de lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros (LGBT). Destacaram a história do movimento, os preconceitos e a necessidade de uma legislação capaz de garantir os direitos, mas Sofia ressaltou que “uma boa parte da turma passou as quatro horas de cabeça baixa na mesa. Não discutiram, ninguém abriu a boca pra falar nada, mas também não estavam ali”.

O que esse conjunto de dados mostra é como o conteúdo religioso orienta condutas, seleciona novos aprendizados e interfere na socialização de futuras professoras. Dessa forma, perante agentes socializadores diversos e, no caso aqui em tela, não complementares entre si, as normas veiculadas pela religião parecem ter um peso maior e definem o que pode e o que não pode ser incorporado. Ou seja, o uso de alguns termos, o constrangimento em algumas respostas e a forma de construção do discurso para a resposta às questões demonstram que as alunas incorporaram alguns conteúdos veiculados pelo curso, mas o fizeram no limite do que é permitido por suas crenças.

A religião fornece normas de condutas e, como construção cultural, produz sentido e valores identitários de modo a compor com outros agentes socializadores um sistema cultural de origem que está, no entanto, em permanente reconstrução, pois a socialização é um processo ininterrupto (BERGER; LUCKMANN, 2004). Assim, constitui o *habitus* que está na origem do modo de engendramento das práticas, ou seja:

[...] o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Dessa forma, há em Bourdieu (2003) a compreensão de que o agente é socialmente constituído, e, que a cada momento de sua vida, o *habitus* atua como um filtro de leitura que orienta futuras ações e seleciona novas incorporações a partir de uma matriz estruturada e estruturante.

Mas, no que se refere à socialização de gênero, vale destacar que tal processo ocorre de forma lenta e difusa e é reforçado por instituições como escola, família e igreja, para natura-

lizar relações de dominação, na medida em que as apresentam como legítimas. Assim, *habitus* femininos e masculinos são construídos e atuam como esquemas de ação e apreciação, auxiliam no julgamento do que é apropriado ou não para cada um, selecionando novas aprendizagens (BOURDIEU, 2007). Setton e Vianna (2014) complementam essas indicações apontando também para a mídia como veiculadora e legitimadora dessas disposições, ao lado de outros agentes socializadores.

Os dados aqui apresentados mostram, portanto, a articulação entre normas religiosas, as quais são reforçadas por outras instituições, e o conteúdo pretensamente secular veiculado pelo curso de Pedagogia. Será dessa articulação que resultará a formação docente das alunas aqui entrevistadas.

5. MANIFESTAÇÕES SOBRE ORAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA

Em relação à identidade de gênero, o conteúdo religioso teve um peso importante na definição de novas aprendizagens. No que se refere à oração e à defesa ou não do ensino religioso nas escolas, a experiência na educação básica parece ter contribuído também para essa questão.

O conjunto de informações que será aqui discutido diz respeito às respostas dadas às questões da entrevista que giraram em torno da disciplina ensino religioso nas escolas, das comemorações religiosas – como Páscoa, Natal e festa junina nas escolas – e da realização de oração nas escolas.

De modo geral, inicialmente, as seis alunas entrevistadas trouxeram elementos que caminham na direção da defesa da escola laica. Mas, quando questionadas um pouco mais a respeito, algumas demonstraram relativizar essa defesa, que se deu a partir das experiências vivenciadas na educação básica em escolas confessionais. Assim, Bruna, Bianca, Melissa e Elisa lembraram-se das aulas que tiveram: Melissa e Bruna do ensino bíblico que cursaram na escola menonita, e Bianca e Elisa do ensino religioso cursado em escolas católicas.

Bianca lembrou-se de experiências positivas que teve com essa disciplina, dos valores que foram discutidos e de uma

atividade envolvendo a biografia de diversos líderes religiosos, “o Gandhi, a Madre Teresa de Calcutá”. Por isso, defendeu a necessidade dessa disciplina na escola, tendo como conteúdo “formação humana, questão da vida mesmo! Do respeito, vida, diálogo entre as pessoas, solidariedade, fraternidade”. Elisa também defendeu esse tipo de discussão:

[...] não é que você nunca vai falar de religião com a criança, 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 uma divindade, isso é do ser humano, tem que falar isso com as crianças.

Elisa lembrou-se, ainda, das polêmicas em relação a essa disciplina e de outros aspectos que ocorreram na escola católica em que estudou. Recordou que alunos evangélicos ou não católicos que estudavam lá criticavam a obrigatoriedade de frequentar a missa da primeira sexta-feira do mês, mas, segundo ela, “se é uma escola confessional, acho que tem que ter esse espaço”.

