

114

P-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6673

Formação de professores e religião

Adriane Knoblauch
Gabriela Valente
(Organizadoras)

Relato

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Jane Borges – (UFSCar) – Coordenadora
Andrea Karla Ferreira Nunes – (Unit)
Antonia Costa Andrade – (Unifap)
Eliza Adriana Sheuer Nante – (Unopar)
Rosenilde Nogueira Paniago – (IFGoiano)
Viviane Fernandes Faria Pinto – (Inep)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIEP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIEP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Formação de
professores e religião

Adriane Knoblauch
Gabriela Valente
(Organizadoras)

Em
Aberto

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)

Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br
Ricardo César Blezer – ricardo.blezer@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Joana Darc Ribeiro – joana.ribeiro@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br

REVISÃO

Português

Andréa Silveira de Alcântara
Jair Santana de Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Karla da Silva Inácio Ventura
Thaiza de Carvalho dos Santos

REVISÃO E TRADUÇÃO

Inglês

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

Espanhol

Emanuely Dias Monteiro Guimarães
Jessyka Vásquez

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira
Aline Ferreira de Souza
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues

Francês

Jair Santana de Moraes
Rosa dos Anjos Oliveira

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

ESTAGIÁRIA

Jemima Collazos Alves Ferreira

CAPA

Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep

OEI

Qualis/Capes: Educação – B1
Ensino – B1

Latindex

Edubase/Unicamp

Diadorim IBICT

PKP

Eletronische

Publicada *online* em outubro de 2022.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

apresentação

Formação de professores e religião

Adriane Knoblauch (UFPR)

Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès)..... **13**

enfoque

Qual é a questão?

Formação de professores e a questão religiosa

Adriane Knoblauch (UFPR)

Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès)..... **21**

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Formação de professores(as) para o ensino religioso reflexivo: perspectivas a partir da BNCC e das DCNs para licenciatura em Ciências da Religião

Elisa Rodrigues (UFJF) **39**

Formar para educar em tempos de neoconservadorismo: um olhar sobre a formação de professores de Ciências e Biologia

Adrian Henriques (PUC-Rio)

Pedro Pinheiro Teixeira (PUC-Rio)

Luís Fernando Marques Dorvillé (Uerj)

Francine Lopes Pinhão (Uerj) **61**

O exercício docente na visão de futuros professores: um olhar a partir de situações internalizadas na Igreja	
Márcia Regina do Nascimento Sambugari (UFMS)	75

Fotografias como atos de currículo contra o racismo religioso: uma experiência na Faculdade de Educação da Uerj	
Stela Guedes Caputo (Uerj).....	87

Quais atitudes de neutralidade adotar em Educação Moral e Cívica (EMC) na França? A tensão entre não discriminação e a questão religiosa	
Gaïd Andro (Nantes Université)	99

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções etc.

A vida do espírito no projeto educativo	
Florent Pasquier (Inspe e Université Paris-Sorbonne)	
Entrevistado por	
Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès).....	119

Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890.....	131
--	------------

resenhas

Relações entre religião, cultura e identidades	
Leniara Pellegrinello Camargo (UFPR)	135

SANCHIS, Pierre. *Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes*. Organização de Mauro Passos e Léa Freitas Perez. Petrópolis: Vozes, 2018. 443 p.

Ondas de laicidade na história da educação brasileira	
Allan do Carmo Silva (PUC-Rio).....	141

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre formação de professores e religião	
Rozane Marcelino de Barros (UFPR)	151

números publicados	159
---------------------------------	------------

summary

presentation

Teacher training and religion

Adriane Knoblauch (UFPR)

Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès)..... **13**

focus

What's the point?

Teacher training and the religious issue

Adriane Knoblauch (UFPR)

Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès)..... **21**

points of view

What other experts think about it?

Teacher training for a reflective religious education:
perspectives from the BNCC and DCNs for Science
Religion higher education courses

Elisa Rodrigues (UFJF) **39**

Training to educate in a time of neoconservatism:
a look at the Science and Biology teacher training

Adrian Henriques (PUC-Rio)

Pedro Pinheiro Teixeira (PUC-Rio)

Lúis Fernando Marques Dorvillé (Uerj)

Francine Lopes Pinhão (Uerj) **61**

Teaching practice in the view of future teachers:
a look from situations internalized in the church
Márcia Regina do Nascimento Sambugari (UFMS) **75**

Photographs as curriculum acts against religious racism:
an experience at the School of Education of UERJ
Stela Guedes Caputo (UERJ) **87**

Which neutral actions must be taken regarding Moral and Civic
Education (MCE) in France? Tensions between non-discrimination
and the religious issue
Gaïd Andro (Nantes Université) **99**

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

The life of spirit in educational project
Florent Pasquier (Inspe and Université Paris-Sorbonne)
Interviewed by
Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès) **119**

Decree n. 119-A, of January 7, 1890 **131**

reviews

Relations between religion, culture and identities
Leniara Pellegrinello Camargo (UFPR) **135**

SANCHIS, Pierre. *Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes*. Organização de Mauro Passos e Léa Freitas Perez. Petrópolis: Vozes, 2018. 443 p.

Waves of secularity in Brazilian educational history
Allan do Carmo Silva (PUC-Rio) **141**

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

annotated bibliography

Annotated bibliography on teacher training and religion
Rozane Marcelino de Barros (UFPR) **151**

published issues **159**

sumario

presentación

Formación de profesores y religión

Adriane Knoblauch (UFPR)

Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès)..... 13

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Formación de profesores y la cuestión religiosa

Adriane Knoblauch (UFPR)

Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès)..... 21

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

Formación de profesores para una enseñanza religiosa reflexiva: perspectivas del BNCC y de las DCNs para los cursos de licenciatura en Ciencias Religiosas

Elisa Rodrigues (UFJF) 39

Formar para educar en tiempos del neoconservadurismo: una mirada a la formación de profesores de Ciencias y Biología

Adrian Henriques (PUC-Rio)

Pedro Pinheiro Teixeira (PUC-Rio)

Lúis Fernando Marques Dorvillé (Uerj)

Francine Lopes Pinhão (Uerj) 61

La práctica docente en la perspectiva de los futuros docentes:
una mirada desde situaciones interiorizadas en la Iglesia
Márcia Regina do Nascimento Sambugari (UFMS) **75**

Las fotografías como actos curriculares contra el racismo religioso:
una experiencia en la Facultad de Educación de la UERJ
Stela Guedes Caputo (UERJ) **87**

¿Qué actitudes neutrales adoptar en la Educación Moral y
Cívica (EMC) en Francia? La tensión entre la no discriminación
y la cuestión religiosa
Gaïd Andro (Nantes Université) **99**

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

La vida del espíritu en el proyecto educativo
Florent Pasquier (Inspe y Université Paris-Sorbonne)
Entrevistado por
Gabriela Valente (Université Toulouse Jean Jaurès) **119**

Decreto n° 119-A, de 7 de enero de 1890 **131**

reseñas

Relaciones entre religión, cultura e identidades
Leniara Pellegrinello Camargo (UFPR) **135**

SANCHIS, Pierre. *Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes*. Organização de Mauro Passos e Léa Freitas Perez. Petrópolis: Vozes, 2018. 443 p.

Olas de laicidad en la historia de la educación brasileña
Allan do Carmo Silva (PUC-Rio) **141**

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

annotated bibliography

Bibliografía comentada sobre formación de profesores y religión
Rozane Marcelino de Barros (UFPR) **151**

números publicados **159**

apresentação

Formação de professores e religião

Adriane Knoblauch

Gabriela Valente

Educação e religião é um tema que tem ganhado espaço nos debates atuais. As questões abordadas com maior frequência no meio acadêmico educacional continuam sendo a complexidade e as dificuldades existentes na implementação da disciplina de Ensino Religioso. Ao lado dessa corrente ainda majoritária, outros trabalhos afirmam, a partir de dados empíricos, que a presença da religião na escola vai além dessa disciplina (Cavaliere, 2006; Cunha, 2013; Valente, 2021). Do ponto de vista jurídico, pesquisadores da área do Direito analisam a questão da laicidade do Estado. Segundo essa perspectiva, a laicidade à brasileira é caracterizada pela possibilidade de cooperação entre Estado e religião (Oro, 2011; Ranquetat Júnior, 2012; Zylbersztajn, 2012). Já os pesquisadores das áreas de Antropologia e de Sociologia (Pierucci, 2004; Sanchis, 2008; Mariano, 2012; Novaes, 2014; Teixeira, 2014; Teixeira; Barbosa, 2022) se interessam pelos comportamentos e pelas atitudes dos grupos religiosos nas sociedades modernas. Contudo, eles indicam que o Brasil é um país onde a religiosidade e a religião se misturam e impulsionam não apenas a construção da identidade brasileira, mas também a história do País, sobretudo no que concerne às decisões políticas influenciadas pela moral religiosa.

Todas essas questões contribuem para o debate e a construção do conhecimento entre educação e religião, revelando polêmicas, disputas de poder e debates acalorados que são provocados pela complexidade da articulação entre essas duas dimensões sociais. Além disso, essas pesquisas permitem identificar um tema que ainda é pouco trabalhado pelos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, a saber, as interfaces possíveis e, por vezes, inevitáveis, entre a questão religiosa e

as práticas docentes. Este número pretende discutir a formação docente e suas relações com a questão religiosa.

A temática da formação de professores é vasta e pode ser abordada de diferentes pontos de vista. A maior parte dos trabalhos publicados na área trata da formação inicial dos professores para a educação básica (André *et al.*, 1999; Romanowski, 2012; Gatti *et al.*, 2019). As pesquisas que abordam a formação continuada dos docentes propõem uma reflexão acerca da escola como lócus de formação (Gatti, 2008), do mal-estar na prática docente (Esteve, 1994) e das precárias condições de trabalho (Sampaio; Marin, 2004). Há, também, pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente, as quais consideram o processo de formação como resultado da articulação entre formação inicial e continuada em relação com a biografia dos professores (García, 1999; Fiorentini; Crecci, 2013, entre outros). De todo modo, a questão da religião parece ser uma dimensão pouco estudada em pesquisas sobre formação docente.

Este número foi elaborado com o objetivo de dar visibilidade à articulação entre formação de professores e a questão religiosa, de contribuir com o desenvolvimento profissional docente, com a proteção da diversidade religiosa e com o bem-estar de todos os alunos no espaço escolar. Os artigos não têm a pretensão de tratar a temática de forma exaustiva, mas de trazer elementos que permitam responder às seguintes questões: Qual é o espaço da religião na formação docente? Qual relação entre a identidade religiosa dos futuros professores e as aprendizagens profissionais? Quais abordagens os cursos de formação docente propõem para a interface religião e educação? Quais os perigos da relação entre formação docente e religião para uma educação verdadeiramente laica e inclusiva?

Na seção Enfoque, o artigo de Adriane Knoblauch e Gabriela Valente, intitulado “Formação de professores e a questão religiosa”, traz dados de pesquisas anteriores realizadas nos estados do Paraná e de São Paulo. As autoras evidenciam que elementos religiosos são mobilizados enquanto recursos pedagógicos, tanto na formação inicial quanto no exercício docente, e sugerem a existência de uma hibridização entre conhecimento secular e conhecimento religioso que atua como filtro no aprendizado docente e nas práticas de professores na educação básica.

O artigo “Formação de professores(as) para o ensino religioso reflexivo: perspectivas a partir da BNCC e das DCNs para licenciaturas em Ciências da Religião” abre a seção Pontos de Vista. Nele, Elisa Rodrigues propõe uma leitura dos dispositivos jurídicos que desenham as principais características do Ensino Religioso como área de conhecimento e que dão indícios sobre a formação dos docentes dessa disciplina. A autora aponta um quadro teórico-metodológico como principal subsídio para a oferta de ensino religioso em perspectiva laica, não proselitista e promotora do respeito às diversidades étnico-culturais, religiosas e de gênero.

Em um ensaio teórico e reflexivo, Adrian Henriques, Pedro Pinheiro Teixeira, Luís Fernando Marques Dorvillé e Francine Lopes Pinhão trazem elementos que caracterizam o neoconservadorismo brasileiro e que impactam diretamente o ensino de evolução. O texto “Formar para educar em tempos de neoconservadorismo: um olhar sobre a formação de professores de Ciências e Biologia” não se contenta em

denunciar os ataques criacionistas que o currículo tem sofrido, mas, mediante uma abordagem feminista, ressalta a importância do diálogo para combater posições conservadoras.

O texto “O exercício docente na visão de futuros professores: um olhar a partir de situações internalizadas na Igreja”, de Márcia Regina do Nascimento Sambugari, apresenta os resultados de uma análise de conteúdo de cartas escritas por estudantes recém-chegados ao curso de Pedagogia de uma universidade do Mato Grosso do Sul. A pesquisa realizada entre 2017 e 2020 evidencia a religião como uma instituição marcante na trajetória de vida dos futuros professores. Inspirada pelo quadro teórico bourdieusiano, a autora constata que os futuros docentes deveriam ter oportunidade de explicitar suas disposições religiosas no curso de Pedagogia para um exercício profissional reflexivo.

No artigo de Stela Guedes Caputo, “Fotografias como atos de currículo contra o racismo religioso: uma experiência na Faculdade de Educação da Uerj”, a autora descreve uma experiência de inovação pedagógica, mostrando como a fotografia torna-se um ato de currículo no curso de Pedagogia. A transformação do material artístico em material pedagógico suscita discussões e reflexões que transformam visões do mundo e, nesse caso, servem de instrumento não somente para combater o racismo religioso, mas para promover uma educação antirracista.

Fechando a seção Pontos de Vista, Gaïd Andro apresenta um contraponto internacional. Se falamos de Ensino Religioso no Brasil, na França, há o ensino de fatos religiosos e a Educação Moral e Cívica (EMC). É sobre este último que trata o texto “Quais atitudes de neutralidade adotar em Educação Moral e Cívica (EMC) na França? A tensão entre não discriminação e a questão religiosa”. O artigo expõe uma experiência pedagógica sobre a didática da EMC. Ao prever situações em que os futuros docentes poderiam se ver em dificuldade, a autora do texto explora as fronteiras entre opiniões, conhecimentos e valores dentro da sala de aula.

A seção Espaço Aberto traz a entrevista de Florent Pasquier, realizada por Gabriela Valente. O professor da Université Paris-Sorbonne estuda o desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo, com base em um paradigma educativo integral (corpo, emoção, pensamento, espírito) que se fundamenta nas contribuições da psicologia transpessoal, do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, levando em consideração as dimensões axiológicas e existenciais. Também se encontra nessa seção o Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, uma das primeiras legislações publicadas sobre o assunto no Brasil.

Na seção Resenhas, Leniara Pellegrinello Camargo analisa o livro de Pierre Sanchis, *Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes*, publicado em 2018. A resenha intitulada “Relações entre religião, cultura e identidades” aponta para o grande aporte da visão do antropólogo francês sobre a religião, sendo ela cultura no superlativo, pois pressupõe o absoluto.

Uma referência dos estudos da laicidade e educação no Brasil é Luiz Antônio Cunha. Sua obra de 2017, *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*, não poderia ficar ausente deste número. Allan do Carmo Silva traz uma

resenha sobre este livro, intitulada “Ondas de laicidade na história da educação brasileira”.

