

A RELIGIOSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Gabriela Abuhab **Valente** – FEUSP

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar alguns resultados de pesquisa sobre a presença da religiosidade na escola pública. A partir de um estudo de inspiração etnográfica, em que se acompanhou duas salas de Ensino Fundamental I, em um município de São Paulo, pode-se observar que a religião não está presente de maneira explícita, como se imaginava, ferindo o princípio de laicidade do Estado; contudo, ela está presente de forma oculta e difusa, podendo ser identificada como uma forte influência na prática docente das professoras. Para desenvolver o argumento, primeiramente, far-se-á uma breve exposição sobre os pressupostos da pesquisa; em seguida passar-se-á a expor a prática docente de duas professoras a fim de identificar e analisar formas de religiosidade presentes na instituição escolar.

Palavras-chave: religiosidade, escola pública, Brasil, laicidade.

A RELIGIOSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Este texto tem o objetivo de chamar atenção para a presença da religiosidade no interior dos estabelecimentos escolares. Para além do debate sobre laicidade, a observação da prática docente de duas professoras do Ensino Fundamental I provoca pensar que por mais que existam prescrições curriculares, deliberações jurídicas e um vasto debate acadêmico, a religiosidade tem forte interferência na conduta dos professores em sala de aula.

Para a construção desse argumento, este texto foi construído em três partes. Na primeira parte, serão apresentadas algumas justificativas e a contextualização para a discussão sobre a presença da religiosidade na escola pública. Em um segundo momento, serão apresentados os perfis das duas professoras, sujeitos da pesquisa. Por fim, algumas considerações são tecidas frente ao material encontrado.

Introdução

Os dados aqui apresentados fazem parte da pesquisa de mestrado intitulada “A presença da religiosidade na escola pública”. Por meio de um estudo de caso, em uma escola municipal da região metropolitana de São Paulo, busca-se investigar um aspecto difuso da socialização escolar, a saber, a religiosidade.

Retomando a historicidade da presença da religião/religiosidade na escola pública, tem-se que, nem sempre esse foi um tema polêmico como nos dias de hoje. Antes da Revolução Francesa a escola era uma instituição religiosa, administrada pela Igreja e não havia questionamentos acerca de sua constituição. É sabido que a instituição escolar se serve do modelo criado pela Igreja Católica para formar seus fiéis, porém com o objetivo de formar cidadãos. No entanto, não apenas o padrão estrutural foi seguido, mas também aspectos religiosos acabaram sendo incorporados na educação escolar:

“...à influência da Igreja sobre o espírito das crianças era preciso opor a da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. (...) ...esta escola da República não era antirreligiosa, sua moral era a da Igreja revisitada pelo kantianismo filosófico. (...)...essa escola pretendia ser tão ‘sagrada’ quanto a Igreja; ela visava também fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal, ela situava-se, portanto, no mesmo plano universal que a Igreja ao tentar transformar fiéis em cidadãos.”
(DUBET, 2011, p.290)

Para os pensadores que se ocupavam da educação entre o século XIV até antes da Revolução Francesa, em 1789, não era cabível pensar a educação sem a religião. A Igreja Católica era responsável por essa prática. Além disso, elementos religiosos estavam presentes em todos os aspectos sociais e o poder da Igreja tinha grande força na imposição de comportamentos e regulamentações da sociedade.

A Revolução Francesa também inspirou mudanças no Brasil. A Constituição Republicana de 1891 instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no país, passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Até então, o Brasil era um país cujo catolicismo era a religião oficial. Como era de se esperar, a Igreja Católica não recebeu bem o fato de que não seria mais responsável pela educação na França (WEIL, 2006), análogo ao que aconteceu no Brasil. A instituição religiosa sempre teve consciência de que a escola é um ambiente de formação de sentidos e de modos de ser, e assim sendo, nunca quis perder seu poder, com o objetivo de dar continuidade à imposição de seus credos (WEIL, 2006).

