

## A religiosidade na prática docente \*

Gabriela Abuhab Valente<sup>I, II</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2874>

### Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a presença da religiosidade na escola pública. Em um estudo de inspiração etnográfica, acompanharam-se duas salas de ensino fundamental I em um município de São Paulo, e foi possível observar que, diferentemente do que se imaginava, a religião não está presente na escola de maneira explícita, mas de forma oculta e difusa, como uma forte influência na prática docente das professoras e ferindo o princípio de laicidade do Estado. O texto se inicia com uma breve exposição dos pressupostos teóricos na área da sociologia da educação, segue com a exposição da prática docente de duas professoras e se consolida com a análise das formas de religiosidade presentes na instituição escolar.

Palavras-chave: religiosidade; escola pública; laicidade.

\* Uma versão abreviada deste texto foi apresentada no Grupo de Trabalho 14 – Sociologia da Educação na 37ª Reunião Anual da Anped, ocorrida na Universidade Federal de Santa Catarina em outubro de 2015.

<sup>I</sup> Universidade de São Paulo (USP), campus Cidade Universitária, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: <gabriela.abuhab.valente@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-0737-2432>>.

<sup>II</sup> Doutoranda na Universidade de São Paulo (USP), campus Cidade Universitária, São Paulo, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### **Religiosity in teaching practice**

*This article aims to present some results of a research about the presence of religiosity in public schools. In a study inspired by ethnography, it were accompanied two classes of elementary school in a municipality of São Paulo, and it was possible to observe that, differently from what we had imagined, religion is not present in schools in an explicit way, but in a hidden and diffuse way, as a strong influence in teaching practice, what damage state secularism principle. The text begins with a brief explanation about theoretical presumptions from Sociology of Education field, continues with an explanation on teaching practice of two teachers and concludes with an analysis on the forms of religiosity present in schools.*

*Keywords: religiosity; public school; secularism.*

---

## **Introdução**

Este estudo objetiva chamar atenção para a presença da religiosidade no interior dos estabelecimentos escolares. A observação da prática docente de duas professoras do ensino fundamental I provoca a 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. Fato esse que não é levado em consideração quando se discute a noção de laicidade no Brasil.

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

Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa de mestrado. 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 religiosidade.

## **A religiosidade na prática docente**

Administrada pela Igreja, a escola passou a ter seu modelo religioso questionado de forma mais intensa apenas a partir da Revolução Francesa com o “*Rapport de Condorcet*”, por exemplo (Boto, 2003), e com a atuação de outros iluministas. 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 aspectos religiosos também 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 14 até antes da Revolução Francesa, em 1789, era inovador e causava estranhamento por parte da sociedade pensar a educação sem a religião. Além disso, os 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.

Alguns dos ideais democráticos suscitados pela Revolução Francesa inspiraram mudanças no Brasil. A Constituição Republicana de 1891 instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no País e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Até então, no Brasil, o 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 (Weill, 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 (Weill, 2006).

A 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 se mostrou com maior poder nesse contexto histórico e a disciplina ensino religioso passou a fazer parte do currículo escolar a partir da Constituição de 1934 (Andrade, 2014). Na Constituição de 1946, esse continuou sendo o assunto mais discutido (Oliveira; Penin, 1986). Dando um salto para a Constituição de 1988, Oliveira (1989) conclui que o ensino religioso continua a ser um tema polêmico em sua definição constitucional, sendo as forças católicas fortes o suficiente para colocar essa disciplina no currículo escolar, com oferecimento obrigatório e matrícula facultativa do aluno. Além disso, o autor coloca que a lei é, muitas vezes, ignorada nas escolas públicas e quando seguida é fonte de discriminação religiosa (Oliveira, 1989). Ainda hoje, a laicidade da escola permanece sendo assunto polêmico.

Contudo, apesar desse 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 francês. Procura-se levar em conta as particularidades da população brasileira, principalmente no que tange à 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: um modelo não permissivo, fechado, em que não se considera a religião como parte da identidade da população.