A seção Bibliografia Comentada encerra o número com a compilação de obras realizada por Rozane Marcelino de Barros, com os resumos de artigos científicos, livros e teses, de autores das diferentes regiões do Brasil e, também, da Bélgica e de Portugal. A autora traz informações relevantes e essenciais para que os leitores interessados pelo tema possam buscar novos horizontes teóricos e metodológicos para abordar a questão da formação de professores e religião.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Adriane Knoblauch

Gabriela Valente

Organizadoras

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

CAVALIERE, A. M. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 178-189, 2006.

16

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.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação. Século XXI, 2).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: Unesco, 2019.

MARIANO, R. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2012.

NOVAES, R. Em nome da diversidade: notas sobre novas modulações nas relações entre religiosidade e laicidade. *Comunicações do Iser*, Rio de Janeiro, n. 69, p. 131-145, set. 2014.

ORO, A. P. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 221-237, maio/ago. 2011.

PIERUCCI, A. F. "Bye bye, Brasil": o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 17-28, dez. 2004.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. *Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos*. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

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

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

TEIXEIRA, J. M.; BARBOSA, O. A. A mulher e a família: agendas pentecostais na disputa pela gramática dos direitos humanos. *(Syn)thesis*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 89-105, jan./abr. 2022.

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

ZYLBERSZTAJN, J. *O princípio de laicidade na Constituição Federal de 1988*. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Qual é a questão?

enfoque

Formação de professores e a questão religiosa

Adriane Knoblauch

Gabriela Valente

Resumo

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

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

Abstract

Teacher training and the religious issue

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

Keywords: initial training; teaching practice; religion.

Resumen

Formación de profesores y la cuestión religiosa

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

Palabras clave: formación inicial; práctica docente; religión.

Situando o debate

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

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

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

Religiosidade e práticas escolares: a naturalização do cristianismo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entrevistador: O que deveria ser trabalhado na disciplina?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O secular e o religioso na formação e socialização dos professores

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

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

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

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

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

Discussão dos resultados

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

34

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

36

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

adrianeknoblauch@gmail.com

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

gabriela.abuhab.valente@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2022

Aprovado em 3 de agosto de 2022

O que pensam outros especialistas?

portos de vista

Formação de professores(as) para o ensino religioso reflexivo: perspectivas a partir da BNCC e das DCNs para licenciaturas em Ciências da Religião

Elisa Rodrigues

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciatura em Ciências da Religião (DCNs de CRE), de 2018, representam marcos regulatórios para a oferta de ensino religioso em perspectiva laica, não proselitista e promotora do respeito às diversidades étnico-culturais, religiosas e de gênero. A fim de contemplar a discussão sobre a formação para o ensino sobre religiões nas escolas, em especial as públicas, este artigo objetiva situar historicamente o ensino religioso com base numa tipologia das modalidades pelas quais esse componente tem sido ofertado no Brasil, analisar a formação docente baseada nas DCNs e indicar como o quadro teórico-metodológico providenciado pelas Ciências da Religião subsidia a proposta da nova BNCC.

Palavras-chave: ensino religioso reflexivo; formação docente; política da educação.

Abstract

Teacher training for a reflective religious education: perspectives from the BNCC and DCNs for Science Religion higher education courses

The Common Curricular National Base (BNCC), from 2017, and National Curriculum Guidelines for Teaching Education in Religion Sciences (DCNs for CRE), from 2018, represent regulatory benchmarks for the offer of the subject Religious Education from a secular perspective, forgoing proselytism and promoting respect for gender, religious and ethnic-cultural diversities. In order to contemplate the discussion about the training to teach religion at Brazilian schools – public schools, specially – this article aims to historically situate Religious Education in Brazil based on a typology of modalities through which this subject has been taught in Brazil, as well as analyze teacher training in accordance with the DCN and indicate how this theoretical-methodological framework founded on Religion Sciences subsidized a new BNCC's approach.

Keywords: reflective religious education; teacher training; education policy.

Resumen

Formación de profesores para una enseñanza religiosa reflexiva: perspectivas del BNCC y de las DCNs para los cursos de licenciatura en Ciencias Religiosas

La Base Nacional Común Curricular (BNCC), de 2017, y las Directrices Curriculares Nacionales para las licenciaturas en Ciencias Religiosas (DCNs de CRE), de 2018, representan marcos normativos para la oferta de educación religiosa en una perspectiva laica, no proselitista y promotora del respeto a las diversidades étnico-culturales, religiosas y de género. Para contemplar la discusión sobre la formación para la enseñanza de las religiones en las escuelas, especialmente las públicas, este artículo pretende situar históricamente la enseñanza religiosa a partir de una tipología de las modalidades por las que se ha ofrecido este componente en Brasil, analizar la formación de los profesores a partir de las DCNs e indicar cómo el marco teórico y metodológico proporcionado por las Ciencias Religiosas subvenciona la propuesta de la nueva BNCC.

Palabras clave: enseñanza religiosa reflexiva; formación del profesorado; política educativa.

Introdução

Este artigo propõe discutir a formação de professores(as) para o ensino religioso (ER) com suporte na análise dos recentes documentos que o orientam: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil. MEC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (DCNs de CRE – Brasil. CNE. CP, Resolução nº 5, 2018b). De acordo com tais documentos, tidos como marcos legais para a orientação do ER, esse componente curricular presente no sistema brasileiro de educação pública e privada deve ser desenvolvido conforme uma caracterização não proselitista para o ensino fundamental I e II, que assegure as liberdades individuais e o direito de liberdade de crença, fundamentais para que seja assegurado o respeito à pluralidade religiosa. Vale salientar que o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil. Lei nº 9.394, 1996), alterado pela Lei nº 9.475/1997, já vedava o proselitismo religioso, no entanto, esse dispositivo não especificou orientações para a formulação dos currículos e/ou diretrizes para a formação docente, permitindo que as unidades da Federação elaborassem seus programas de acordo com as especificidades culturais e regionais. A LDB, publicada nos anos 1990, indicava ainda que a formação de docentes para o ER seria da competência de cada sistema de educação, nos níveis estadual e municipal.

Sem parâmetros específicos para a condução desse componente curricular nos estados e municípios, a prática docente do ER demonstrou certa fragilidade na articulação entre a proposta da LDB e as condições de possibilidade de promoção de um ensino *sobre* religião em perspectiva laica e crítica, que respeitasse a diversidade religiosa brasileira.

Diante desse quadro, a discussão sobre a nova BNCC, a inserção do ER como componente curricular nesse documento, assim como a homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das DCNs de CRE, revelaram-se como estratégias político-pedagógicas para a construção de currículos e para a formação docente em ER, atentas ao estatuto laico do Estado, ao caráter plural de constituição da sociedade brasileira e aos direitos de liberdade de consciência e de crença, assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Considerando que existem artigos e livros publicados que retratam a trajetória histórica do ER no Brasil (Figueiredo, 1996; Passos, 2007; Fonaper, 2010; Soares, 2010; Junqueira; Brandenburg; Klein, 2017; Rodrigues, 2021), pretendo debruçar-me sobre questões e propostas que emergem como possibilidade de revisão, crítica e consolidação de um ensino religioso reflexivo e laico. Com isso, objetivo contribuir para um debate científico e qualificado que situe historicamente, a partir dos marcos regulatórios supracitados, o ensino religioso como um componente curricular destinado à formação humanitária, colaborativa, crítica e respeitosa, tanto para docentes quanto para discentes, que contribua para uma cultura de paz por meio do desvelamento do fenômeno religioso, seus conhecimentos específicos e seu legado como patrimônio imaterial que funda nossas identidades históricas e socioculturais.

O ensino religioso futuro no Brasil

É desafiador falar sobre o ER no Brasil e sobre a formação docente para o magistério desse componente curricular quando tantas incertezas se avizinham e se observa o tendencial aumento da instrumentalização de discursos religiosos em favor de agendas políticas que, se não negam, ameaçam o Estado de Direito, a democracia e a coexistência das diversidades étnico-raciais, culturais, religiosas e de gênero. A história recente desse componente curricular tem sido escrita a partir de um enredo de controvérsias públicas, lutas e debates, na maioria das vezes nada amistosos, que evidenciam o ER como um espaço de disputa e concorrências de distintos atores e agências sociais. Esses grupos se dividem entre profissionais da educação (gestores(as), docentes etc.), especialistas e pesquisadores(as) do campo dos estudos de religião e representantes religiosos de instituições e modos de crença, os quais constituem o *campo religioso brasileiro*.

A categoria *campo religioso brasileiro* é empregada neste artigo na qualidade de conceito que descreve um espaço de disputas, encontros, empréstimos, rupturas e ressignificações de diferentes modos de crenças, institucionalizadas ou não, a partir das quais tais modos de crenças buscam legitimidade e consolidação no espaço público. Sanchis (1997) descreve esse campo como um espaço de lógicas múltiplas derivadas das tradições ameríndias, cristãs (primeiramente, católica apostólica romana e, posteriormente, protestantes e pentecostais), africanas, além de outros novos movimentos religiosos. Nesse campo, as religiões e seus sistemas de ideias, de crenças e de práticas estariam em constante relação, da qual resultariam os empréstimos, as bricolagens e as rupturas simbólicas. Nas palavras de Sanchis (1997, p. 111), “o campo religioso brasileiro se complexifica hoje ainda em outra direção, a das desarticulações e ambiguidades pós-modernas [...]. Cruzamentos multivariados de ‘lógicas’, que não se prendem necessariamente a movimentos, instituições ou até grupos”.

Alguns deles falam de ER sem sequer terem se aventurado, uma vez que seja, a enfrentar a condução dessa disciplina numa sala de aula. Se o fizessem, saberiam que se trata de um assunto necessário, mas nada confortável.

Noutras palavras, o ER é um tema delicado, pois aborda convicções, crenças e valores individuais, construídos no âmbito de núcleos familiares e comunidades de fé; mas, ao mesmo tempo, é necessário enfrentá-lo, porque, ao tocar em *convicções, crenças e valores individuais, construídos no âmbito de núcleos familiares e comunidades de fé*, torna-se constituinte de subjetividades que não se restringem à esfera da vida privada. Antes, deitam-se e espalham-se pela esfera da vida pública, muitas vezes, conflitando com outras convicções, crenças e valores individuais que, igualmente, têm direito à participação pública.¹ Por fim, não se trata de tema confortável, porque, ao falarmos sobre religião nas escolas, sem sermos tutelados por partidos, autoridades políticas e comunidades de fé, falamos da religião a fim de esclarecê-la, a fim de compreendê-la e a fim de, se preciso for, criticá-la. Isso

¹ A esse respeito, ver Rodrigues (2012).

não agrada a quem faz da religião meio para manipulação de pessoas e conseqüente lucro próprio.² Mas igualmente não agrada pessoas que não compreendem que as religiões, suas tradições orais e escritas, bem como suas ideias e crenças constituem modos de ser no mundo, os quais se dão a conhecer na qualidade de filosofias, ideologias e/ou expressões da cultura de grupos sociais que fazem parte de uma sociedade. Sendo assim, ensinar *sobre* religião na perspectiva reflexiva requer formação qualificada que conduza tanto docentes quanto discentes ao caminho do esclarecimento e da compreensão do fenômeno religioso, não para promovê-lo, mas com a finalidade de construir condições para o respeito pelas diversidades e múltiplas lógicas religiosas.

Diante do exposto, proponho vislumbrarmos o futuro ER no Brasil (a curto e médio prazo) a partir de três perguntas. Não se trata de tecermos profecias e/ou conjecturas vagas sobre esse componente, mas o caracterizarmos em termos de atributos qualitativos, a fim de que se possa também pensar sobre uma formação docente pleiteada nos documentos indicados na introdução. Assim, pergunto:

- A vocação desse componente curricular no interior da BNCC seria contribuir para a formação de cidadãos plenos, autônomos e críticos?
- Como essa vocação suportaria uma nova autocompreensão da disciplina, isto é, de uma natureza voltada para a desconstrução de estereótipos sobre religiões comumente marginalizadas e promoveria o conhecimento sobre tais expressões de fé?
- Como seria possível o desenvolvimento de um ensino religioso reflexivo, baseado na finalidade racional de promover em nossos(as) educandos(as) a capacidade de compreensão e respeito pelas alteridades, dadas as controvérsias que orbitam em torno do componente?

Tendo esses questionamentos como norte, darei seguimento a este artigo segundo três tópicos: fazer do conhecimento instrumento de reflexão, buscar harmonia entre o conhecimento e a compreensão e empregar a compreensão para construir o respeito.

Antes, contudo, faço alguns esclarecimentos quanto aos distintos modos como o ER tem sido desenvolvido no território nacional. Essa revisão, embora para alguns(mas) pesquisadores(as) não seja desconhecida, serve como contraponto à proposta que se seguirá nos tópicos mencionados.

Sobre os modelos e as propostas de ER, pode-se afirmar certa pluralidade. A esse respeito, dediquei o capítulo 2 de meu livro *Ensino religioso: uma proposta reflexiva* (Rodrigues, 2021) a uma possível – mas ainda restrita – tipologia sobre as formas como, historicamente, o ER tem sido ofertado nos sistemas de educação, especialmente, públicos. Entendendo que as tipologias correspondem às classificações ideais/típicas, cuja finalidade é pedagógica e, portanto, ilustrativa de algum

² Em especial, não agrada a lideranças de grupos religiosos que fazem mau uso da fé dos adeptos de suas religiões, por meio de pregações que exigem grandes ofertas, além dos costumeiros dízimos e contribuições para a manutenção de seus espaços religiosos.

fenômeno, propus entender a trajetória do ER no Brasil de acordo com três modelos. São eles:

- 1) O modelo catequético-doutrinal: modelo mais antigo, relacionado aos contextos em que a religião dispunha de hegemonia no controle das vidas e diante o (*sic*) Estado. Ainda pode ser reconhecido em algumas circunstâncias por meio de estratégias que conjugam técnicas modernas, mas ainda uma catequese sutil.
- 2) O modelo teológico-ecumênico: modelo que propõe o diálogo com a sociedade secularizada e plural, com base antropológica. Pretende ser interconfessional. Conquanto, restringe-se aos grupos cristãos (católicos e evangélicos). Tem por premissa que todos possuem (ou deveriam possuir) uma religião.
- 3) O modelo da Ciência da Religião: modelo que fornece aparato teórico e metodológico interdisciplinar para o estudo e o ensino do que tem se convencionalizado chamar de fenômeno religioso. Trata o ensino religioso como espécie de área de aplicação de sua ciência e caracteriza-se por ter na religião o seu principal tema de interesse. (Rodrigues, 2021, p.78-79).

Essa classificação tripartite foi proposta de início por Passos (2007) e resultou na formulação do Quadro 1.

Quadro 1 – Modelos de ensino religioso ofertados

Elementos	Características do modelo		
	Catequético	Teológico	Ciência da Religião
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fontes [teóricas/conceituais]	Conteúdos doutrinários	Antropologia e Teologia do pluralismo	Ciência da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade [perspectiva didática]	Escola tradicional	Escola nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade [instituição proponente]	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica do Estado
Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: Elaborado com base em Passos (2007, p. 59, 63, 66).