Melissa e Bruna recordaram que cursaram ensino bíblico, o que tinha como foco o estudo da Bíblia. Segundo Bruna, era uma disciplina obrigatória, mas para a qual não havia reprovação. Melissa explicou que o foco estava na Bíblia, pela filosofia da escola, então os alunos não menonitas também a cursavam. Mas, segundo ela, os professores sempre diziam: “a gente acredita que isso é certo, mas você pode fazer seu conceito sobre isso”. As duas então reconheceram que o ensino religioso seria diferente do ensino bíblico que tiveram e defenderam a necessidade daquele em escolas públicas, como uma possibilidade de os alunos conhecerem diversas religiões ou, nas palavras de Bruna,

[...] eu acho que o ensino religioso não seria só uma religião. Com essa disciplina, eu acho bom ter, mas que não focasse só em uma, né?. Mesmo eu sendo menonita, eu teria que falar de outras e ser imparcial⁶.

⁶ Vale destacar que as professoras dos anos iniciais são polivalentes, isto é, são responsáveis por todas as disciplinas do currículo. Assim, quando há oferta da disciplina ensino religioso, de modo geral, ela é de responsabilidade dessas professoras.

Ambas relataram que se lembram mais de discussões sobre essa temática que ocorreram na escola menonita e não se recordaram de abordagens sobre isso na universidade.

Em relação à prática de fazer orações em sala de aula em escolas públicas, Bianca, Elisa, Bruna e Melissa se colocaram de forma contrária, considerando que a escola é um espaço laico e que recebe alunos de diferentes denominações e crenças religiosas. Mas Bianca ressaltou que, se os pais concordassem, ela faria com seus futuros alunos, pois considerava que “iniciar a aula com o pai-nosso, eu acho que ajuda é... no andamento assim da aula, né? [...] Na convivência com as crianças e certamente vai ajudar também no aprendizado”. Elisa, por sua vez, apesar de não concordar com a realização de oração, admitiu que oraria em casos de dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, pois, “como eu tento estabelecer uma relação de amizade com Deus e converso sobre todas as coisas do meu dia a dia, eu conversaria a respeito também”.

Contudo, no que se refere à comemoração de festas religiosas como festa junina, Páscoa e Natal, as quatro alunas acreditavam que, por estarem nos calendários das escolas, elas poderiam ser realizadas, inclusive em escolas públicas, anteriormente vistas por elas como laicas. Bruna e Melissa disseram que, muitas vezes, as escolas públicas enfocam apenas o lado comercial dessas datas. Melissa e Bianca consideraram que, como festas cristãs, se forem comemoradas, deveria ser enfatizado o significado religioso delas. Bruna ressaltou que isso deveria ficar a cargo da decisão de cada escola.

As outras duas alunas, Marina (frequentadora da Assembleia de Deus) e Sofia (não religiosa), defenderam a laicidade da escola de forma mais contundente. Sofia disse que a existência da disciplina ensino religioso abre espaço para o proselitismo e, por isso, não concorda com sua defesa. Marina disse que, por ser pública e laica, não haveria espaço para isso, assim como a realização de oração com os alunos e a comemoração de festas religiosas. Mas admitiu que, em sua casa, ora por seus alunos e para saber como agir com eles em momentos de dificuldades.

Ressalta-se que Marina e Sofia já chegaram ao curso com disposições mais críticas em relação ao papel da educação, o que pode ser constatado a partir da motivação das duas pela escolha do curso. Ambas relataram que essa escolha foi

motivada pela possibilidade de transformação social que acreditam ter a educação. As demais alunas disseram ter escolhido Pedagogia porque gostavam do trabalho com crianças. Dessa forma, é possível que essa disposição, aliada à forma como vivenciam suas religiões, esteja na origem das diferenças aqui constatadas entre Marina e Sofia e as demais alunas.

Vale destacar a pressão religiosa que insistentemente acompanhou as aprovações das legislações para a educação brasileira, especialmente na defesa da disciplina ensino religioso, de modo que ela sempre esteve presente. Tal processo indica as relações conflituosas entre Estado laico e religião (CUNHA, 2013; CURY, 2004). Os dados aqui descritos indicam que essa relação é ainda mais conflituaosa considerando que há alunas, futuras professoras, que defendem o uso de orações em escolas públicas, assim como de comemorações cristãs em seu interior, o que demonstra uma certa naturalização do cristianismo. Ou seja, ao lado de um discurso pretensamente favorável à laicidade da escola ou a uma educação que favoreça a tolerância religiosa, as alunas demonstram naturalizar a presença do cristianismo nas escolas, ou seja, a religião hegemônica do país. Tal fato contribui para um proselitismo indireto, o que se constitui um entrave a uma educação verdadeiramente plural e tolerante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que de maneira não exaustiva, é possível apontar que os dados aqui discutidos, por meio dos depoimentos das alunas, demonstraram facetas do processo de socialização profissional para a docência que alia elementos da trajetória anterior à formação inicial com os conteúdos veiculados por ela.