À partir da Constituição Republicana brasileira de 1891, a escola de tradição jesuítica e religiosa se tornou uma instituição pública com princípios laicos, ao menos nos documentos oficiais; mas essa separação não durou muito tempo. Com os Pioneiros da Educação Nova e com o Manifesto de 1932 debateu-se de forma aprofundada a questão da laicidade escolar em meio a uma disputa entre “liberais” e “católicos”. A corrente católica mostrou-se com maior poder neste contexto histórico e a disciplina Ensino Religioso passou a fazer parte do currículo escolar a partir da Constituição de 1934 (ANDRADE, 2014, p.02). Na constituição seguinte, de 1946, esse continuou sendo o assunto mais discutido (OLIVEIRA e PENIN, 1986, p.276).

Dando um salto para a constituição de 1988, Oliveira conclui que o ensino religioso continua a ser um tema polêmico em sua definição constitucional, sendo as forças católicas fortes o suficiente para colocar a disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, com oferecimento obrigatório e matrícula facultativa do aluno (1989, p.21). Além disso, o mesmo autor coloca que a lei é, muitas vezes, ignorada nas escolas públicas, e quando seguida é fonte de discriminação religiosa (idem, p.22). Ainda hoje, a laicidade da escola continua sendo assunto polêmico.

Contudo, apesar deste histórico, o modelo/estrutura da instituição escolar atual continua sendo um desdobramento de um modelo de escola jesuíta e religioso. Ao longo da história observa-se resistência a uma secularização da instituição, pois sua (trans)formação é lenta e não linear.

Para os interesses do argumento deste artigo, é importante problematizar o modelo republicano de laicidade utilizado no Brasil com inspirações no modelo francês. Procura-se levar em conta as particularidades da população brasileira, principalmente no que tange a sua identidade religiosa, sincrética e plural, e questionar se o modelo de laicidade que as escolas públicas brasileiras necessitam é realmente este que está sendo debatido, a saber, um modelo não-permissivo, fechado, em que não se considera a religião como parte da identidade da população.

O levantamento de artigos em periódicos A1¹ nas áreas de Educação, Sociologia, Antropologia e História corroboram nesta direção. A leitura destes 149 artigos revela dois aspectos interessantes para o argumento aqui proposto. O primeiro deles corresponde à divisão acadêmica existente entre dois grupos de pesquisadores da intersecção entre religião e educação/socialização: a) o primeiro grupo ligado à área da

¹ De acordo com o sistema de avaliação Qualis da Capes.

educação possui uma visão aparentemente parcial sobre o assunto, debatendo principalmente sobre leis e a questão dos direitos no que concerne ao currículo, à disciplina Ensino Religioso e ao princípio da laicidade do Estado, e b) o segundo grupo de acadêmicos mostra uma visão múltipla do religioso; procura conhecer e revelar identidades religiosas que são construídas em um contexto social e histórico mais amplo, neste sentido, ocupa-se das formas como os indivíduos carregam uma bagagem religiosa nos vários espaços pelos quais circulam, entre eles a escola.

O grupo de pesquisadores da área de Educação aponta para a existência de uma hierarquização social entre as religiões, a qual acarreta uma dominação simbólica e, por conseguinte, uma maior facilidade de influência destes no ambiente escolar. Posto isso, os pesquisadores apoiam a ideia de que a religião *não pode estar* na escola, nem como disciplina, nem como assunto transversal. Cumpre salientar que a discussão ideológica das religiões institucionalizadas não está sendo desconsiderada, embora também não esteja no escopo da pesquisa (BOURDIEU, 2009).

Parte-se do pressuposto de que para se estudar a presença da religiosidade na escola pública brasileira, é preciso ter uma visão relacional do social e uma visão processual das diferentes trajetórias culturais dos indivíduos, visto que a construção da identidade religiosa dos agentes escolares se dá de maneira dinâmica. Isto é, a dimensão da religiosidade está interligada a outras instituições nas quais os indivíduos circulam, inclusive nas escolas (SETTON, 2012).