A observação do Quadro 1 evidencia que o modelo catequético-doutrinal reifica sistemas doutrinários específicos e confere pouco ou nenhum espaço ao ensino sobre outros modos de crença e sistemas religiosos. Isso posto, não se presta à construção de conhecimento sobre a diversidade religiosa peculiar à cultura e à sociedade brasileira. Quanto ao modelo teológico, supostamente mais “arejado”, conforme descreve Soares (2010, p. 123), resta a desconfiança quanto aos marcos

e pressupostos teórico-teológicos empregados para o desenvolvimento da abordagem do conhecimento religioso, se seriam suficientes para a garantia de qualidade e cientificidade na oferta de um ER em perspectiva laica, dado que a orientação teológica implicaria certa confessionalidade. Como terceira opção, mas ainda recente, o modelo da(s) Ciência(s) da Religião emerge como um campo de aplicação dessa área de conhecimento, dedicado à investigação do fenômeno religioso em perspectiva fenomenológica e compreensiva.³ Este último modelo é o que vem sendo citado direta ou indiretamente em documentos como a BNCC (homologada pela Portaria MEC nº 1.570/2017) e as DCNs de CRE (Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.403/2018).

Segundo o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 5/2018, que institui as DCNs, os cursos de licenciatura em CRE deverão propiciar:

I – Sólida formação teórico (*sic*), metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;

II – Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;

III – O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa;

IV – O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz. (Brasil. CNE. CP, 2018b, p. 1).

Isso posto, o modelo das CRE teria potencial para redefinir vocação, natureza e (auto)compreensão do componente curricular ER, na medida em que:

- 1) se destinaria à função social de formar cidadãos(ãs) plenos(as) de seus direitos e deveres, capazes de reconhecer e respeitar a pluralidade religiosa constituinte da sociedade e da cultura brasileira;
- 2) corroboraria para um projeto de educação ampla, universal e para a autonomia dos(as) estudantes, baseada numa (auto)compreensão voltada para a percepção do significado das religiões nos espaços públicos e privados, bem como nos lugares e nas funções que as religiões ocupam contemporaneamente na realidade histórica, política, econômica, social e cultural brasileira.

Considerando os documentos citados, quais seriam as perspectivas para o desenvolvimento de tal proposta de ensino religioso?

Na sequência, delinearemos algumas possibilidades pensadas a partir de um diálogo ocorrido no III Congresso Nacional de Graduações e Pós-Graduações em Ciência(s) da(s) Religião(ões), conhecido como Conacir, em sua edição de 2018.

³ Ver Rodrigues (2020).

Fazer do conhecimento instrumento de reflexão

Diferentemente de outros componentes curriculares, o ER não lida com informações sobre as quais se pode explicar linearmente, sem que tais informações tenham algum impacto na vida de nossa audiência. Não se pode apenas escrutinar a religião como objeto inanimado, dissecando-a como se fosse um sapo dentro de um laboratório. Não se pode informar sobre a religião sem que o ato de falar sobre ela não promova curiosidade, espanto, indignação, comoção, entre outros sentimentos. A religião é sempre motivo para encanto ou desencanto. E, por isso, muitos(as) educadores(as) se sentem desconfortáveis ao abordar o tema em sala de aula, pois, às vezes, falta-lhes a familiaridade e lhes sobra o estranhamento.

Na Antropologia, é quase um dito de sabedoria a expressão “o antropólogo deve estranhar o que lhe parece familiar e tornar familiar o que lhe parece estranho”, isto é, tornar o exótico próximo e estranhar o que lhe é familiar e confortável.⁴ Parafrazeando essa expressão, cabe ao(a) educador(a) de ER tornar familiar o conteúdo religioso sobre o qual pretende lecionar. Em outras palavras, é necessário:

- 1) conhecer a morfologia das religiões, conhecer a linguagem religiosa e conhecer aquilo que a reveste de simbolismos;
- 2) conhecer profundamente aquilo que estrutura as modalidades de crença, apesar da diversidade de religiões que compõem o cenário histórico e cultural brasileiro, a fim de saber identificar aquilo que nas religiões se repete, se ressignifica e se transforma; e
- 3) conhecer esses núcleos estruturantes é o que permite aos(as) professores(as) de ER captar como, em cada religião, tais núcleos são preenchidos com diferentes sentidos.

Daí se pode dar o segundo passo, que seria o do estranhamento: como esses sentidos foram construídos? Como organizam as vidas das pessoas que professam fé?

Esse conhecimento se dá por meio da disciplina que na CRE é chamada de “História Comparada das Religiões” ou “Religiões Comparadas”,⁵ que mapeia possíveis similaridades, recorrências, continuidades e rupturas entre os sistemas de crenças nos seus mitos de origem e nas suas práticas rituais. Esse percurso formativo, portanto, caracteriza-se por ser investigativo e ter na pergunta seu meio de construção.

⁴ O estranhamento antropológico se dá em dois movimentos. O primeiro movimento, do exótico ao familiar, corresponde à prática original da Antropologia de partir em direção ao outro, a outra cultura, a fim de desvendá-la em seus enigmas sociais. O segundo movimento corresponde ao momento atual da Antropologia, voltada para a própria sociedade e para o estranhamento de suas práticas, instituições, costumes, política, religiões etc. Trata-se de “tirar a capa” de membro de um grupo social e “estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir [...] o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DaMatta, 1978, p. 28-29).

⁵ Um dos autores mais recentes das CRE que empregam esse método é Joachim Wach (1967). Mas essa metodologia foi inicialmente delineada por Max Müller (1823-1900) e C. P. Tiele (1830-1902), os quais deram maior ênfase à comparação entre diversas tradições religiosas. Tal análise comparativa é orientada metodologicamente nos estudos filológicos, os quais conferiram maior cientificidade ao estudo da religião.

Na BNCC, homologada pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, a qual a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou a implantação, o ER aparece concomitantemente como área do conhecimento e componente curricular, em parte porque, na discussão sobre as áreas de saber, apesar de ser reconhecido como um componente do campo das Humanidades, não se quis alinhá-lo às disciplinas das Ciências Humanas. Razão pela qual ele se tornou uma área de conhecimento autônoma ao lado das outras:

- I – Linguagens;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas;
- V – Ensino Religioso.

Dentro das áreas, foram distribuídos os seguintes componentes curriculares:

- I – Linguagens (Português; língua materna das populações indígenas; língua estrangeira moderna; Arte; Educação Física);
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas (História e Geografia);
- V – Ensino Religioso.

Entendo que seria mais produtivo que o ER fosse abrigado no interior da área de Ciência(s) da Religião, compreendida(s) como parte do conjunto das Ciências Humanas, visto que se caracteriza(m) como interpretativa(s). De certo modo, as DCNs ajustaram essa falha ao atestarem o ER como especialidade da CRE. Em princípio, a Teologia (TEO) e a(s) Ciência(s) da Religião (CRE) no Brasil foram classificadas como subáreas da Filosofia. Somente em 2017 foram emancipadas e ganharam lugar próprio na árvore dos saberes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq/Capes), sob a classificação de Área 44 – Ciências da Religião e Teologia, conforme Portaria Capes nº 174/2016, redesignada pela Resolução Capes nº 1/2017.

Uma vez formalmente presente na BNCC, o ER passou a ser compreendido como componente curricular constituído de conhecimentos específicos, que se poderiam aprender segundo a orientação de objetivos, competências específicas, e unidades temáticas, divididas em três eixos: (a) identidades e alteridades, (b) manifestações religiosas, e (c) crenças religiosas e filosofias de vida (Brasil. MEC, [2018], p. 436-437). O documento aponta como objeto do ER o próprio conhecimento religioso, que também podemos entender como saberes religiosos. Nos termos das CRE, define-se *religião* ou *religioso* como objeto de estudos e pesquisas. Assim, o *fenômeno religioso* (também chamado fato religioso), que revela as tradições religiosas, as filosofias de vida e outros sistemas de crenças seculares são do interesse das CRE e do ER. A divisão apresentada na BNCC sugere que a abordagem do fenômeno religioso seja baseada em pressupostos científicos, artísticos e pedagógicos.

Isso posto, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (I e II), foram sugeridos *objetos de conhecimento* (conteúdos) com finalidades específicas para o desenvolvimento da capacidade de entendimento e de execução de *habilidades* (competências), reconhecidas como centrais para a formação cidadã. Na redação do texto, nota-se que há estímulo para a promoção tanto desses saberes religiosos quanto da valorização da diversidade religiosa brasileira como meios para se construir e consolidar valores como o respeito e o reconhecimento das alteridades religiosas.

Nesse sentido, o conjunto das orientações propostas na BNCC para o ER está alinhado às competências gerais do documento, que primam por “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (Brasil. MEC, [2018], p. 437). Percebe-se um futuro ensino religioso mais aberto ao debate e à reflexão sobre a diversidade religiosa, com vistas à construção de certa consciência e ao reconhecimento das diversidades. Uma consciência autônoma, não tutelada pelas religiões, e que conduza à elaboração de posicionamentos críticos em relação às práticas de intolerância e violências, tanto simbólicas quanto físicas.

Tal desenho leva-me de volta à questão da formação específica que prepararia docentes para a prática desse ensino reflexivo sobre religião. E, nesse ponto, permito-me uma digressão metodológica.

O ato de pensar começa com a pergunta. Para se elaborar conhecimento sobre a religião, é preciso perguntar pelo conhecimento religioso, isto é, pelo conhecimento simbólico e prático derivado da experiência religiosa das/nas comunidades de fé. Para o ER, assim como outros componentes curriculares das Ciências Humanas, a pergunta é que permite a comparação entre os modos de crença. A pergunta sempre foi para a Educação, assim como é para a Filosofia, o início do processo de ensino-aprendizagem. Por princípio, perguntar sobre algo indica que não se sabe o suficiente sobre “isso” e que esse “isso” desperta curiosidade. Aristóteles (*Metafísica* 982b, 12-14) disse que a Filosofia tem origem no *thaumato*; isto é, no ato de se espantar com alguma coisa, pois é mediante o espanto que perguntas são suscitadas e que se tem início o processo de investigação, que conduz as pessoas espantadas à construção do conhecimento (Chauí, 1997, p. 25). Conclui-se daí que perguntar não é errado.

E, aqui, meu desvio momentâneo me recoloca no percurso deste artigo: perguntar sobre religião é menos errado ainda, pois cada ato religioso, cada gesto, cada vestimenta, cada comida, cada narrativa, cada símbolo religioso é revestido de algum significado, ao qual somente se pode chegar se iniciarmos o processo de busca por esses sentidos, por meio da comparação das religiões. Portanto, com a chancela da BNCC, trata-se de promover um ensino sobre o fenômeno religioso que cultive mais perguntas do que respostas. Perguntas que conduzam à compreensão do porquê dos atos, dos gestos, das vestimentas, das comidas, das narrativas e dos símbolos religiosos. Nisso está a especificidade do ER, na sua vocação de promover o esclarecimento sobre o que é o fenômeno religioso por meio de perguntas sobre os sentidos que cada religião formula para explicar o mundo e a vida humana. Esse

conhecimento não é meramente informativo. Quando se aborda a religião dessa maneira, o que se está fazendo é tomá-la como objeto pulsante de vida pulsante, porque entende-se a religião como fruto da experiência de pessoas; por isso, tal abordagem é definida como fenomenológica, pois o que se busca é construir conhecimento sobre a religião para que se possa compreendê-la como um fenômeno histórico, social e comunicativo que, no campo da experiência humana, é significativo.

Para se compreender esse ponto, vale recuperar a interpretação que Rubem Alves (2002, p. 65) fez de Durkheim:

Aos fiéis pouco importa que suas ideias sejam corretas ou não. A essência da religião não é a ideia, mas a força. "O fiel que entrou em comunhão com seu Deus não é meramente um homem que vê novas verdades que o descrente ignora. Ele se tornou mais forte. Ele sente, dentro de si, mais força, seja para suportar os sofrimentos da existência, seja para vencê-los". O Sagrado não é um círculo de saber, mas um círculo de poder.

O ER não pretende desvendar os mistérios religiosos para dominá-los, desmistificá-los ou, como se poderia imaginar, doutrinar as mentes infantojuvenis dos(as) educandos(as), desviando-os(as) das orientações originárias de suas famílias e comunidades de fé. O conhecimento sobre o religioso que se busca formular com base nas orientações da BNCC visa à compreensão de um dos traços que o caracteriza: a sua força. Se para algumas pessoas isso não diz pessoalmente nada, no Brasil, para boa parcela da população, isso é central. Embora possa parecer provocativo fazer essa afirmação, mesmo para quem não professa fé alguma, há uma sorte de simbolismos religiosos espalhados no dia a dia, que são assumidos e incorporados como referências em nossa realidade sociocultural.

Buscar harmonia entre o conhecimento e a compreensão

Para desenvolver esse ponto, inicio com o entendimento de que o universo religioso é encantado e, no caso brasileiro, caracterizado pelas religiosidades periféricas, marcadas pela presença de espíritos e entidades (Carvalho, 1999, p. 3). É encantado porque é povoado de divindades, de santos e de entidades espirituais que são mágicas e que possuem poderes fora do comum. Poderes sobre a natureza e sobre as relações humanas. Essas divindades, santos e entidades exercem seus poderes sobre os céus, as águas, os animais e todo o mundo. Elas gostam de presentes e de oferendas, gostam de ser adorados e agradados, possuem preferências de cores e de comidas, amam e odeiam com intensidade. Pode-se dizer, então, que a religião é o fio que estabelece a ligação, isto é, a relação entre religiosos e suas divindades.

Conhecer essa relação não é tarefa fácil. Cada religião estabelece um tipo de relação com sua divindade que, em geral, pode ser caracterizada como uma relação de troca. Aliás, que relação não seria de troca? Um pacto de amor entre enamorados sempre acaba por definir-se pela reciprocidade. Amantes desejam se sentir amados, por mais que isso se manifeste de diferentes formas. Entre fiéis e suas divindades não é diferente. Divindades querem se sentir amadas, exclusivas, atendidas e em

troca dessa atenção negociam bênçãos, benesses, demandas, milagres. Tudo em nome da manutenção dessa ligação, que lhes mantém vivos. Do outro lado, fiéis querem os favores das divindades e querem, igualmente, sentirem-se amados, exclusivos e atendidos. Daí as promessas, os votos, as campanhas, as correntes de orações, as romarias, as procissões e outras práticas que expressam acordos entre entidades e seus fiéis, os quais, muitas vezes, apesar de serem diferentemente nomeados, expressam sentidos similares.⁶

Cada religião expressa essa relação à sua maneira, por meio de rituais, hábitos e costumes específicos, mas não tão incomuns. Visto que as religiões se fazem na relação entre deuses e fiéis, elas se repetem por meio do que chamamos de “núcleos estruturantes”. Esses núcleos, entretanto, não dizem a mesma coisa, porque são investidos de diferentes significados; portanto, certas práticas que identificamos como similares (ou recorrentes) entre determinadas religiões não são totalmente iguais, porque no campo religioso os modos de crença se apropriam, se ressignificam e se reconfiguram dinamicamente.