O levantamento de artigos em periódicos A1<sup>1</sup> nas áreas de educação, sociologia, antropologia e história corrobora nessa direção (Setton; Valente, 2016). A leitura de 149 artigos revela dois aspectos interessantes para o argumento aqui proposto. O primeiro 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 educação, possui uma visão aparentemente parcial acerca do assunto, debatendo principalmente sobre as 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, procurando conhecer e revelar identidades religiosas que são construídas em um contexto social e histórico mais amplo; nesse 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 das religiões hegemônicas 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). Nesse sentido, o debate sobre a interface religião-educação que é feito pelos pesquisadores da área da educação não parece abranger esse aspecto característico da identidade brasileira, qual seja, a religiosidade.

Toma-se a noção de religiosidade como uma experiência pessoal e individual de espiritualidade que é construída pela pessoa com base em suas vivências anteriores em instituições religiosas e/ou fora delas (Valente; Setton, 2014). Ela é aberta, dinâmica, sincrética e se diferencia do conceito de religião. A religião, de caráter institucional, teria uma influência profunda na forma de organizar a sociedade humana, estabelecendo

---

<sup>1</sup> De acordo com o sistema de avaliação Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

categorias de pensamento e de julgamento, indicando formas de ação e uma “verdade” única que 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, o inquestionável e uma determinada ética.

### Perfis das professoras

A pesquisa de inspiração etnográfica contou com mais de 370 horas de observação em campo durante o ano letivo de 2013. No primeiro contato com a escola, a direção apontou a professora Raquel como uma docente exemplar, junto à qual foram desenvolvidas observações de campo. No segundo semestre, ante a necessidade de conhecer outra prática docente, o estudo voltou-se para a professora Natália – porque foi percebida certa abertura da parte dela –, que prontamente autorizou acompanhar sua atuação em sala de aula.

As duas professoras estavam a menos de cinco anos de se aposentar, tinham vasta experiência docente e sempre atuaram na rede municipal de ensino. Após as observações de campo, elas responderam entrevistas etnográficas semiestruturadas (Beaud; Weber, 2014).

A professora Raquel lecionava para o 5º ano do ensino fundamental I. Embora tivesse passado a dar aulas para essa etapa de ensino havia apenas cinco anos, ela já possuía mais de 20 anos de experiência. Seus entendimentos sobre educação faziam com que se distinguisse das demais da escola-campo, sobretudo no tocante à 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 era ensinar. Por isso, dedicava-se a transmitir um conhecimento legitimado pela escola e, conseqüentemente, por ela mesma (Forquin, 1993). É possível dizer ainda que se importava com a prática pedagógica ou formativa acentuada, o que a levava a possuir uma atitude mais professoral e um profissionalismo voltado à instrução dos alunos. Sua preocupação com o currículo prescrito sugeria a incorporação de uma disposição de cultura escolar, a qual fazia com que Raquel se diferenciasse das outras profissionais da escola.

Aliás, não era uma opção contar com o apoio das outras docentes. 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”. E que, portanto, procurava se proteger, trabalhando sozinha. Ao que parece, ela estava em uma posição que não lhe permitia participar dos grupos de professoras identificados na escola: o primeiro seria o grupo das professoras que tinham mais tempo de casa; o segundo seria o da equipe diretiva; e o terceiro incluiria as professoras contratadas (no primeiro semestre) e as novas na escola e com menos experiência (no segundo semestre).

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

A falta de colegialidade entre Raquel e as professoras que estavam havia mais tempo na escola-campo pôde ser percebida no cotidiano. Alguns exemplos desse fato seriam: a não procura de outras professoras na sala de Raquel; quando ela e outra docente dividiam o refeitório, raramente conversavam; Raquel ficava em sua sala antes do início das reuniões, enquanto as demais falavam de assuntos pessoais em rodinhas; e na exposição de trabalhos, nos quais outras professoras a boicotavam quando o seu se sobressaia. 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”. Dessa forma, revelava sua opinião sobre suas colegas.

Do outro lado, as professoras achavam um absurdo a dedicação de Raquel, chegando a afirmar que seu zelo resultaria do fato de que “ela teria cheirado cola quando criança”, o que não confere (relato da própria Raquel). Achavam que ela era muito séria e isso a afastava das crianças e das outras docentes. Acreditavam, também, que ela era muito rígida e não viam propósito nessa prática, uma vez que as crianças saíam do 5º ano e iriam para escolas “bem piores”, as do estado.