Toma-se a noção de religiosidade como uma experiência pessoal e individual de espiritualidade que é construída por cada pessoa a partir de suas vivências anteriores em instituições religiosas e ou fora delas. Desta forma, ela se diferencia do conceito de religião. Ou seja, a religião, de caráter mais institucional, teria uma influência profunda na forma de organizar a existência humana, já que ela se afirmaria para além daquilo que é material, natural, concreto e finito. Como ensina Sanchis (2008, p.77) a religião é “cultura no superlativo”, pois pressupõe o absoluto e uma determinada ética.

A religiosidade faz parte, pois, da totalidade das disposições culturais do indivíduo, é um elemento simbólico interiorizado. Ela pode até mesmo ser considerada metaforicamente como uma vestimenta que se põe e se retira quando necessário. No entanto, é mais comum que faça parte das experiências mais profundas do indivíduo de modo que ele nem sempre perceba que opera a partir de pontos de vistas religiosos. No contexto estudado foi o que se presenciou. Isto é, a religiosidade foi *naturalmente* incorporada na atuação docente. As docentes pesquisadas, por certo, constituem-se em

um só agente, a saber um sujeito profissional e um sujeito religioso, sendo que as duas dimensões estariam integradas em um único modo de ser, pensar e agir.

Assim, é possível afirmar que a religiosidade está presente no espaço escolar, sendo trazida para dentro dos muros da escola por meio de seus agentes que carregam a dimensão da religiosidade em sua identidade. Em outras palavras, os professores seriam agentes sociais que acentuam a interdependência entre as agências por circularem tanto na instituição religiosa, quanto na instituição escolar. Se a hipótese inicial da pesquisa foi comprovada, ou seja, a religiosidade estava presente no ambiente escolar, ela, todavia, não se apresentava da forma como se supunha, com símbolos e expressões evidentes. Pelo contrário, a religiosidade apareceu na escola de forma mais difusa e subliminarmente, como mostrarão os relatos a seguir.

Perfis das professoras

A professora Raquel lecionava para o quinto ano do Ensino Fundamental I. Embora apenas recentemente tenha passado a dar aulas para essa etapa de ensino, ela já possuía mais de vinte anos de experiência com educação. Seus entendimentos sobre educação faziam com que se distinguisse das outras professoras da escola-campo, sobretudo no tocante a uma valorização acadêmica. A transmissão do conhecimento era o que guiava suas práticas. Raquel valorizava o saber e acreditava que uma forma de honrar esse valor seria ensinar. Por isso, pode-se dizer que se dedicava para transmitir um conhecimento legitimado pela escola e, conseqüentemente, por ela mesma (FORQUIN, 1993, p.09). É possível dizer ainda que tinha uma preocupação pedagógica ou formativa acentuada, o que levava a possuir uma maior atitude professoral e um profissionalismo voltado à instrução dos alunos. Sua preocupação com o currículo prescrito sugeria a incorporação de uma disposição de cultura escolar, disposição essa que fazia com que Raquel se diferenciasse das outras profissionais da escola.

Aliás, não era uma opção contar com o apoio das outras professoras. Raquel relatou que existia um clima de falsidade na escola, em que as professoras *se beijam e se abraçam, quando falam mal uma da outra pelas costas*². E que, portanto, procurava se proteger ao trabalhar sozinha. Ao que parece, Raquel estava em uma posição que não lhe permitia participar dos grupos de professoras identificados na escola: o primeiro grupo, seria o grupo das professoras que possuíam mais tempo de casa; o segundo grupo

² Palavras ou frases em negrito representam a fala literal ou aproximada dos sujeitos de pesquisa.

seria o grupo da equipe diretiva; e, o terceiro grupo incluiria as professoras contratadas (no primeiro semestre) e as professoras novas na escola e com menos experiência (no segundo semestre).