Por meio de seus eixos temáticos, a BNCC permite aos(às) docentes e aos(às) discentes a oportunidade de construir esse conhecimento. Vale dizer que, embora dispostos numa perspectiva que parte do eu, em direção ao grupo e, finalmente, chega ao conhecimento compartilhado, é possível construir uma abordagem do religioso que destaque as identidades religiosas como produtos de narrativas religiosas (crenças religiosas e filosofias de vida) que se expressam de forma oral e escrita, por intermédio de tradições (manifestações religiosas). Esse movimento entre os eixos, assim como na própria dinâmica das religiões, é circular, dialógico e constante. Por exemplo, ao se assumir que a noção de alteridades se constrói por meio da explicitação das diferenças existentes entre as formas como as pessoas leem o mundo, o representam, o compreendem, o conhecem, formam suas opiniões e delineiam seus valores, também se está fazendo um movimento em direção à compreensão da própria noção de identidade.

Eixo: Identidades e alteridades

No ensino fundamental e, especialmente, nos anos iniciais, aborda-se a diversidade de modos de crer, de interpretar e de estar no mundo, ressaltando o quanto essas visões podem ser ao mesmo tempo distintas, mas com pequenos pontos de encontro possíveis devido a serem fruto das elaborações humanas.

Nesse eixo, noções que caracterizam as religiões como a divisão entre mundo secular e mundo sagrado e transcendência e imanência, por exemplo, emergem com as narrativas religiosas chamadas mitos, que dão conta de explicar as origens do cosmos, da Terra, da vida humana, entre outros tópicos.⁷ Essas narrativas de sentido

⁶ A esse respeito, vale a leitura de Zaluar (1983), em que especifica práticas religiosas do catolicismo popular, que podem ser relacionadas a práticas rituais desenvolvidas entre grupos pentecostalizados.

⁷ Como parte do desenvolvimento dessa etapa, o esclarecimento a respeito do conceito de mito, conforme a abordagem da Ciência da Religião, integrará a discussão com vistas a distingui-lo do sentido popularmente aventado: de que mito seria equivalente a mentira ou coisa enganosa. Cabe nessa etapa propor o entendimento de mito como narrativa de sentido, que resulta do esforço coletivo de se construir uma imagem positiva de algo, de alguém ou de um conjunto de eventos como basilares, isto é, fundantes para esse coletivo.

possuem lógica e linguagem próprias, constituídas de símbolos e imagens que remetem a objetos, coisas, pessoas, seres da natureza, seres encantados, acontecimentos sobrenaturais etc., que representam mais do que aquilo a que se refere o seu significante. Esse eixo, portanto, reúne o conteúdo que pode ser classificado como abstrato, visto que se refere às ideias religiosas das quais teologias e doutrinas derivam. Essa lógica simbólica, no entanto, projeta-se ao nível da materialidade histórica na forma dos ritos/rituais ou práticas, por meio das quais as narrativas são periodicamente lembradas e ressignificadas na vida de seus fiéis. Daí que as religiões se manifestam ou se expressam na medida em que performatizam seus mitos de origem.

Eixo: Manifestações religiosas

Por meio deste eixo se pode observar atentamente as formas como as religiões expressam seus entendimentos sobre a existência, a morte, as passagens entre as fases da vida, as expectativas futuras e outros temas. Nas manifestações religiosas, pode-se observar as religiões em ato, nas suas celebrações, festividades, calendários, prédicas, orações etc., nas quais se remontam as narrativas míticas, encenando-as e recontando-as. Ao performar as histórias sagradas, lembrar personagens de seus mitos e celebrar a memória deles, os grupos religiosos se fortalecem e consolidam suas relações de solidariedade. As manifestações religiosas são materiais, físicas e corpóreas. Elas recorrem a gestos, danças e ritmos. Elas produzem objetos e espaços sagrados, mas também sacralizam elementos da natureza, como montes, mares, rios, ventos, florestas, animais, caminhos, entre outros. Nesses espaços e territórios sagrados, relações sociais se desenvolvem, bem como papéis e funções são definidas. Surgem as figuras de liderança, sábios(as), mestres, ministros(as), sacerdotes e sacerdotisas, profetas e profetizas etc., responsáveis não apenas por exercer autoridade de comando no grupo, mas também interpretar as narrativas fundantes da religião, com a finalidade de preservar suas tradições, seus costumes e sua moral.

Assim, pode-se intuir que, no primeiro eixo, há certa preocupação com uma parte da religião que corresponde ao seu conteúdo em termos de pensamento ou em termos ontológicos. Trata-se da parte subjetiva da religião. No segundo eixo, outra preocupação é tematizada. Trata-se da parte histórica da religião ou de como se manifesta materialmente. Vale notar que a divisão em eixos, assim como a divisão da religião em *parte subjetiva* e *parte histórica* correspondem a formas pedagógicas de se apontar para algo da natureza da religião, que é seu potencial (ou força, como dissemos anteriormente) de constituir tanto ideologia quanto *ethos* para a vida de seus fiéis. Noutras palavras, a experiência religiosa influi na vida espiritual de seus fiéis e se materializa em suas vidas sociais ao orientar-lhes a formação de repertórios de ideias que resultarão em condutas, decisões e opiniões, seja individual ou coletivamente. Daí o terceiro eixo.

Eixo: Crenças religiosas e filosofias de vida

Entendido como eixo que sintetiza e permite a docentes e discentes elaborarem um quadro conceitual sobre como modos de crença, suas tradições e seu movimento no campo religioso interpelam a sociedade e a cultura cotidianamente. Nesse eixo pregnante de boas discussões e debates, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, destaca-se o entendimento positivo de que as crenças religiosas, tal qual as filosofias de vida, compõem sistemas de ideias, portanto, ideologias, segundo as quais as pessoas se colocam no mundo, relacionam-se socialmente, tomam decisões e apresentam suas agendas nos espaços públicos. O percurso formativo que se pretende com tal abordagem, ao final, visa esclarecer que cada variedade de religião possui códigos éticos e morais que constituem referências para seus fiéis. Esses códigos originários de narrativas religiosas propõem noções de certo e de errado, de bem e de mal, de permitido e de proibido que norteiam espiritual e socialmente seus fiéis. Embora nem todas as filosofias de vida se alinhem a princípios religiosos, pessoas não religiosas igualmente possuem princípios, os quais podem derivar da razão, da Ciência, da Filosofia e/ou de outros sistemas de ideias secularizados.⁸

52 Nesse sentido, é possível entrever certa racionalidade na divisão em eixos proposta pela BNCC. As sugestões que o documento propõe para docentes de ER, longe de serem preceitos a serem seguidos como norma, apresentam-se como princípios que podem embasar as práticas docentes em sala de aula, para as quais existem os *objetos de conhecimento* definidos (de acordo com anos iniciais e anos finais) e as *habilidades* que se esperam com a abordagem de cada objeto. Noto que nesse esquema os objetos tematizam assuntos que interessam aos(as) discentes, de acordo com fases do desenvolvimento psicocognitivo, ao mesmo tempo que legam abertura ao(à) docente para que planeje suas aulas segundo a divisão pedagógica para o estudo das religiões geralmente proposto pela CRE, isto é, abordando a religião de acordo com sua matéria ou parte subjetiva (ontológica) e sua parte prática (histórica).

Como se sabe, o conhecimento religioso é amplo em termos de conteúdo. No entanto, considero a proposta, que apresento a seguir, um quadro honesto. No Quadro 2, levo em conta os ciclos de ensino para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

⁸ Entre as páginas 433 e 457 da BNCC, estão localizadas as informações e o detalhamento quanto à proposta para o ensino religioso. Neste artigo, optei por tecer uma interpretação que dialoga com a Base, mas que tenta alinhar os eixos, especialmente à luz dos *insights* teóricos e metodológicos da(s) Ciência(s) da Religião.

Quadro 2 – Conhecimento religioso para os anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental

Blocos temáticos	Elementos básicos
Histórias, mitos e narrativas	Escritos (textos, livros, papiros, pergaminhos) ou orais (transmitidas de geração em geração) sobre personagens, divindades, entidades.
Símbolos religiosos	Objetos, ornamentos, guias, cordões, chapéus, véus, quipás, turbantes, crucifixos, batas, batinas, perfumes, essências.
Rituais e práticas religiosas	Celebrações, festas, festivais, missas, cultos, conferências, danças, romarias, procissões, ceias, cantos, danças, orações, mantras, exorcismos, transe, meditações.
Espaços religiosos	Privados: templos, santuários, igrejas, terreiros. Públicos: florestas, estádios, praças.
Alimentos religiosos	Pães, bebidas (vinho, chás), farofa, doces, carnes (sacrificadas), legumes, vegetais, óleos, unguentos.
Arte religiosa	Templos, pinturas, murais, afrescos, músicas, esculturas, poesias, poemas.
Tradições religiosas do Brasil e do mundo	Grupos cristãos tradicionais e renovados (católicos, protestantes e pentecostais/evangélicos), espíritas, afro-brasileiros, exotéricos, indígenas, budistas, muçulmanos, taoístas e outros.
Personalidades públicas e suas religiões (biografias)	Lideranças religiosas, políticas, artísticas, esportistas.

Fonte: Rodrigues (2021, p. 200).

A formação docente para o ER amparada nas DCNs de CRE qualifica educadores(as) para abordarem os objetos do conhecimento previstos para esse componente curricular, de acordo com os eixos temáticos mencionados e levando em conta os conteúdos específicos divididos no Quadro 2. Considerando a abordagem das variadas manifestações religiosas, suas crenças e filosofias no campo religioso brasileiro, é possível, ainda, ao longo desse percurso formativo que se estende por nove anos, o uso da comparação ou metodologia das religiões comparadas como meio para se promover o aprendizado desse conhecimento com vistas ao alcance das habilidades anunciadas para cada ano.

Exemplo da comparação de tradições religiosas com a finalidade de se explicar como as religiões operam segundo estruturas, às vezes, recorrentes, pode ser dado com base no estudo de elementos – também chamados de “objetos sagrados” –, que aparecem nas religiões com significados próximos. No percurso formativo docente para o ER, o recurso da comparação emerge como uma ferramenta importante para a construção de um quadro sobre a diversidade religiosa, o qual, ao fim de uma trajetória, permitirá a docentes e discentes a compreensão de possíveis similaridades entre as religiões. As similaridades explicitadas podem produzir condições para que estereótipos sejam desconstruídos, especialmente, com respeito às religiões minoritárias e/ou não cristãs. As DCNs explicitam tal recurso no artigo 6º, inciso II:

Art. 6º O curso de licenciatura em Ciências da Religião, respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, estrutura-se nos seguintes núcleos:

I – Núcleo de formação geral [...]

II – Núcleo de formação específica, que articulará:

1) Formação específica em Ciências da Religião, assegurada por meio da/do:

1 Fundamentação histórica e epistemológica da área de Ciências da Religião;

2 Apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos de origens africanas, indígenas, asiáticas, orientais e ocidentais, considerados em sua multiplicidade de elementos (linguagem religiosa, símbolos, ritos, espaços, territórios, mitos, divindade(s), crenças, doutrinas, textos orais e escritos, ideias sobre existência e imortalidade, princípios e valores éticos);

3 Estudo e pesquisa de correntes filosóficas e movimentos socioculturais não religiosos;

4 *Estudo sistemático das religiões, o que inclui abordagens comparativas, classificatórias e reflexivas, as quais visam a interface com temáticas transversais à sociedade e à cultura, tais como: religião e sociedade, religião e política, religião e economia, religião e mídia, religião e ciência, religião e arte, religião e violência, religião e sexualidade, religião e natureza, dentre outros;*

5 Desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos específicos das Ciências da Religião em espaços formais e não formais de ensino, na construção de processos de aprendizagem crítica e transdisciplinar sobre os fenômenos religiosos, a fim de subsidiar o diálogo inter-religioso, a interculturalidade, os direitos humanos e da cultura da paz.

2) Formação específica em Ensino Religioso [...]

III – Núcleo de estudos integradores [...]. (Brasil. CNE. CP, 2018b, p. 3 – grifo nosso).

Grosso modo, a perspectiva teórica e metodológica que se pretende com tal formação é entendida como capaz de estabelecer conexões entre diferentes religiões, a fim de se promover diálogo inter-religioso, assegurar os direitos humanos e construir bases para uma cultura de paz em que a interculturalidade seja uma realidade viável para distintos grupos religiosos.

Como isso poderia ser feito na prática docente? Essa é uma das questões que docentes de ER no território nacional frequentemente apresentam quando enfrentam as orientações das DCNs. A comparação entre religiões como recurso depende da “apropriação dos aspectos estruturantes das matrizes, tradições e movimentos religiosos” (Brasil. CNE. CP, 2018b, p. 3) que compõem o campo religioso brasileiro. Não se pede que o(a) docente seja especialista em todas as tradições religiosas, mas que conheça a morfologia da religião, como dito anteriormente. Tal conhecimento lhe propiciaria, por exemplo, investigar a presença do elemento água em várias religiões. A água usada nos batismos cristãos realizados em pias, piscinas ou águas abertas simboliza o renascimento do fiel para uma vida compromissada com seu deus. A água pode significar pureza e ser usada em muitos rituais para a limpeza de certos lugares. Se benzida, a água pode promover a cura de doenças. Nas religiosidades afro-brasileiras, as águas salgadas e doces estão encantadas nas

figuras de orixás como Yemanjá e Oxum, para as quais é preciso pedir licença antes que se possa tomar banho em suas águas.⁹ Dentre seus atributos, Yemanjá é mãe de quase todos os orixás, ela rege a fecundidade e concede união para as famílias e as casas, além de proteger os pescadores. Já a velha deusa das águas, Oxum, mantém em equilíbrio as emoções e a fecundidade. É chamada a deusa da riqueza, do amor, da prosperidade e da beleza.

Identificar como a água assume diversos sentidos e compõe as crenças dos fiéis nas suas práticas e rituais, corrobora a percepção de como as religiões se repetem e se transformam, podem ser semelhantes e ao mesmo tempo diversas e assumem variadas formas para distintos grupos sociais. Caberia aos(as) educadores(as) buscar a compreensão desses conteúdos específicos. Na formação docente baseada nas CRE, conhecer esses núcleos estruturantes é o que permite aos(às) professores(as) de ER captar como, em cada religião, tais núcleos são preenchidos com diferentes sentidos, atribuídos pelos próprios fiéis. Daí se poderia chegar à *natureza* da religião, algo dela, que a caracterizaria, que a substanciaria. Aquilo que o fiel extrai dela para a vida e que, como apontei anteriormente, pode-se supor ser um certo tipo de “força”.

Uma possível conclusão que se tiraria do exemplo da exploração comparativa da água como símbolo das/nas religiões seria: ela é um elemento central para cristãos, espíritas e candomblecistas. Logo, no uso da água como símbolo e em suas práticas, essas religiões são semelhantes. A água é a forma por meio da qual representam pureza, equilíbrio, fecundidade e vida. Nas religiões, os *conteúdos/significados* atribuídos à água são diversos e múltiplos. Dessa forma, pode-se intuir que o conhecimento sobre religiões baseado na formação para ER que tem na CRE sua área de referência não se opõe às religiões ou afirma suas doutrinas. Ele busca identificar e compreender forma e conteúdo. Busca, por meio desse conhecimento sobre as religiões, mostrar como os saberes religiosos formulados pelos seus fiéis os ajudam a viverem no mundo. Aí reside a harmonia possível entre conhecimento e compreensão. O conhecimento geraria compreensão, porque desvelaria os porquês e os motivos que estariam na base das opiniões e das ações dos sujeitos religiosos em seus cotidianos.