A pertença religiosa de Raquel foi revelada por outra professora, que estava na mesma escola havia muitos anos, sendo, portanto, conhecida do corpo docente. Nas entrevistas, pode-se perceber uma hierarquização entre as religiões na maior parte das falas: o catolicismo ocupava o lugar mais alto, seguido do espiritismo kardecista, das religiões evangélicas (sem distinção de denominação) e, por último, das religiões de matrizes africanas. Assim, 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 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 podia ser observada em outros âmbitos.

Em meados de março, Raquel deu início à leitura da obra *Ludi vai à praia* de Luciana Sandroni.<sup>2</sup> Segundo ela, o livro foi escolhido por ter sido recomendado por uma revista especializada em educação, além disso, foi comprado com recursos próprios. A professora não chegou a ler o livro antes de apresentá-lo para a turma, ela preparava o capítulo que seria abordado apenas na véspera da leitura.

<sup>2</sup> Foram selecionados apenas alguns casos para exemplificar as práticas das professoras, uma vez que o espaço neste artigo é restrito.

Esse livro atraiu, de maneira especial, a atenção das crianças. Todas ficavam curiosas para saber o que aconteceria com os peixinhos e crustáceos que estavam em apuros. Quando chegou a véspera da leitura do último capítulo, Raquel me contou que não o leria, 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, nesse caso, um laicismo à moda francesa. No entanto, após uma conversa, ela 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).

Nesse sentido, de maneira ingênua, Raquel revelou a existência de certa hierarquia entre religiões. Ela julgou explicitamente um símbolo religioso de forma pejorativa. Segundo relatou, não teve contato com religiões de matrizes africanas durante sua vida; portanto, pode-se afirmar que existia um pré-conceito, uma não reflexão e um consentimento com aquilo que era senso comum em seu meio social. Em outras palavras, suas categorias de pensamento não lhe permitiram acolher ou apoiar o pluralismo religioso. Cumpre salientar que a omissão de elementos religiosos por parte da docente não aconteceu apenas com os símbolos das religiões de matrizes africanas, mas também com os de outras, como no caso da Virgem Maria (símbolo presente na história contada por uma terceira professora e desaprovado por Raquel).

Nesse 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, comprovando, desse modo, que as instituições de socialização agem de forma interdependente, com base em uma orquestração de sentidos (Setton, 2002). 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. Ela dizia filtrar tudo antes de passar para os alunos e essa seleção era feita por meio de categorias de julgamento construídas nas diferentes instituições socializadoras pelas quais circulava.

Outra situação em que elementos de sua pertença religiosa compuseram sua prática docente foi na festa de encerramento do 5º ano (Diário de campo, 9 de dezembro de 2013). Por ser professora da turma, Raquel teve a oportunidade de deixar uma mensagem para as crianças e 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 assistiam à cerimônia, os versos estavam 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 se tratava de um texto bíblico (Eclesiastes 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. Observaram-se determinadas afinidades eletivas (Weber, 2004) 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). Nessa direção, é possível detectar uma orquestração de sentidos entre as duas instituições, de forma velada e oculta.

Natália foi a segunda professora cuja prática docente foi observada. Ela lecionava para o 2º ano e tinha mais de 25 anos de experiência em educação, sendo 10 deles em ensino fundamental I. Seu perfil era bem diferente do de Raquel. Natália era mais expansiva, espontânea e brincalhona, desta feita, não tinha reservas para assumir sua pertença religiosa e frequentava assiduamente a Igreja Católica.

Em sua prática docente, era central 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), 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 à distração dos estudantes ou da professora; em decorrência, as crianças começavam a brincar entre si e, ao perceber a agitação destas, 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 a 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 por 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, não parecia ciente que estava introduzindo um imaginário religioso no repertório dos alunos. 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 (1980a), a linguagem é a instituição social por excelência. É ela que ensina a compreensão humana do mundo e auxilia na categorização e organização da realidade ao proporcionar uma chave para o entendimento de códigos; nesse 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, ela utilizava a 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, seus sentimentos de raiva e de frustração eram apaziguados ao usar essas expressões.

Foi possível notar, além das práticas de Natália, ocasiões na escola em que outras docentes buscavam, em suas experiências culturais (e também religiosas) e em suas 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 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), aloca-se insidiosamente como forma de sanar questões de natureza secular. Consta-se assim um uso pedagógico do religioso, dado também averiguado por Capitanio (2014) e por Cavaliere (2006).