Raquel tinha bastante experiência, mas estava apenas há dois anos na escola. Pelas características de sua idade e tempo de experiência, ela se enquadraria no primeiro grupo, mas por conta de um não compartilhamento de concepções pedagógicas, ela acabou se isolando. Cumpre salientar que esse afastamento era consequência do campo de forças presentes na escola, portanto, não era uma simples escolha da professora, mas o produto de uma dinâmica relacional presente na escola-campo.

A falta de colegialidade entre as professoras que estavam há mais tempo na escola-campo e Raquel poderia ser percebida no cotidiano escolar. Alguns exemplos seriam: a não procura de outras professoras na sala de Raquel; quando Raquel e outra professora dividiam o refeitório raramente conversavam; Raquel ficava em sua sala antes do início das reuniões enquanto as outras professoras ficavam falando de assuntos pessoais em rodinhas; na exposição de trabalhos, nos quais outras professoras a *boicotavam* quando seu trabalho se sobressaía. Ao se comparar com outras professoras, Raquel dizia respeitar os alunos, não os estigmatizando e não fazendo com que eles perdessem tempo, além disso, acrescentou que não ficava *conversando nos corredores*. Desta forma, a professora revelava sua opinião sobre suas colegas.

Do outro lado, as professoras achavam um *absurdo* a dedicação de Raquel, chegando a afirmar que seu zelo seria resultado do fato de que ela teria *cheirado cola* quando criança, o que não confere (relato da própria Raquel). Achavam que Raquel era muito séria e isso a afastava das crianças e das outras professoras. Acreditavam também que Raquel era muito rígida e não viam propósito nesta prática, uma vez que as crianças sairiam do quinto ano e iriam para escolas que seriam *bem piores*, as escolas do estado.

A pertença religiosa da professora Raquel foi revelada por outra professora, que estava na mesma escola há muitos anos. Portanto, a religião de Raquel era conhecida do corpo docente. Nas entrevistas, pode-se perceber uma hierarquização entre as religiões na maior parte das falas, em que o Catolicismo ocupava o lugar mais alto, seguido do espiritismo kardecista, depois das religiões evangélicas (sem distinção de denominação) e, por último, das religiões de matrizes africanas. Assim sendo, a pertença religiosa de Raquel poderia ser um aspecto que corroborava seu distanciamento das outras docentes.

Ainda quando adolescente, Raquel procurou uma igreja de missão por influência de sua mãe. Sua primeira aproximação foi com a Igreja Batista, mas uma mudança de endereço, fez com que a professora passasse a frequentar os cultos da Igreja Presbiteriana. Tinha uma posição ativa dentro da igreja, pois, além de participar dos cultos, lecionava na escola dominical. A professora não utilizava pingentes ou acessórios religiosos e os símbolos religiosos estavam ausentes de sua sala de aula. No entanto, sua religiosidade pode ser observada em outros âmbitos.

Em meados de março, Raquel deu início a leitura do livro “Ludi vai à praia” de Luciana Sandroni³. Segundo a professora, o livro foi escolhido por ter sido recomendado por uma revista especializada em Educação, ou seja, foi um livro que Raquel comprou com recursos próprios. A professora não chegou a ler o livro antes de apresentá-lo para a turma, ela preparava o capítulo que seria lido apenas na véspera da leitura.

Este livro atraiu, de maneira especial, a atenção das crianças. Todas estavam curiosas para saber o que aconteceria com os peixinhos e crustáceos que estavam em apuros. Quando chegou na véspera da leitura do capítulo final, Raquel me contou que não leria o último capítulo, pois a heroína da história seria Iemanjá. Ao invés disso, pediria que as crianças criassem um final para a história e o ilustrassem.

Em um primeiro momento, acreditou-se que a professora estava omitindo o fim da história com o objetivo de não privilegiar a aparição de um elemento religioso. Chegou-se a classificar sua atitude como uma “ação laica” que permitia um pluralismo por ausentar ou censurar qualquer tipo de símbolo religioso, neste caso, um laicismo à moda francesa. No entanto, após uma conversa, Raquel afirmou que se tivesse visto antes o final da história não teria nem começado a contá-la, pois havia *coisas estranhas, de macumba* (Diário de campo, 28 de março de 2013).