Concluindo: empregar a compreensão para construir o respeito

Retomando o pressuposto de que o mundo é encantado, segundo o qual a lógica religiosa se norteia, faço agora uma citação de Rubem Alves (2002, p. 36):

Um mundo encantado abriga, no seu seio, poderes e possibilidades que escapam às nossas capacidades de explicar, manipular, prever. Trata-se, portanto, de algo que nem pode ser completamente compreendido pelo poder da razão, nem completamente racionalizado e organizado pelo poder do trabalho.

O que isso indica, visto que até aqui vinha se afirmando a centralidade do conhecimento sobre as religiões para a docência de ER?

⁹ Se para alguns deuses, espaços como templos, igrejas, salões e outros são sagrados, para essas orixás as águas são sagradas.

Significa, primeiramente, admitir que, tanto para o(a) cientista da religião quanto para o(a) educador(a) de ER, todo e qualquer conhecimento sobre a religião (ou as religiões) nunca estará acabado. Isso porque se refere a um fenômeno “pregnante de vida pulsante” e, se a sua natureza se caracteriza, entre outros atributos, por uma espécie de força, trata-se de entender que o poder é exercido nas relações sociais de diferentes maneiras, como propôs Foucault (1995, p. 231).

Sendo assim, na formação docente para o ensino religioso reflexivo, as perspectivas delineadas na BNCC e nas DCNs de CRE pressupõem profissionais da educação aptos ao magistério do ER que entendam o processo de ensino-aprendizagem como meio de construção do conhecimento sobre as religiões. Tais documentos sugerem a formação de profissionais capacitados à abordagem das religiões

- 1) como fenômenos que se manifestam histórica, social e culturalmente, os quais, concomitantemente,
- 2) constituem modos de ser no mundo, responsáveis por orientar as pessoas em seus processos de construção de identidades sociais, relações sociais, práticas cotidianas e nas redes em que se inscrevem.

Nesse sentido, assim como Foucault examinou o poder a fim de compreender o indivíduo, a formação em CRE pressupõe que, para entender as religiões e suas linguagens, deve-se compreender os sentidos que os sujeitos religiosos formulam para suportarem a existência cotidiana. Muitas vezes, esses sentidos escapam, porque racionalmente nem sempre a religião se apresenta como um discurso coerente. Trata-se de uma lógica que, como diria Sanchis (1997, p. 112), carrega em si traços de três diferentes períodos: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno. No fenômeno religioso, elementos da tradição, da racionalidade moderna e da possibilidade de bricolagens se articulam sincronicamente. Isso se deve ao fato de que as religiões, assim como seus fiéis, não são completamente coerentes. E, assim como seus deuses, religiosos(as) querem ser amados(as), exclusivos(as) e atendidos(as), conseqüentemente, amam e odeiam dramaticamente. São capazes de criar músicas, inventar versos e destruírem a natureza e a si mesmos(as).

Nisto, sugiro residir o encanto da religião e do conhecimento sobre ela: BNCC e DCNs pressupõem que, conhecendo mais das religiões, seríamos capazes de verificar como a existência humana é dramática e, para muitas pessoas, dar significado para essa existência por meio da forma religiosa seria a única maneira de suportá-la. Essa compreensão teria potencial para humanizar as relações sociais contemporâneas ao ponto de se estabelecer fundamentos para a construção do respeito às identidades e alteridades religiosas, às modalidades religiosas como formas de se interpretar e ser no mundo e, conseqüentemente, como linguagens que comunicam sentidos.

Por fim, neste artigo procurei indicar como, a partir dos marcos regulatórios representados pela BNCC e pelas DCNs de CRE, tem se construído uma proposta para a formação de professores(as) para o ensino religioso reflexivo. Ficou

demonstrado que essa proposta está em curso, especialmente, em razão da especificidade e da relativa novidade que tanto a BNCC quanto as DCNs representam, do ponto de vista histórico, nessa longa trajetória do ER no Brasil. A proposta dessa formação leva em consideração que os documentos mencionados devem ser lidos, interpretados e implementados numa perspectiva de complementariedade. Nesse sentido, ambos teriam como uma de suas funções dar cumprimento ao que estabeleceu a LDB (alterada pela Lei nº 9.475/1997). Em síntese, essa lei prescreve que o ER em estabelecimentos de educação – especialmente os públicos – é um direito de estudantes, portanto, a sua oferta é obrigatória nos horários normais de funcionamento das escolas, a fim de que se possa exercer o direito de matrícula. Entende-se que tal componente curricular constitui parte importante da formação básica de cidadãos(ãs), com vistas à construção de relações sociais que fortaleçam uma cultura de paz, por meio da consolidação de noções importantes, como o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Nesse sentido, BNCC e DCNs reiteram a centralidade de um ensino religioso isento de quaisquer formas de proselitismo.

Conforme o art. 3º da Resolução CNE/CP nº 5/2018, o ensino sobre as religiões deverá ser realizado por profissionais da educação munidos de instrumentos teóricos e metodológicos para uma abordagem do fenômeno religioso em perspectiva compreensiva, capacitados para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que conduza à compreensão crítica e interativa do contexto, da estrutura e da diversidade dos fenômenos religiosos. Decorre que a construção desse conhecimento permitirá o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do ensino religioso no ensino fundamental, e, na comunidade discente, o desenvolvimento de consciências críticas, criativas e autônomas, capazes de formular suas opiniões a respeito do fenômeno religioso.

Referências bibliográficas

ALVES, R. *O que é religião?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Seção 1, p. 15824.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação [2001]*. Brasília, DF, 2001. Anexo da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>

legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-anexo-pl.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 174, de 11 de outubro de 2016. Cria as Áreas de avaliação de Filosofia e de Teologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2016. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Resolução nº 1, de 4 de abril de 2017. Redesignação do nome da área de Teologia como Ciências da Religião e Teologia. *Boletim de Serviço*, Brasília, DF, n. 1, abr. 2017. Edição Especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Parecer nº 12, de 2 de outubro de 2018*. [Fixa as] Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Seção 1, p. 64-65.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Seção 1, p. 146.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.403, de 27 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2018. Seção 1, p. 131.

CARVALHO, J. J. *Um espaço público encantado: pluralidade religiosa e modernidade no Brasil*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999. (Série Antropologia, 249).

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues". In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais. Sociologia e Antropologia). p. 23-35.

FIGUEIREDO, A. P. *O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996. (Coleção Ensino Religioso Escolar. Série Fundamentos).

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 2. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

JUNQUEIRA, S. R. A. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (Org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulus: Paulinas, 2013. p. 603-614.

JUNQUEIRA, S. R. A. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2015.

JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

PASSOS, J. D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, L. (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 21-45.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Temas do Ensino Religioso. Pressupostos).

PASSOS, J. D. Epistemologia do Ensino Religioso: do ensino à ciência, da ciência ao ensino. *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 2-44, jul./dez. 2015.

PASSOS, J. D.; MENEGHETTI, R. G. K. O Ensino Religioso como área de conhecimento: contribuições à discussão no Conselho Nacional de Educação: 2001. In: SENA, L. (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 111-139.

PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (Org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulus: Paulinas, 2013.

RODRIGUES, E. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, jan./mar. 2012.

RODRIGUES, E. Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. *Interações: Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, jul./dez. 2013. Dossiê Educação e Religião.

RODRIGUES, E. Ensino religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 117-130.

RODRIGUES, E. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, jan./abr. 2020.

RODRIGUES, E. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. Belo Horizonte: Editora Senso, 2021.

SANCHIS, P. O campo religioso contemporâneo no Brasil. In: ORO, A. P.; STEIL, C. A. (Org.). *Globalização e religião*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 103-115.

SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. In: *Rever: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 3, p. 1-18, set. 2009.

60

SOARES, A. M. L. *Religião e Educação: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Temas do Ensino Religioso. Pressupostos).

WACH, J. *El estudio comparado de las religiones*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

ZALUAR, A. *Os homens de Deus: um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

Elisa Rodrigues, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e coordenadora da Graduação em Ciência da Religião. É vice-líder do Grupo de Estudos Religião, Educação e Gênero (Reduge/UFJF).

elisa.erodrigues@gmail.com

Recebido em 4 de abril de 2022

Aprovado em 22 de junho de 2022

Formar para educar em tempos de neoconservadorismo: um olhar sobre a formação de professores de Ciências e Biologia

Adrian Henriques

Pedro Pinheiro Teixeira

Luís Fernando Marques Dorvillé

Francine Lopes Pinhão

Resumo

Ao longo da última década, no Brasil, observou-se o crescimento de movimentos e organizações que defendem valores familiares religiosos tradicionais articulados a demandas neoliberais, o que vem sendo chamado de novo conservadorismo brasileiro. Este ensaio teórico e reflexivo tem como objetivo analisar as relações entre o avanço desse novo conservadorismo e as disciplinas de Ciências e Biologia, mais especificamente durante a formação de professores. Para isso, inicialmente, discutimos características do novo conservadorismo brasileiro por meio de diálogo com pesquisas nessa área. Em seguida, refletimos sobre o ensino de evolução, argumentando que estratégias baseadas no realismo crítico e em pedagogias que valorizam o conflito podem ser profícuas para a defesa do conhecimento científico perante ataques criacionistas por parte desses movimentos. Posteriormente, discorreremos sobre os limites da redução da sexualidade e dos gêneros humanos a uma dimensão biológica, ressaltando a importância do diálogo com abordagens feministas para o combate a demandas conservadoras. Concluímos que essas abordagens, ainda que trabalhem na tensão entre crenças pessoais e conhecimentos científicos, não exigem o abandono daquelas em detrimento destes.

Palavras-chave: conservadorismo; ensino de evolução; formação de professores; gênero; religião.

Abstract

Training to educate in a time of neoconservatism: a look at the Science and Biology teacher training

Over the last decade, Brazil has seen the growth of movements and organizations advocating for traditional religious family values articulated to neoliberal demands, which has been called New Brazilian Conservatism. This theoretical-reflective essay aims to analyze the relations between the advance of this New Brazilian Conservatism and the subjects of Science and Biology, more specifically during the teacher training in this area. Thus, it discusses the characteristics of the New Brazilian Conservatism through a dialogue with research literature of the area. Then, it reflects on the teaching of evolution, arguing that strategies based on a critical realism perspective and on pedagogies that value conflict can benefit the defense of scientific knowledge against creationist attacks of these movements. Subsequently, it discusses the limits of reducing human sexuality and gender to a biological dimension, emphasizing the importance of dialoguing with feminist approaches to oppose conservative demands. It concludes that these approaches, though they operate in the tension between personal beliefs and scientific knowledge, do not necessarily demand the foregoing of the former over the latter.

Keywords: conservatism; gender; religion; teaching of evolution; teacher training.

Resumen

Formar para educar en tiempos del neoconservadurismo: una mirada a la formación de profesores de Ciencias y Biología

En la última década en Brasil, hemos observado el crecimiento de movimientos y organizaciones que defienden los valores religiosos tradicionales de la familia articulados a las demandas neoliberales, lo que se ha llamado el nuevo conservadurismo brasileño. El ensayo teórico-reflexivo realizado parte de este contexto y pretende analizar las relaciones entre el avance del nuevo conservadurismo brasileño y las asignaturas de Ciencias y Biología, más concretamente durante la formación de profesores. Para esto, inicialmente discutimos las características del nuevo conservadurismo brasileño a partir de un diálogo con investigaciones en esta área. A continuación, reflexionamos sobre la enseñanza de la evolución, argumentando que las estrategias basadas en el realismo crítico y en las pedagogías que valoran el conflicto pueden ser útiles para la defensa del conocimiento científico frente a los ataques creacionistas llevados a cabo por estos movimientos. En la secuencia, se discuten los límites de la reducción de la sexualidad y los géneros humanos a una dimensión biológica, destacando la importancia del diálogo con los enfoques feministas para combatir las demandas conservadoras. Concluimos que estos planteamientos, aunque trabajan en la tensión entre las creencias personales y el conocimiento científico, no exigen necesariamente el abandono de las primeras en detrimento del segundo.

Palabras clave: conservadurismo; enseñanza de la evolución; formación de profesores; género; religión.

Introdução

O Brasil vive um período de avanço de movimentos e organizações políticas conservadoras. Discursos inflamados contra políticas de redistribuição de renda e de defesa dos direitos humanos são usados por diferentes atores para insuflar apoiadores em torno de pautas como segurança pública, moralização religiosa da vida social e minimização da ação do Estado na economia (Almeida, 2017; Lacerda, 2019). A atuação de lideranças religiosas, especialmente evangélicas pentecostais e católicas, é marcante na ascensão do que vem sendo chamado de novo conservadorismo brasileiro (Lacerda, 2019).

A educação formal é um campo capaz não somente de ensinar conteúdos disciplinares específicos dos saberes humanos, mas também de promover a formação de práticas e valores (Apple, 2002). A retórica conservadora ataca a escola pública e as propostas educacionais baseadas em ideias progressistas, destacando a indisciplina dos alunos e defendendo a formação para o mercado de trabalho e os valores familiares na determinação dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Tais críticas compartilham o desprezo pelos valores igualitários e o entendimento de excessos da democracia política e cultural como fonte de declínio moral, econômico e social moderno (Apple, 2003).

Lideranças e denominações religiosas cristãs são notórias defensoras de uma concepção tradicional, patriarcal e heteronormativa de família e de gênero. Nesse segmento, católicos e evangélicos se aliam em oposição a comportamentos e valores seculares. Questões como aborto, casamento homoafetivo, adoção por casais homossexuais, avanços de pautas identitárias, entre outras, são mobilizadas em defesa de valores religiosos familiares tradicionais (Almeida, 2017). Assim, a abordagem de temáticas potencialmente conflitantes com suas visões de mundo nos currículos escolares deve ser combatida. Tópicos que sejam considerados divergentes de valores religiosos cristãos tradicionais são rechaçados e professores são acusados de doutrinadores (Miguel, 2016). De maneira semelhante, a formação docente ocupa um lugar relevante nessa dinâmica. Ainda que, com frequência, sejam tratados como uma simples formação para o trabalho, os programas formativos docentes engendram modelos societários mais ou menos alinhados a determinados valores (Peroni; Lumertz, 2021).

No caso das disciplinas de Ciências e Biologia, conhecimentos relacionados à origem e evolução dos seres vivos e à sexualidade humana são focos dessas disputas. Em relação ao primeiro tema, a narrativa bíblica é usada como suporte para defender a criação divina dos seres vivos, sobretudo dos seres humanos, em detrimento da teoria evolutiva. No tocante ao segundo tema, a retórica conservadora se apoia na binaridade macho e fêmea para rejeitar discussões sobre diversidade sexual e de gênero.