No emprego constante de um vocabulário de cunho religioso, Natália acabava consolidando a presença de Deus na escola. Deus, nesse 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 se realizando apenas por meio da linguagem; a troca de objetos ofertados parecia traduzir uma busca de reconhecimento entre professora e alunos (observou-se a troca de uma bíblia infantil e imagens de Nossa Senhora Aparecida).

Cumpra 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, ela utilizava alguns pingentes que revelavam a sua filiação religiosa e sua devoção a Nossa Senhora Aparecida.

Para a professora, 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, Natália buscava aflorar uma religiosidade neles. 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, mediante a 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 nossos).

De certa forma, Natália cobrava que as famílias se responsabilizassem pela educação das crianças, mas acreditava que essa educação apresentava falhas, uma vez que os alunos não eram respeitosos e não tinham limites. Segundo a professora, a família, ao ensinar certos preceitos religiosos, acabava "bombardeando" a criança com algumas verdades que 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 nossos).

Contraditoriamente, Natália acreditava que o ensinamento de alguns valores na escola poderia fazer com que as crianças os transmitissem para a sociedade mais ampla e também com que 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 de a escola ser laica restringia sua prática pedagógica.

Ao considerar a necessidade de uma religião para a obtenção de valores morais e comportamentais, expôs sua dificuldade em dissociar princípios de natureza pedagógica de princípios de ordem religiosa. Para ela, ambos se confundiam em um só.

### Considerações finais

O objetivo deste texto foi problematizar a presença da religiosidade no interior das escolas. Tendo como base um trabalho de observação em uma instituição de ensino fundamental I, em um município de São Paulo, partiu-se do pressuposto de que se encontrariam vestígios explícitos de uma religiosidade. Contudo, além de aquela 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. Em um 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.

Apesar dessa contradição, buscou-se compreender outras maneiras de a religião ou a 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. A leitura de ampla bibliografia sobre a configuração cultural brasileira e seu atravessamento por uma cultura religiosa contribuiu substancialmente para essa assertiva.

A religiosidade faz parte, pois, da totalidade das disposições culturais do indivíduo, é um elemento simbólico interiorizado. Ela pode, até mesmo, ser considerada metaforicamente 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 com base em pontos de vista religiosos. No contexto estudado, foi o que se presenciou, isto é, a religiosidade foi naturalmente incorporada na atuação docente. As professoras 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.

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 e a religiosidade estão no interior dos estabelecimentos escolares, tal como ampla bibliografia atesta (Cunha, 2013; Fischmann, 2006, 2008), não seria de grande utilidade fechar os olhos para isso. Seria, ao contrário, conveniente 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 promover reflexões sobre a temática.

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 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.

Por fim, este estudo é uma contribuição para se pensar em perspectivas para uma prática docente reflexiva e tolerante. Dessa 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, M. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 109-125, jan./abr. 2010.

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.

BEAUD, S.; WEBER, F. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERGER, B.; BERGER, P. L. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980a. p. 193-199.

BERGER, B.; BERGER, P. L. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980b. p. 200-214.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

CAPITANIO, A. M. *Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I*. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

CAVALIERE, A. M. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-16, 2006.

CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

ECLESIÁSTAS. In: *BÍBLIA Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006. Cap. 3, vers. 1-8.

FISCHMANN, R. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1506/1355>>.

FISCHMANN, R. (Org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado laico*. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008.

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

OLIVEIRA, R. P. A educação na nova constituição: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 16-27, jan./jun. 1989.

OLIVEIRA, R. P.; PENIN, S. T. S. A educação na constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 261-288, jan./dez. 1986.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião... passado e atualidade... *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 71-92, dez. 2008.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-110, jan./jun. 2002.

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

SETTON, M. G. J.; MARIN, A. J.; SILVA, F. T. Teoria disposicionalista e habitus alimentar: elementos de orientação para análises acerca da incorporação de disposições culturais. In: SILVA, F.; PEREIRA, M. (Org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2013. p. 119-142.

SETTON, M. G. J.; VALENTE, G. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 410-440, jun. 2016.

VALENTE, G. A.; SETTON, M. G. J. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. *Cadernos Ceru*, São Paulo, série 2, v. 25, n. 1, p. 179-195, junho de 2014.

WEBER, M. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEILL, G. *Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX*. Sevilla: Comunicación Social, 2006.

---

Recebido em 14 de outubro de 2015.

Solicitação de correções em 14 de junho de 2016.

Aprovado em 30 de agosto de 2016.