Neste sentido, de maneira ingênua Raquel revelou a existência de certa hierarquia entre religiões. A professora julgou explicitamente um símbolo religioso de forma pejorativa. Segundo seu relato, Raquel não teve contato com religiões de matrizes africanas durante sua vida, portanto, pode-se afirmar que existiria um pré-conceito, uma não reflexão e um consentimento com aquilo que seria senso comum em seu meio social. Em outras palavras, suas categorias de pensamento não lhe permitiram acolher

³ Foram selecionados apenas alguns casos para exemplificar as práticas das professoras, uma vez que o espaço neste artigo é restrito.

ou apoiar o pluralismo religioso. Cumpre salientar que a omissão de elementos religiosos por parte da docente não acontece apenas com os símbolos das religiões de matrizes africanas, mas também de outras, como no caso de Virgem Maria (símbolo presente na história contada por uma terceira professora e desaprovado por Raquel).

Neste caso, tudo leva a crer que para Raquel o que foi aprendido no espaço de socialização religiosa teve grande influência nas suas escolhas de recursos pedagógicos, lembrando que as instituições de socialização agem de forma interdependente, a partir de uma orquestração de sentidos (SETTON, 2002, p. 113). Sendo assim, pode-se constatar a evidência de que a circulação de Raquel entre as duas agências socializadoras fez com que os valores presentes em uma fossem levados para a outra e, vice-versa. Raquel dizia *filtrar tudo antes de passar para os alunos* e essa seleção era feita a partir de categorias de julgamento construídas nas diferentes instituições socializadoras pelas quais a professora circulava.

Uma outra situação em que elementos da pertença religiosa da professora compôs sua prática docente foi na festa de encerramento do quinto ano (Diário de campo, 09 de dezembro de 2013). Em sendo professora da turma, Raquel teve a oportunidade de deixar uma mensagem para as crianças. A professora leu os seguintes versos:

“TEMPO PARA TUDO
Tudo neste mundo tem seu tempo;
cada coisa tem sua ocasião.
Há um tempo de nascer e tempo de morrer;
tempo de plantar e tempo de arrancar;
tempo de matar e tempo de curar;
tempo de derrubar e tempo de construir;
Há tempo de ficar triste e tempo de se alegrar:
tempo de chorar e tempo de dançar;
tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las;
tempo de abraçar e tempo de afastar;
Há tempo de procurar e tempo de perder;
tempo de economizar e tempo de desperdiçar;
tempo de rasgar e tempo de remendar;
tempo de ficar calado e tempo de falar.
Há tempo de amar e tempo de odiar
tempo de guerra e tempo de paz.”

Raquel não revelou a fonte do poema. Para os pais, alunos e outros professores que estavam assistindo a cerimônia, os versos pareciam bem adequados para a ocasião.

A professora completou a mensagem dizendo que as crianças precisavam aproveitar o tempo que tinham pela frente e procurar guardar lembranças do tempo que passou. Com a intenção de conhecer a origem do poema buscou-se sua autoria, sendo possível identificar que tratava-se de um texto bíblico (Eclesiaste 3, 1-8).

Assim, após um ano de trabalho de campo, conclui-se a observação na escola com uma fala que sinalizava uma atitude professoral marcada por aprendizagens e por valores de uma socialização religiosa. É como se observasse determinadas afinidades eletivas (WEBER, 2004, p.83) entre as disposições adquiridas nas duas agências socializadoras. Em outras palavras, foi possível identificar uma interdependência e uma sinergia entre instituições socializadoras (escola e religião) (SETTON, 2002, p.114). Neste sentido, é possível detectar uma orquestração de sentidos entre as duas instituições, de forma velada e oculta.