Neste artigo, com base numa perspectiva teórica e reflexiva, analisamos o avanço do novo conservadorismo brasileiro nas disciplinas de Ciências e Biologia, mais especificamente na formação de seus professores. Para isso, inicialmente, discutimos características do novo conservadorismo brasileiro por meio de diálogo

com pesquisas nessa área. Em seguida, refletimos sobre o ensino de evolução, argumentando que estratégias baseadas no realismo crítico e em pedagogias que valorizam o conflito podem ser profícuas para a defesa do conhecimento científico diante de ataques criacionistas. Posteriormente, discorremos sobre os limites do determinismo biológico da sexualidade e do gênero, ressaltando a importância do diálogo com abordagens feministas para o combate a demandas conservadoras. Por fim, fazemos apontamentos sobre perspectivas futuras para a formação de professores nessa área e para a educação em geral.

O novo conservadorismo brasileiro e a educação

O conservadorismo se refere a ideias e atitudes que buscam a manutenção de um sistema político vigente e de seus modos de pensamento, opondo-se a forças inovadoras (Bonazzi, 2016). O neoconservadorismo, movimento político originado nos Estados Unidos da América (EUA) nas décadas de 1950 e 1960, buscou alinhar fundamentos neoliberais, tradicionalismo moral e *ethos* cristão religioso como forma de combate ao “estado de bem-estar social” instaurado no pós-guerra (O’Sullivan, 2013). A partir da década de 1970, a direita cristã dos EUA, formada majoritariamente por evangélicos articulados com acadêmicos neoconservadores, construiu uma aliança em defesa do livre mercado, da redução do Estado, da exacerbação patriótica, do punitivismo e da exaltação dos valores religiosos tradicionais. Apoiado nessa bem-sucedida articulação, o pensamento neoconservador ganhou força pelo país e culminou em mudanças profundas no Partido Republicano, sendo fundamental para a eleição de Ronald Reagan como presidente dos EUA em 1980 e influenciando a política daquele país até hoje (Lacerda, 2019).

Semelhantemente à virada neoconservadora norte-americana, no Brasil, observou-se, na última década, uma associação entre agentes religiosos conservadores – católicos e evangélicos pentecostais – e neoliberais (Lacerda, 2019). Para Almeida (2017), a “onda conservadora” que tomou o Brasil possui um forte componente moral, que se refere à defesa de valores tradicionais na esfera pública, especialmente no regimento jurídico do País, reforçando a defesa da família cristã patriarcal e a heteronormatividade. No que diz respeito à educação, é possível identificar demandas neoconservadoras relacionadas aos objetivos da educação, modelos formativos, ideologias e afins. Destacam-se os ataques ao chamado “*kit gay*”, o combate à “ideologia de gênero” e à discussão de gênero nas escolas e em políticas públicas, a defesa do *homeschooling* e do patriotismo e os projetos de lei do Movimento Escola sem Partido (Miguel, 2016).

Ao redefinir os objetivos educacionais e pautá-los em valores como competitividade mercadológica, autoritarismo moral religioso e transmissão “neutra” de conhecimentos, a atuação neoconservadora sobre a educação busca esvaziá-la de seu componente político e emancipatório (Apple, 2002). Assim, é possível apontar que o currículo escolar brasileiro sofre ação direta daquilo que Cunha (2016) chama de tentativa de freio dos processos de secularização cultural e laicidade do Estado.

Nesse contexto, insere-se a importância da educação científica e do ensino de Ciências e Biologia. Ao abordar temas como gênero e sexualidade humana e evolução e origem da vida, as disciplinas Ciências e Biologia apresentam grande potencial de conflito com ideais conservadores, especialmente com aqueles religiosamente inspirados (Borba; Andrade; Selles, 2019). Tal tensão pode assumir formas veladas (Teixeira, 2016) ou adotar discursos de defesa da presença da religião nos currículos escolares como um dispositivo para o resgate dos valores morais entre os jovens ou como um antídoto para a crise social, atribuída por seus autores à ausência de Deus (Cunha, 2014). Sua expressão máxima, porém, materializa-se em iniciativas legislativas concretas, como o Projeto de Lei nº 8.099/2014, que pretendia instituir o ensino do criacionismo em instituições educacionais públicas e privadas. Desse modo, que desafios, tensões e negociações devemos esperar da formação de professores voltada para essas áreas de grande relevância no cenário apresentado?

Evolução e origem da vida

As respostas ao questionamento da seção anterior podem se beneficiar de abordagens que considerem três eixos como centrais durante a formação de professores: 1) a necessidade mínima de demarcação da atividade científica diante da ingerência de criacionismos e de outras pseudociências no ensino de Ciências; 2) a abordagem do realismo crítico, com sua visão dinâmica da atividade científica baseada em uma materialidade e não resultado apenas da prática discursiva de um grupo; e 3) a importância da adoção de abordagens que sejam capazes de retirar os alunos de suas zonas de conforto, em especial aqueles com um repertório de explicações limitadas, sobretudo, à Igreja e à família. Cada um desses eixos será detalhado a seguir.

Embora a questão da demarcação da ciência não seja consensual, sendo apontada por autores como uma tarefa fracassada (Laudan, 1983) ou baseada em critérios fracos (Ludwig; El-Hani, 2020), ela é defendida como uma tarefa relevante e, até mesmo, central por outros (Pigliucci, 2013). Apesar da ausência de seu consenso pleno, o conhecimento compartilhado pelos filósofos da ciência permite um certo nível de generalização sobre a natureza da ciência, pelo menos para os objetivos da educação científica, distinguindo claramente a grande maioria dos argumentos, conhecimentos e práticas que fazem parte dela (Turgut, 2011). Duas razões principais podem ser elencadas em defesa da importância da demarcação da ciência. A primeira delas argumenta que a compreensão sobre o modo como opera a ciência é parte fundamental da formação em Ciências (Kang; Scharmann; Noh, 2005), pois os alunos precisam compreender como a ciência produz conhecimentos específicos a partir de determinadas práticas e métodos. Em segundo lugar, a centralidade da demarcação é necessária em termos práticos e políticos, especialmente em função desse momento em que enfrentamos a ascensão de movimentos conservadores religiosos, alguns dos quais defendem o ensino de diferentes formas de criacionismo em salas de aula

de Ciências e Biologia como uma alternativa científica à evolução biológica, demarcando claramente explicações que não pertencem ao campo científico.

Segundo Moraes (2009), assistimos a um quadro em que se observa uma mistura entre ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, de acentuado perfil pós-moderno, no qual nossos conhecimentos são encarados como relativos, porque supostamente se esgotam apenas como construtos sociais, históricos, contextualizados, conjunturais, discursivos e culturais. Em consequência, nessa perspectiva cética e relativista, ideias e teorias opostas não podem ser objetivamente comparadas e o mundo é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura, restringindo-se ao ato de descrever e, quando muito, de nomear as formas fenomênicas do cotidiano. Nesse cenário, a adoção do realismo crítico de Roy Bhaskar para interpretação da atividade científica adquire importância fundamental na formação de futuros professores de Ciências e Biologia.

Bhaskar descreve a atividade científica mediante dois pontos de vista, um deles como objeto de conhecimento transitivo e outro como objeto de conhecimento intransitivo. O primeiro é o conhecimento produzido pela ação humana durante uma atividade social (Bhaskar, 2008), podendo incluir, por exemplo, teorias, modelos, termos e descrições que existem num determinado momento. Desse modo, o realismo crítico reconhece que todo conhecimento é socialmente produzido e, portanto, transitório e que não existem valores de verdade ou critérios de racionalidade fora do seu tempo histórico. Por sua vez, o objeto intransitivo do conhecimento é o conhecimento acerca de coisas dotadas de uma materialidade que independe da percepção humana sobre elas e que inclusive limita ou restringe seu conjunto de percepções. De acordo com Bhaskar (1998, p. 27), é “a natureza dos objetos que determina suas possibilidades cognitivas para nós”, isto é, “é porque paus e pedras são sólidos que podem ser apanhados e atirados; e não é porque podem ser apanhados e atirados que são sólidos”. Como a ontologia precede a percepção e a natureza e as potências dos objetos determinam algumas propriedades e não outras, as mais diversas explicações para os fenômenos não podem ser igualmente justificadas. Assim, as explicações fornecidas pelo criacionismo não encontram base material que as fundamente, carecendo de potência explicativa para os fenômenos biológicos.

Por fim, como terceiro eixo a ser adotado nas licenciaturas de Ciências e Biologia, é fundamental, ao menos em alguns momentos da formação desses alunos, utilizarmos perspectivas capazes de retirá-los de suas zonas de conforto. Cada vez mais, muitos desses licenciandos são fortemente influenciados pelos crescentes movimentos religiosos conservadores, especialmente aqueles oriundos das camadas mais populares, sendo portadores de visões de mundo totalizantes e estáticas em diferentes áreas, da sexualidade à diversidade biológica dos seres vivos. Delas fazem parte determinadas concepções de natureza tributárias de um conceito de harmonia que se confunde com perfeição e propósito. Na natureza, conforme essa perspectiva, todos os níveis da vida se encontram organizados para executar da maneira mais eficiente possível suas funções e aquelas para as quais foram criados, segundo um propósito original divino. Nesse sentido, o mundo está estruturado de acordo com premissas funcionais fixas e imutáveis, executadas por formas que não se alteram

ao longo do tempo, uma vez que se confundem com as funções para as quais foram criadas. O resultado dessa interpretação do universo biológico é a produção de explicações pautadas por seu caráter não histórico, funcionalista e pouco complexo.

Diante desse cenário, o terceiro eixo defendido na formação de futuros professores de Ciências e Biologia se baseia na apresentação aos alunos de imagens de estruturas que entrem em conflito com os sentimentos normalmente associados às suas visões de mundo, mediando os efeitos desses conflitos em seus processos de construção de visões de mundo mais complexas e dialógicas. Perspectivas sociais e culturais profundamente arraigadas criam e mantêm conceitos e ideias associados a certas emoções. Desafiar esses conceitos não envolve apenas argumentação lógica, mas alterar a relação emocional com os alunos, contribuindo para sua maior flexibilização e construção de novas mediações com outras posições. Sendo assim, vários autores enfatizam a necessidade de adoção de estratégias capazes de mover os alunos de suas zonas de conforto (Zembylas; McGlynn, 2012), em especial quando os assuntos ensinados incluem questões polêmicas que envolvam o seu sistema de valores. Tais autores resgatam a função positiva das situações de conflito, escapando das interpretações comuns em que são assumidos apenas contornos negativos, envolvendo necessariamente a substituição total de algumas opiniões por outras e sua desqualificação.

Assim, antes da argumentação lógica e da exposição formal de conceitos, apresentar sequências de imagens que explorem diferentes exemplos reais de estruturas ou situações que se choquem com as visões de mundo dos alunos demonstra um grande potencial de desestabilização de suas zonas de conforto. Entre as imagens, exemplos que podem ser utilizados incluem: imperfeições estruturais; formas de transição entre espécies ao longo do tempo; presença de estruturas sem função alguma ou que apresentam função diferente da original pela qual foram selecionadas; presença de estruturas vestigiais ou atavismos que não apresentam função alguma nos seres vivos atuais, revelando origem a partir de formas completamente diferentes; casos em que a seleção sexual atua em direções da seleção natural ou exemplos de “soluções” pouco engenhosas para a execução de diferentes funções nos animais.

Gênero e sexualidade

Com base no realismo ontológico, defendemos que a sexualidade humana não é apenas uma invenção discursiva em detrimento da materialidade dos corpos, mas, sim, o produto dessa interação. Como afirma Bourdieu (2017), a eficiência da violência simbólica está na relação com a materialidade. O ponto-chave sobre a eficiência dos processos de dominação é a conexão paradoxal entre a objetividade e a subjetividade. Nesse sentido, a ascensão do conservadorismo como um projeto político não se resume a uma disputa de narrativas sobre a sexualidade, pois suas ações estão ligadas à materialidade da vida e visam regular os corpos a partir de diferentes instituições, sendo uma delas a escola.

No bojo das ações conciliadas entre governo federal e grupos religiosos conservadores, a política de controle das identidades de gênero e das sexualidades é o principal elemento de disputa no processo de reestruturação da educação brasileira. A marca discursiva dessa influência foi identificada por Patti, Pinhão e Daflon (2019) por meio de um mapeamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente da disciplina ciências naturais do ensino fundamental, que indicou um retrocesso no tratamento do tema “sexualidade” devido à ênfase no determinismo biológico e à ausência de termos como “identidade” e “gênero”. Vale ressaltar que tal documento tem força de lei e regula os conteúdos e as práticas em todos os níveis da educação brasileira, incluindo a formação de professores via “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (2018).

A euforia em relação às questões de gênero foi fortemente impulsionada pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em 2019, ao enunciar ser contrária à “ideologia de gênero” presente nas escolas e trazer como pauta o resgate da formação moral dos estudantes. Nessa ocasião, o *slogan* “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” gerou apelo popular e “viralizou” a expressão “ideologia de gênero” em redes sociais e em diversas esferas da sociedade (Borges, 2019). O essencialismo presente na declaração da então ministra nega a produção acadêmica tanto das Ciências Humanas quanto das Biológicas. Diante de falas com tamanho apelo popular, como podemos nos resguardar e garantir a formação científica e humana nos espaços educacionais? O enfrentamento a partir da articulação entre as Ciências Humanas e Biológicas apresenta potencial para contestar as dimensões discursivas e biológicas mobilizadas de modo desonesto por grupos conservadores.

Carvalho e Lorencini Júnior (2018), por meio de um trabalho arqueogenealógico, identificaram o modo pelo qual questões ligadas aos gêneros e às sexualidades aparecem na produção discursiva da Biologia e em setores conservadores da sociedade (líderes religiosos e políticos) que a utilizam para se legitimar socialmente. Entre os efeitos discursivos, destacamos aquele relacionado ao campo das reformas curriculares, uma vez que produzem modificações diretas nas dinâmicas escolares ao reorganizarem os currículos. Os autores afirmam que os conhecimentos do campo médico e da Biologia, até meados do século 20, ordenaram os corpos e os organizaram com base em parâmetros que negam as diversidades e privilegiam uma ciência positivista que elege a Biologia como soberana na ordenação dos corpos. Há duas características presentes na produção de conhecimento da época que reverberam até a atualidade, o higienismo e a eugenia, ambas reconhecidamente reguladoras de políticas públicas que reestruturaram não apenas políticas educacionais, mas as cidades, definindo quais corpos podem circular em quais espaços. Nesse sentido, mesmo havendo amplo reconhecimento no campo acadêmico sobre a ausência de cientificidade do pensamento eugênico, bem como a ineficiência das políticas higienistas, estas ainda persistem no senso comum e em contextos educacionais.

Os aspectos discursivos ressaltados pelos autores resultam de sentidos atribuídos pela ciência à base material dos corpos e das cidades, cujo impacto foi a consolidação da hierarquização social ao atribuir o lugar de subalternidade para

mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, homossexuais e transgêneros/travestis. O uso dos dados empíricos foi fundamental para as Ciências Médicas e Biológicas da época, mas hoje, diante da mesma base material, cabe localizar nesses campos de conhecimento quais outras perspectivas foram construídas.