Assim, foi constatado o peso das normas religiosas e as lembranças da escolarização na educação básica que, em conjunto com outros agentes socializadores, atuam na seleção de novas aprendizagens e incorporação de novas disposições, reforçando disposições já incorporadas anteriormente. Ou seja, há que se reconhecer que os estudantes chegam aos cursos de formação inicial com uma trajetória que conduz a aprendizados de modo a selecionar e valorizar alguns e negar outros. A formação para docência será resultado desse complexo processo que alia

elementos nem sempre complementares, podendo se configurar como *habitus* constituído por meio da incorporação de disposições híbridas na direção apresentada por Setton (2002).

Os dados aqui apresentados indicam que a religião pode estar presente nas escolas, mesmo na ausência da disciplina ensino religioso, pois professoras religiosas – como a maioria do povo brasileiro – não deixam suas crenças do lado de fora ao entrarem no ambiente escolar. Ao contrário, tais crenças são fortes condutoras nas tomadas de decisão como já fora demonstrado por diversos trabalhos (ANDRADE, 2014; VALENTE, 2015; MAK, 2014, por exemplo). No que se refere ao aprendizado da docência, ressalta-se que essas crenças também não são deixadas pelos estudantes do lado de fora das salas de aula dos cursos de formação de professores. Mas, ao contrário, elas entram e conduzem o aprendizado da docência, considerando que estabelecem diálogos com a formação inicial.

Tais constatações, em conjunto com o avanço de setores fundamentalistas em nossa sociedade brasileira de secularização relativa, indicam que há problemas profundos a serem vencidos na direção de uma educação mais tolerante para com as diferenças, tanto no que se refere à identidade de gênero quanto no que concerne às opções religiosas. Entretanto, quando se reconhece tal processo, é possível pensar em formas mais efetivas de superá-lo.

TEACHER EDUCATION AND RELIGION

ABSTRACT

The article discusses the interface between teacher education and religion, considering both as socializing agents of broad professional socialization process for teaching. Data were collected through questionnaires and interviews with pedagogy students of a federal institution in the south of Brazil. Data analysis, supported by the studies of Pierre Bourdieu and commentators, points to a hybrid process of teacher education, which sometimes secular components are incorporated and other times are rejected, given that the religious content selects considered appropriate learning, especially in as regards the issues of gender identity and the naturalization of Christianity.

KEYWORDS

Professional socialization. Teacher education. *Habitus*. Religion. Gender.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Tradução Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 229-237.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.
- CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 183-213, set./dez. 2004.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Tradução Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. v. 2.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. v. 1.

FERNANDES, D. Ensino de igualdade de gênero gera boicote a escolas na França. *BBC Brasil*, 29 jan. 2014. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/01/140129_franca_escolas_igualdade_genero_df_cc>. Acesso em: 23 jun. 2016.

GOMES, E. E. *Ensaio etnográfico sobre a socialização da juventude para a sexualidade e a fé: “vem, você vai gostar!”*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir de dificuldades históricas na 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. Secularização e dessecularização: comentários a um texto de Peter Berger. *Religião e Sociedade*, v. 21, p. 25-39, 2000.

NEGRÃO, L. N. Nem “jardim encantado”, nem “clube dos intelectuais desencantados”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 59, p. 23-36, 2005.

NEGRÃO, L. N. Trajetórias do sagrado. *Tempo Social*, v. 20, n. 2, p. 115-132, 2008.

ORTIZ, R. Anotações sobre religião e globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 47, p. 59-74, 2001.

PIERUCCI, A. F. Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião. *Novos Estudos Cebrap*, n. 49, p. 99-117, 1997.

PIERUCCI, A. F. “Bye bye, Brasil” – o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, p. 17-28, 2004.

PIERUCCI, A. F. Religião como solvente – uma aula. *Novos Estudos Cebrap*, n. 75, p. 111-127, 2006.

RIBEIRO, J. C. *Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários*. São Paulo: Loyola, Olho d’Água, 2009.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião: passado e atualidade. *Cadernos Ceru*, v. 19, n. 2, p. 71-92, 2008.

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

SETTON, M. da G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012. p. 17-38.

SETTON, M. G. J.; VIANNA, C. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, L.; REIS, M. dos (Org.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Attar Editorial, 2014. p. 34-65.

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

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990.

Recebido em março de 2016.
Aprovado em março de 2016.