Natalia foi a segunda professora cuja prática docente foi observada. Essa professora lecionava para o segundo ano e também possuía mais de vinte e cinco anos de experiência em educação, sendo dez deles em Ensino Fundamental I. Seu perfil era bem diferente da professora Raquel. Natália era mais expansiva, espontânea e brincalhona, desta feita, não tinha reservas para assumir sua pertença religiosa, frequentava assiduamente a Igreja Católica.

Aquilo que era central em sua prática docente era fazer com que os alunos controlassem seus corpos e se comportassem da forma como a professora esperava. Essa era uma tarefa difícil, sobretudo pelo ritmo frouxo das aulas (CARVALHO, 1999, p.141), em que os alunos tinham mais tempo de espera (pela professora que se envolvia com outras atividades, pedagógicas ou pessoais) do que de atividades dirigidas. Geralmente a dinâmica da aula era cíclica: havia a realização de alguma atividade, seguida de algum evento que levava a distração das crianças ou da professora; em decorrência, as crianças começavam a brincar entre elas e, ao perceber a agitação das crianças, a professora dava uma bronca coletiva; por fim, as crianças voltavam para seus lugares e a atividade recomeçava até ser novamente interrompida. A sequência de interrupções e de broncas tornava o dia cansativo e, principalmente, fazia com que as crianças não percebessem a coerência na exigência de um comportamento, pois dali há alguns minutos haveria um abandono da turma por parte da professora. Ademais, não

havia combinados ou regras disciplinares na sala de aula, as atitudes das crianças eram guiadas pelos elogios e punições expressos pela professora.

Muitas eram as vezes em que Natália associava suas broncas às expressões de cunho religioso. Ao utilizar essas expressões em sala de aula, Natália não parecia ciente que estava introduzindo um imaginário religioso no repertório das crianças. Por vezes, verificou-se que as crianças imitavam as ações e o linguajar da professora em busca de uma identificação e ou de um reconhecimento mútuo. A mimetização fazia com que as crianças incorporassem e exteriorizassem em sua própria linguagem esses elementos religiosos, como foi observado. Cabe lembrar que concordando com Berger e Berger, (1980, p.207), a linguagem é a instituição social por excelência. É ela que ensina a compreensão humana do mundo; é ela que auxilia na categorização e organização da realidade ao proporcionar uma chave para o entendimento de códigos; neste sentido a linguagem não é neutra pois está imersa em valores.

Ademais, as atitudes de Natália chamaram atenção para o fato de que, conscientemente ou não, a docente se utilizava da religião como forma de controle. Procurava controlar não apenas as crianças mas também a si mesma com frases e chamamentos religiosos (exemplos: Pelo amor de Deus; Meu deus do céu; Jesus dai-me luz). Em momentos de indisciplina dos alunos seus sentimentos de raiva e de frustração eram apaziguados ao utilizar as expressões religiosas.

Foi possível observar, além das práticas de Natália, certas ocasiões na escola, a dificuldade de enfrentamento da realidade professoral, fazendo com que outras docentes buscassem em suas experiências culturais (e também religiosas) e em sua vivências escolares (como docente ou aluna) estratégias individuais de ação. Tudo parecia revelar que a religiosidade, além de ser tida como instrumento comum para o fortalecimento das práticas das docentes, era também uma estratégia que se encontrava disponível, preenchendo uma lacuna institucional. Uma vez que a religião adentra a escola de maneiras legitimadas (leis e decretos) e também de maneiras difusas/desviantes (troca de favores e em nome dos laços sociais) (CUNHA, 2013, p.938), aloca-se de maneira insidiosa como forma de sanar questões de natureza secular. Constata-se assim um uso pedagógico do religioso, dado também averiguado por Capitano (2014, p. 68,69) e por Cavaliere (2006, s.p.).