Roughgarden (2005), por exemplo, revisou a construção do pensamento biológico sobre a evolução de gênero e da sexualidade a partir da biologia evolutiva do desenvolvimento (Evo-devo). O princípio organizador da proposta da autora reside em uma virada conceitual sobre a centralidade do gene na determinação unilateral dos processos evolutivos, repercutida em escolas e universidades sobre a seguinte máxima: o genótipo determina o fenótipo. Segundo o pensamento orientado pela Evo-devo, é a ontogenia que organiza os caminhos evolutivos, logo, ao olhar para a ontogenia dos sexos, é possível identificar processos muito mais diversos e complexos do que uma simples resposta fenotípica aos pares XX ou XY. A ausência de padrão único para essa dinâmica é limitada pelas exigências organizacionais da ontogenética, ou seja, pela base material biológica. Nesse sentido, o que se disputa teoricamente ao narrar os processos de diferenciação não é um olhar relativista *versus* a determinação genética, mas o lugar de quase exclusividade que a genética apresenta em detrimento da diversidade de processos biológicos e ambientais (intrauterinos e externos).

Com relação às diferenças sexuais, outro ponto a ser revisado se refere aos comparativos genéticos entre homossexuais e heterossexuais ou entre trans e cis, pois dados dessa natureza são divulgados para a sociedade como “desvios análogos da suposta norma de machos e fêmeas convencionais” (Roughgarden, 2005, p. 201). Entre machos e fêmeas da espécie humana, a diferenciação se dá em todo o corpo, o dimorfismo sexual é perceptível e ocorre como resposta dos tecidos aos diferentes processos de negociação entre os genes e demais processos bioquímicos. Essa resposta é também o limite de diferenciação possível no nível corporal de pessoas transgênero e é a partir dela que se tornam viáveis processos de feminização e masculinização, gerando machos socialmente identificados como mulheres e o contrário também (Roughgarden, 2005).

Sobre a diversidade na constituição dos indivíduos, não só os genes e as gônadas são utilizados para fins comparativos. O cérebro, por exemplo, é fortemente explorado na perspectiva do binarismo e dados sobre cérebros de homens e mulheres comumente são divulgados para fins de justificativa de comportamentos. Com o intuito de desconstruir essa imagem, desde 2010, foi organizado um grupo de neurocientistas feministas, denominado “NeuroGenderings” (pesquisadoras de diferentes países europeus, dos EUA e do Canadá), cuja proposta é rever o sexismo presente na neurociência a partir de dados empíricos, rejeitando abordagens relativistas e o antibiologicismo (Nucci, 2019). Em estudo elaborado por Daphna Joel, uma neurofeminista, e colaboradores (2015), dados de imagens de diferentes áreas do cérebro de homens e mulheres indicaram que nas áreas com maior diferenciação entre os grupos, assim como nas demais, havia sobreposição da distribuição do que é considerado como macho ou fêmea, demonstrando por evidências materiais a inexistência de binarismo no cérebro. Para os autores, a base

biológica do cérebro é constituída por um mosaico, sendo assim, não existe “cérebro masculino” e “cérebro feminino” e, também, não existe um contínuo masculino-feminino, mas sobreposições masculino e feminino organizadas de uma forma específica para cada indivíduo analisado. Se para as gônadas, os genes e os genitais é possível utilizar o modelo de polos masculino e feminino, bem como identificar em 1% da população mundial uma condição intermediária chamada de intersexual, o mesmo não se aplica para o cérebro (Nucci, 2019).

Por meio da breve discussão apresentada, um caminho potencial para outras narrativas se baseia na negociação entre a escolha discursiva e a base biológica. Desse modo, o fato de algumas visões sobre os processos biológicos serem hegemônicas e repetíveis não significa a impossibilidade de outros caminhos. No contexto da formação de professores, por exemplo, a ênfase na linguagem científica em contraposição à linguagem do senso comum constitui um cenário de desconforto produtivo para a construção de conhecimento. Com relação à sexualidade humana, é viável iniciar sequências didáticas com palavras que circulam no cotidiano, mas, em geral, são proibidas em sala de aula, como: “tá de chico” (menstruada), “viado” (homossexual), “grelo” (clitóris), entre outras. Na sequência didática, tais palavras são objetos de investigação e podem ter suas histórias e sentidos discutidos e questionados em contraposição aos conceitos científicos. Além das palavras, a utilização de imagens que confrontam as visões hegemônicas sobre gênero e sexo biológico, seja na espécie humana (intersexuais e transexuais) ou em outras espécies (mudança de sexo em peixes ao longo da vida, gestação do cavalo-marinho macho, por exemplo), também abrem um confronto de ideias produtivo para a articulação entre o senso comum e o conhecimento científico. Sendo assim, a ferramenta mais básica de trabalho do professor, a linguagem, abre caminho para novos sentidos para o mesmo mundo material.

Conclusão

O avanço neoconservador sobre a educação se estende para o ensino de Biologia, buscando regular a moralidade em torno de temas como a teoria evolutiva, a sexualidade e o gênero. A análise crítica dessas pautas na formação de professores se mostra fundamental para aprofundar as características da ciência, por meio de discussões sobre as fronteiras entre conhecimento científico e religioso, bem como para problematizar discursos que reduzem a diversidade humana a uma dimensão unicamente genética. Essas abordagens, ainda que trabalhem na tensão entre crenças pessoais e conhecimentos científicos, não exigem o abandono daquelas em razão destes.

A ampliação do debate entre crenças pessoais, política e conhecimento científico traz como consequência para a formação de professores a necessidade de maior articulação entre os campos da Biologia e do ensino de Ciências e Biologia. Atualmente, o abandono da “formação 3+1”, caracterizada por três anos de conteúdo das Ciências Naturais e um ano de conteúdos pedagógicos, permite essas discussões

ao longo de toda a formação inicial de professores. Contudo, o desafio de estreitar as relações entre Ciências Humanas e Biológicas representa uma ferramenta importante para enfrentar esse conservadorismo no âmbito da formação docente inicial e continuada e, assim, contribuir para a construção de uma educação que valorize as diferenças e seja comprometida com a transformação social.

Agradecimentos

Os autores agradecem pelo apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001 (para Adrian Henriques), com apoio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (na forma de bolsa de produtividade para Pedro Teixeira), da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), na forma de Auxílio ao Pesquisador Recém-Contratado (ARC 2019, Processo nº 211.458/2019, para Pedro Teixeira) e na forma de financiamento Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE, Processo nº 201.351/2022, para Pedro Teixeira).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 50, e175001, 2017.
- APPLE, M. W. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002.
- APPLE, M. W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BHASKAR, R. *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. New York: Routledge, 1998.
- BHASKAR, R. *A realist theory of science*. New York: Verso Books, 2008.
- BORBA, R. C. N.; ANDRADE, M. C. P.; SELLES, S. E. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 144-162, maio/ago. 2019.
- BORGES, A. "Fiz uma metáfora contra a ideologia de gênero", diz Damares sobre vídeo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 jan. 2019. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves,70002665826>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BONAZZI, T. Conservadorismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). *Dicionário de política*. 13. ed. Brasília, DF: UnB, 2016. p. 242-246.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CAM). Projeto de Lei nº 8.099, de 2014. Ficam inseridos na grade curricular das Redes Pública e Privada de Ensino, conteúdos sobre Criacionismo. Brasília, DF: CAM, 2018. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1288634. Acesso em: 23 ago. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Versão preliminar organizada por Maria Alice Carraturi Pereira et al. [Documento encaminhado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018].

CARVALHO, F. A.; LORENCINI JÚNIOR, A. Os discursos biológicos para os gêneros, as sexualidades e as diferenças no Brasil: um panorama histórico. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 3, p. 575-586, 2018. Edição Especial.

CUNHA, L. A. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. *Revista Teias*, [S.l.], v. 15, n. 36, p. 5-25, 2014.

CUNHA, L. A. *O projeto reacionário de educação*. [S.l.], 2016. Disponível em: http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

JOEL, D. et al. Sex beyond the genitalia: the human brain mosaic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), Washington, DC, v. 112, n. 50, p. 15468-15473, Dec. 2015.

KANG, S.; SCHARMANN, L.; NOH, T. Examining students' views on the nature of science: results from Korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, [S.l.], v. 89, n. 2, p. 314-334, Mar. 2005.

LACERDA, M. B. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAUDAN, L. The demise of the demarcation problem. In: COHEN, R. S.; LAUDAN, L. (Ed.). *Physics, Philosophy and Psychoanalysis*. Dordrecht: D. Reidel, 1983. p. 111-127. (Boston Studies in the Philosophy of Science, v. 76).

LUDWIG, D.; EL-HANI, C. N. Philosophy of Ethnobiology: understanding knowledge integration and its limitations. *Journal of Ethnobiology*, [S.l.], v. 40, n. 1, p. 3-20, Apr. 2020.

MIGUEL, L. F. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MORAES, M. C. M. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

NUCCI, M. Neurocientistas feministas e o debate sobre o "sexo cerebral": um estudo sobre ciência e sexo/gênero. *Em Construção*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 37-49, 2019.

O'SULLIVAN, N. Conservatism. In: FREEDEN, M.; SARGENT, L. T.; STEARS, M. (Ed.). *The Oxford handbook of political ideologies*. Oxford: Oxford University, 2013. ch. 16.

PATTI, B. A. B.; PINHÃO, F. L.; SILVA, E. C. D. Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular: uma breve análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (Enpec), 12., 2019, Natal/RN. *Trabalhos completos*. 2019. [Publicação online]. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/busca_1.htm?query=Patti. Acesso em: 15 set. 2022.

PERONI, V. M. V.; LUMERTZ, J. S. A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia: relação entre público e privado. *Revista Imagens da Educação*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 212-232, abr./jun. 2021.

PIGLIUCCI, M. The demarcation problem: a (belated) response to Laudan. In: PIGLIUCCI, M.; BOUDRY, M. (Ed.). *Philosophy of pseudoscience: reconsidering the demarcation problem*. Chicago: University of Chicago, 2013. p. 9-28.

ROUGHGARDEN, J. *Evolução do gênero e da sexualidade*. Londrina: Planta, 2005.

TEIXEIRA, P. Aulas de evolução e religiosidade: conflitos velados e intensos. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBio)*, [S.l.], n. 9, p. 2470-2482, 2016.

TURGUT, H. The context of demarcation in nature of Science teaching: the case of Astrology. *Science & Education*, [S.l.], v. 20, n. 5-6, p. 491-515, May 2011.

ZEMBYLAS, M.; MCGLYNN, C. Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 41-59, Feb. 2012.

Adrian Henriques é doutora em Educação pela PUC-Rio. Durante o doutorado, foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Brasil – Código de Financiamento 001.

henriques.adr@gmail.com

Pedro Pinheiro Teixeira, doutor em Ciências Humanas: Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professor adjunto do departamento de Educação da PUC-Rio e coordenador do Diversias: Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias (PUC-Rio).

pedro.teixeira@puc-rio.br

Luís Fernando Marques Dorvillé, doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professor associado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj).

ldorville@gmail.com

Francine Lopes Pinhão, doutora em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ), é professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj). Atualmente, é vice-líder do Grupo de Leituras e Investigações sobre Questões de Ensino de Ciências e Sociedade – Líquens (FFP/Uerj) e membro do grupo de pesquisa Discursos na/da Educação em Ciências (Nutes/UFRJ).

francinepinhao@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2022

Aprovado em 7 de julho de 2022

O exercício docente na visão de futuros professores: um olhar a partir de situações internalizadas na Igreja*

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Resumo

Numa abordagem qualitativa, como procedimento metodológico para levantamento de informações, utilizou-se a escrita de carta por alunos ingressantes no curso de Pedagogia de 2017 a 2020, de uma instituição de ensino superior (IES) de Mato Grosso do Sul. Os dados foram organizados com base na análise de conteúdo, trazendo os indícios relativos à influência da Igreja no percurso dos futuros professores. Numa perspectiva sociológica bourdieusiana, evidencia-se que os estudantes, ao chegarem ao curso de Pedagogia, possuem disposições instaladas como parte do *habitus* acerca da docência, que vai sendo incorporado por meio de seus percursos de vida e de escolarização. As análises permitem verificar a presença forte da religião na trajetória desses futuros docentes, seja por meio de práticas de algumas professoras que traziam suas crenças para a escola, ou pela vivência na Igreja. O estudo indica a necessidade de os cursos abrirem espaços para que os futuros professores narrem suas trajetórias para compreender como as disposições religiosas têm influenciado os modos de ver a profissão, bem como para contribuir para/na reestruturação desses modos de ver o exercício docente.

Palavras-chave: formação docente; *habitus*; religião.

* Este estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto *Iniciação e constituição da docência em contextos de alfabetização: formação e práticas* e contou com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

Abstract

Teaching practice in the view of future teachers: a look from situations internalized in the church

From a qualitative approach, as a methodological procedure for collecting information, it was used letter-writing from Pedagogy students enrolled in the course from 2017 to 2020 in a higher education institution in a city of Mato Grosso do Sul. Data was organized based on content analysis, bringing forward evidence of the church's influence on the path of future teachers. From a Bourdieusian sociological perspective, it is made clear that arriving Pedagogy students have provisions already installed as part of the habitus on the teaching practice, which proceeds to be incorporated throughout their lives and schooling paths. Analysis indicates a strong presence of religion on the trajectory of these future teachers, either from practices that some of them perpetuate in school out of their own beliefs, or through their experience in the church. The study indicates courses need to open spaces for future teachers to share their trajectories to understand how academics' religious dispositions have influenced how the profession is perceived, as well as to contribute to/for restructuring the ways in which teaching practice is perceived.

Keywords: Habitus; religion; teacher training.

76

Resumen

La práctica docente en la perspectiva de los futuros docentes: una mirada desde situaciones interiorizadas en la Iglesia

En un abordaje cualitativo, como procedimiento metodológico de recolección de información, se utilizó la escritura de carta de estudiantes que ingresaron en la carrera de Pedagogía de 2017 a 2020, de una institución de enseñanza superior (IES) en Mato Grosso do Sul. Los datos fueron organizados a partir del análisis de contenido, trayendo evidencias relacionadas con la influencia de la Iglesia en el camino de los futuros profesores. Desde una perspectiva sociológica bourdieusiana, se evidencia que los estudiantes, cuando llegan a la carrera de Pedagogía, tienen disposiciones instaladas como parte del habitus sobre la docencia, que se va incorporando a lo largo de sus trayectorias de vida y de escolarización. Los análisis permiten constatar la fuerte presencia de la religión en la trayectoria de estos futuros docentes, sea por medio de las prácticas de algunas profesoras que traían sus creencias a la escuela o por su experiencia en la Iglesia. El estudio indica la necesidad de que los cursos abran espacios para que los futuros docentes narren sus trayectorias para comprender cómo las disposiciones religiosas han influido en las formas de ver la profesión, así como contribuir a/en la reestructuración de esas formas de ver la práctica docente.

Palabras clave: formación docente; habitus; religión.

Introdução

Com o objetivo de compreender as influências dos percursos de escolarização de futuros professores alfabetizadores sobre o exercício da docência, buscou-se responder às seguintes questões: que marcas ou indícios acerca do exercício da docência na alfabetização os futuros professores trazem para os cursos de formação? Qual o potencial do trabalho com memórias de escolarização para a formação inicial de professores?