No uso constante de um vocabulário de cunho religioso era como se Natália acabasse consolidando a presença de Deus na escola. Deus, neste caso, era uma figura

relacionada e presente nas punições e nos elogios, e, portanto, orientador do comportamento das crianças. Pouco a pouco, via-se a construção do vínculo social atravessado pela religiosidade, não realizando-se apenas por meio da linguagem; a troca de objetos ofertados pareciam traduzir uma busca de reconhecimento entre professora e alunos (observou-se a troca de uma bíblia infantil e imagens de Nossa Senhora Aparecida).

Cumprido lembrar que as expressões de cunho religioso utilizadas pela docente, eram acompanhadas de gestos, como mãos para cima ou sobre a testa e olhos fechados. Além disso, a professora utilizava alguns acessórios que revelavam a sua filiação religiosa. Com maior frequência utilizava um colar com um pingente com a imagem de Nossa Senhora Aparecida, em outros dias utilizava um crucifixo como pingente.

Para a docente, ser religioso significava, sobretudo, ser bom, ter boas atitudes. Em última instância, poder-se-ia dizer que por meio de sua prática docente, ao procurar corrigir o comportamento dos alunos, Natalia buscava aflorar uma religiosidade em seus alunos. Para ela, as crianças precisariam de um estímulo para procurar uma religião ou uma religiosidade, incentivo esse que, segundo a docente, era oferecido em sala de aula, por meio da exigência de determinados comportamentos:

“eu acho que você consegue mudar a atitude da criança se você consegue ir trabalhando essas coisas (valores de respeito e compaixão). Mas de repente você não precisa tocar ‘olha, Deus está no seu coração, Deus está fazendo isso por você’. Eu acho que por trás disso você pode inserir algumas coisas boas na criança, quem sabe um dia ela desperta e fala, ‘poxa, vou buscar alguma coisa para eu poder me confortar, para eu poder acreditar’...” (Entrevista em 29 de novembro de 2013 – grifos meus)

Natália de certa forma, cobrava que as famílias se responsabilizassem pela educação das crianças, mas acreditava que esta educação era falha, uma vez que os alunos não eram respeitosos e não tinham *limites*. Segundo a professora, a família, ao ensinar certos preceitos religiosos acabavam *bombardeando* a criança com algumas verdades que segundo ela, não eram legítimas.

“Mas você vê que a criança ela não tem isso [uma crença] ainda inserido nela, que para ela ainda, como está em formação, para ela não faz... não tem problema, não tem problema, a gente vê isso porque acontece que nem em outras comemorações juninas, “a não é para dançar, não pode ensaiar”, a criança é a primeira a ficar pulando lá. Então quer

dizer a criança não tem isso formado ainda, na verdade a família está bombardeando essa criança para que ela acredite no que a mãe e o pai acreditam. Então ela não tem isso ainda formado dentro nela. Então para ela dançar, fazer uma oração, ainda não é, tipo “isso vai me fazer mal”, entendeu, não vou... agredir o que eu acredito. Agora para a mãe já é.” (Entrevista em 29 de novembro de 2013 – grifos meus)

Contraditoriamente, Natália acreditava que o ensinamento de alguns valores na escola poderiam fazer com que as crianças os transmitissem para a sociedade mais ampla; poderiam também fazer com que as crianças fossem *despertadas* para a necessidade de uma religião e buscassem isso por si mesmas. Natália gostaria de poder interferir mais diretamente na religiosidade das crianças, fazendo com que elas e suas famílias fossem mais religiosas, para que elas tivessem um pouco mais de fé, de bondade, de solidariedade, de fraternidade. Para tanto, a escola não poderia ser laica. A instituição escolar poderia contribuir para aumentar a religiosidade dos alunos e assim transformá-los em pessoas melhores, mais bondosos, disciplinados e respeitadores. Para Natália, o fato da escola ser laica restringia sua prática pedagógica. Ao considerar a necessidade de uma religião para a obtenção de valores morais e comportamentais, Natália expôs sua dificuldade em dissociar princípios de natureza pedagógica com princípios de ordem religiosa. Para elas, ambos se confundiam em um só.

Considerações finais

O objetivo do texto foi problematizar a presença da religiosidade no interior das instituições escolares. Tendo como base um trabalho de observação em uma instituição de Ensino Fundamental I, no município de Santo Andre, partiu-se do pressuposto que encontrar-se-ia vestígios explícitos de uma religiosidade. Contudo, além daquela escola não oferecer a disciplina Ensino Religioso aos alunos, não foi possível identificar a presença de objetos, imagens ou demais artefatos que sinalizassem tal experiência. Num primeiro momento, estranhou-se tal situação. A bibliografia consultada até então apontava a existência de crucifixos, bíblias e orações, como elementos e práticas comuns no interior das escolas públicas brasileiras.

Não satisfeita com tal contradição, buscou-se compreender outras maneiras da religião ou da religiosidade estar ali presente. Um trabalho etnográfico de um ano, permitiu revelar o que primeiramente parecia oculto. A religião como forma institucional por certo não parece fazer parte da instituição investigada. Todavia, uma

religiosidade perene e profunda, fazia parte de todos, docentes e discentes. Muito contribuiu para essa assertiva, a leitura de ampla bibliografia sobre a configuração cultural brasileira e seu atravessamento por uma cultura religiosa.

Além do mais, seguindo parte das ponderações de estudiosos da área estava-se alerta para o fato de que não deveríamos subscrever experiências de laicidade estrangeiras em solo brasileiro. Se de fato, a religião ou a religiosidade estão no interior dos estabelecimentos escolares, tal como ampla bibliografia atestas (CUNHA, 2013; FISCHMANN, 2006, 2008) não seria de grande utilidade fechar os olhos para isso. Seria, ao contrário, oportuno admitir a presença de tal componente cultural nas escolas e aproveitar para que ela seja uma oportunidade para se desvelar preconceitos e/ou intolerância e para promover reflexões sobre a temática.

Por fim, remetendo as discussões sobre o Plano Nacional de Educação, esse estudo é uma contribuição para se pensar em perspectivas para uma prática docente reflexiva e tolerante. Desta forma, a presença da religiosidade nas escolas públicas passa a ser mais uma justificativa para que a discussão das diferenças e da pluralidade religiosa se faça pertinente.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. *Revista Brasileira de Educação*. V. 15, n. 43, jan/abr. 2010.

_____. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? Texto apresentado no *IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Portugal. Junho, 2014.

BERGER, Brigitte & BERGER, Peter. O que é uma instituição social? e Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice & MARTINS, José de Souza, *Sociologia e Sociedade*, Editora Livros Técnicos e Científicos S.A., 1980, pag.193-214.

CAPITANO, Ana Maria. Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I. *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*. Faculdade de Educação da UFRJ. V.1, n. 2. 2006.

CUNHA, Luiz A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*. Vol.34, num. 124. Jul-Set. 2013.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. *Revista Contemporânea de Educação*. V.1 n.2. 2006.

_____. (org.). *Ensino Religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. 1 ed. São Paulo: Factash, 2008, v. 1, p. 109-122.

FORQUIN, J-Claude. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na nova constituição: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 15 (1). Jan/jun, 1989.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; PENIN, Sonia. A educação na constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. 12 (1/2), 1986.

SANCHIS, Pierre. *Cultura Brasileira e Religião... Passado e Atualidade... Cadernos CERU*. V. 19, n. 2, São Paulo. dez. 2008.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 107-110, 2002.

_____. *Socialização e Cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

SETTON, Maria da Graça. J. ; MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Fabiany Tavares. Teoria disposicionalista e habitus alimentar: elementos de orientação para análises acerca da incorporação de disposições culturais. In: SILVA, F. e PEREIRA, M. (Org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: UFMS, 2013.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

WEIL, Georges. *Historia de la Idea laica en Francia en el siglo XIX*. Editora Comunicación social. Sevilla. Zamora. 2006.