A opção em utilizar como recurso as memórias de suas trajetórias por meio de cartas justifica-se pelo entendimento de que “[...] a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (Sousa; Cabral, 2015, p. 150). Também por apoiar-se na perspectiva bourdieusiana, ao compreender as trajetórias como uma

[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (Bourdieu, 2006, p. 189).

Dessa maneira, parte-se da compreensão de que nas narrativas de memórias produzidas pelos estudantes, futuros professores, é possível buscar indícios de valores, normas e atitudes constitutivos da profissão docente que eles levam aos cursos de formação de professores, pois, conforme Bourdieu (1983), o agente passa por diferentes espaços de socialização ao longo de sua trajetória, como a família, a escola, a Igreja, que vão constituindo uma espécie de grade de leitura do mundo, bem como formas de agir. Essas experiências vão compondo o *ethos* profissional, pois de acordo com Lortie (1975), nos cursos de formação de professores, a maioria dos alunos chega com a visão do que é ser professor a partir do que vivenciou em seu percurso de escolarização.

Este texto, primeiramente expõe a base teórica em que o estudo está assentado para, em seguida, apresentar as escolhas metodológicas. Por fim, na terceira parte, são tecidas as reflexões acerca dos elementos presentes nas memórias dos futuros professores sobre Igreja e/ou religião.

A perspectiva sociológica bourdieusiana para a compreensão do exercício docente na percepção de futuros professores

A opção teórica ancora-se na perspectiva sociológica bourdieusiana, considerando estudos¹ anteriores (Sambugari *et al*, 2020; Sambugari; Borges, 2020), tendo como foco as trajetórias de futuros professores, nos quais foi possível evidenciar elementos constitutivos de socialização dos valores da docência, uma das facetas que constituem a identidade profissional docente, ou seja, o *ethos* profissional que, para Bourdieu (2002a, p. 41-42), refere-se ao “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

Essa compreensão das diferentes facetas presentes na socialização dos agentes durante o seu percurso de vida pessoal, formativo e profissional nos leva ao outro conceito-chave da teoria de Bourdieu (2003, p. 57, grifos do autor), que é o *habitus*:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

78

É, portanto, uma matriz que opera práticas a partir das vivências que vão sendo internalizadas nas diferentes agências de socialização. Desse modo, a presença da religião em algumas escolas e a participação das pessoas em igrejas tendem a operar como um filtro nas ações e percepções diante de situações vividas, constituindo facetas do *habitus* que vai sendo incorporado, de forma que:

[...] inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas, porém nos limites das construções estruturais de que são produtos e que as definem. (Bourdieu, 2001, p. 169).

O *habitus* é, portanto, “[...] aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes” (Bourdieu, 1983, p. 104) e vai sendo construído, internalizado pelos agentes ao longo de suas vivências, uma vez que:

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, [...] garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação,

¹ Estudos desenvolvidos pela autora no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Práticas Docentes (Forprat).

tendem [...] a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (Bourdieu, 2009, p. 90).

Outro conceito bourdieusiano importante, que se articula aos demais, se refere ao capital cultural, conforme Borges e Sambugari (2020, p. 25):

[...] conjunto de conhecimentos e práticas culturais que são obtidos pelas pessoas por meio do sistema educativo, ou pela família, bem como outros espaços de socialização. Podemos considerar, portanto, que os futuros professores constroem, a partir de seus percursos de vida e formação, uma matriz de percepção e ação, que articulada à apropriação do capital cultural, exerce forte influência na forma de conceber e atuar na docência, configurando, assim, o *ethos* docente.

Para Bourdieu (2002b, p. 74, grifos do autor), o capital cultural é estruturado em três estados:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo;

no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim,

no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Ao tomar esses conceitos centrais numa perspectiva relacional, apresentam-se as escolhas metodológicas.

Trajetória de escolarização por meio de cartas

Numa abordagem qualitativa, foram analisadas as narrativas de memórias de alfabetização, considerando que “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (Souza, 2006, p. 14), pois

[...] além da simples lembrança, a memória constitui uma viagem no tempo, e narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas quer da vida pública ou da vida privada. Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas. (Souza; Cabral, 2015, p. 150).

Como instrumento para a produção dessas narrativas, utilizou-se a carta pelo seu potencial “[...] para estabelecer comunicação por escrito com um destinatário ausente, no qual, por assim dizer, o autor pode tudo” (Soligo, 2018, p. 13). Ou seja,

o uso da carta para a narrativa de trajetórias de vida e de formação, articulado ao aporte teórico bourdieusiano, permitiu identificar indícios do exercício docente que os acadêmicos trazem ao chegar ao curso de Pedagogia.

Neste estudo, foram analisadas as cartas produzidas por acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia no período entre 2017 e 2020 de uma IES que está localizada em uma cidade do estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira entre Brasil e Bolívia. No início do curso, os acadêmicos receberam uma carta da professora pesquisadora em que trazia de forma breve o percurso da referida docente e foram convidados a responder a uma pesquisa contando um pouco de sua história pessoal (idade, onde nasceu etc.), sobre os espaços que tiveram contato com a leitura, se o curso de Pedagogia foi uma opção, se possuem familiares que são professores e que relatassem as vivências de seu processo de alfabetização, narrando situações sobre como foi a experiência de aprendizagem da leitura e da escrita, trazendo as marcas positivas e/ou negativas de seus percursos. Para Larrosa (2011, p. 6),

[...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar).

Esse exercício de escrita das memórias das trajetórias de escolarização tem trazido uma riqueza de informações sobre a percepção dos acadêmicos quanto à docência. Para Sousa e Cabral (2015, p. 151),

[...] a narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os [sic] falam sobre os *dilemas* imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente.

No período de 2017 a 2020, dos 137 alunos ingressantes no curso de Pedagogia, 111 entregaram o seu registro e compõem parte do estudo aqui apresentado (Quadro 1).

Quadro 1 – Número de acadêmicos matriculados na disciplina e retorno das cartas sobre as memórias de alfabetização (2017-2020)

Ano	Matriculados	Retorno das cartas
2017	25	15
2018	40	34
2019	35	30
2020	37	32
Total	137	111

Fonte: Elaboração própria.

Para responder às questões da pesquisa, buscou-se captar, nas memórias de alfabetização tecidas nas cartas, as marcas/influências da Igreja no percurso dos alunos. Para sistematizar e organizar os dados, recorreu-se a Bardin (2016, p. 47) por meio da análise de conteúdo que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A leitura e a análise das cartas perpassaram pelas três fases elaboradas por Bardin (2016): *i)* pré-análise; *ii)* exploração do material; e *iii)* tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Na primeira etapa, realizou-se a leitura flutuante dos registros narrativos, buscando os elementos comuns e frequentes relativos a religião ou Igreja. Em seguida, partiu-se para o tratamento do material que se deu por meio da codificação, a fim de construir as categorias de análise:

[...] tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices. (Bardin, 2016, p. 133).

Esse exercício de codificação do material foi importante, pois permitiu “[...] estabelecer quadros de resultados que forneçam as informações obtidas pela análise” (Bardin, 2016, p. 131). Nessa fase de codificação, optou-se por trabalhar com a categoria de análise temática como unidade de registro que consiste em “[...] descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2016, p. 135).

Considerando o recorte da pesquisa para a elaboração deste texto, a seguir constam as discussões acerca da categoria temática “Igreja/religião”, identificada de forma recorrente nos registros narrativos das cartas, pois o foco de análise deste texto está nos elementos relativos à religião, ou Igreja, que emergiram das memórias dos futuros professores em seus percursos de escolarização no período de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nas memórias da escolarização: a presença marcante da Igreja e da religião na trajetória dos futuros professores

De modo a garantir o anonimato, e devido ao número de cartas, os participantes desse estudo estão identificados pela letra A (acadêmico), seguida de um número sequencial (1, 2, 3 etc.) e do ano em que a escrita foi produzida (2017, 2018 etc.).

Verificou-se que dos 111 acadêmicos, 97 participavam frequentemente, em sua infância, de igreja ou de grupo religioso com sua família, evidenciando que a religião está bem presente na vida deles. A seguir, são apresentados alguns excertos das cartas que são representativos do quanto a religião foi presente nas memórias de alfabetização dos acadêmicos participantes desse estudo:

[...] Desde meus 7 anos passei a frequentar a escola bíblica dominical (EBD) da minha igreja. A EBD era dividida por classes para crianças, era dividida por faixa etária. Eu fazia parte da classe conhecida como primários. Estudávamos uma lição a cada semana. Durante as lições, os professores da EBD narravam as histórias bíblicas expostas na lição e após isso fazíamos atividades. (A12-2017).

[...] Na catequese tínhamos que participar de teatro e ler para o grupo. Eram atividades divertidas e nada cansativas. (A25-2018).

[...] Todo domingo eu participava da escolinha dominical e lá tinha a leitura das histórias da bíblia para crianças. (A15-2019).

[...] Participava aos domingos de escolinhas dominicais que me ajudavam no desenvolvimento da leitura e da escrita, fora a interação com os outros. (A18-2020).

Nota-se a presença forte da religião na trajetória desses futuros professores, evidenciando a necessidade assinalada por Knoblauch (2017, p. 902) “[...] de um aprofundamento sobre o papel das religiões na formação docente”. Faz-se necessário que essas questões sejam refletidas no interior dos cursos de formação de professores, a fim de que se possa ter uma formação que não seja excludente, mas, sim, pautada no direito e respeito à diversidade. Que o curso de formação possa influenciar na reestruturação de facetas do *habitus* desses futuros professores.

Também foi possível identificar nas narrativas dos acadêmicos certa recorrência quanto à crença que algumas professoras traziam para a escola, conforme verifica-se nos excertos:

[...] Fazia parte da nossa rotina fazer a oração assim que a gente chegava na sala. A professora já deixava num cartaz a oração e todos os dias a gente lia para abençoar o nosso dia. Mas mesmo assim eu não me livrava dos castigos. (A3-2017).

[...] Fazíamos o sinal da cruz antes de copiar o cabeçalho da lousa. A professora dizia que era para abençoar o nosso dia. (A17-2018).

[...] Todos os dias a gente rezava antes de iniciar as atividades e depois nós cantávamos uma música, lembro de uma que era da minha igreja. (A6-2019).

[...] Eu me lembro que a professora pegava do armário dela um livro de histórias de Jesus para ler para a gente. Algumas eu gostava bastante porque eu também escutava na minha igreja. (A8-2020).

As práticas identificadas nos excertos se referem à leitura de contos bíblicos, gestos religiosos, uso de símbolos que evidenciam traços da religião de matriz católica e evangélica, estando relacionadas com aspectos da docência para o ensino da leitura e da escrita. Verifica-se, portanto, o quanto as disposições religiosas que são adquiridas no decorrer do percurso acabam por influenciar os modos de ver e

compreender a docência. Na perspectiva bourdieusiana, durante sua trajetória, os agentes vão tecendo uma matriz de disposições que compõem a sua forma de ver e agir no mundo. Essa matriz constitutiva do *habitus* vai se reestruturando a partir das relações de socialização que o agente vivencia. A análise permite inferir o quanto é importante que os cursos de formação abram espaços de socialização dos percursos vivenciados pelos acadêmicos, pois, assim como a família e a escola, a Igreja também é agência socializadora na qual estão inseridos e mobilizadora de práticas.

As vivências dos futuros professores em agências de socialização como os espaços religiosos e a Igreja, de certa forma, contribuem na composição da grade de leitura, ou seja, nos modos de compreender como se ensina a ler e a escrever. Mas, ao mesmo tempo em que narra sua trajetória, o futuro professor vai tomando consciência das imagens da docência que foram construídas. No excerto, nota-se o quanto esse movimento da escrita é importante e potente para a formação docente:

[...] Já finalizando, quero compartilhar a tamanha felicidade que atualmente estou vivenciando, aprendendo muito e me dedicando ao máximo para ser um professor oposto de tudo que já vivenciei. (A30-2020).

É importante que essas questões estejam presentes nos espaços dos cursos de formação de professores. Um caminho que tem sido percorrido com os acadêmicos participantes dessa pesquisa é a retomada dessas narrativas ao final do curso, em que eles recebem de volta a carta e vão refletindo sobre o percurso apresentado naquela narrativa, a partir do diálogo com os demais colegas, professores e com as discussões teóricas realizadas ao longo do curso. Consiste num revisitar a carta, evidenciando as marcas da docência que cada um foi internalizando em sua trajetória.

Considerações finais

Um dos objetivos da pesquisa apresentada neste artigo consistiu em compreender que tipo de influência os percursos de escolarização têm sobre o exercício da docência de futuros professores alfabetizadores e qual seria o potencial do uso de memórias de alfabetização nos cursos iniciais de professores. Nessa direção, foram apontados alguns indícios, marcas da religião que podem influenciar a forma de ver a docência.

A análise aponta para o potencial formativo de memórias de escolarização nos cursos de formação inicial por meio do registro de cartas. É necessário oportunizar momentos para que os futuros professores narrem suas trajetórias e nós, como formadores, possamos compreender como as disposições religiosas trazidas pelos acadêmicos ao curso têm influenciado os modos de ver a profissão. Também se faz necessário buscarmos pistas de como podemos contribuir para/na reestruturação desses modos de ver o exercício docente.

Reitera-se, portanto, a necessidade de espaços nos cursos de formação inicial para que os alunos possam trazer os seus percursos de escolarização e, a partir daí, reflitam sobre o exercício docente numa perspectiva dialógica e aberta ao respeito e à diversidade.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BORGES, D. S. S.; SAMBUGARI, M. R. N. A identidade docente de professores iniciantes: um olhar a partir da perspectiva sociológica bourdieusiana. In: GONZAGA, L. L. (Org.). *Identidade docente: desenvolvimento profissional e pessoal em diferentes percursos*. Curitiba: Bagai, 2020. p. 21-33.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 39-64.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 73-79.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 39-72.
- 84 BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 183-191.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KNOBLAUCH, A. Religião, formação docente e socialização de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, jul./set. 2017.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago, 1975.
- SAMBUGARI et al. Percursos de vida e formação de professores como objeto de estudo: notas para uma análise bourdieusiana. In: MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q.; SANTOS, F. A. (Org.). *Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul*. Curitiba: CRV, 2020. p. 77-87.
- SAMBUGARI, M. R. N.; BORGES, D. S. S. A iniciação à docência na formação inicial de professores: algumas reflexões. In: SILVA, F. C. T.; ANJOS, J. J. T. (Org.). *Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste*. Campo Grande: Oeste, 2020. v. 4, p. 307-319.

SOLIGO, R. Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta.
In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8., 2018,
São Paulo. *Anais...* São Paulo: Biograph, 2018. p. 1-15.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de
pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 149-158,
jul./dez. 2015.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de
professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

Márcia Regina do Nascimento Sambugari, doutora em Educação pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora associada III da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no *campus* do Pantanal (CPAN),
Corumbá-MS. Atua no curso de Pedagogia e no mestrado em Educação do Programa
de Pós-Graduação em Educação (CPAN/UFMS) e desenvolve pesquisa e extensão
sobre as seguintes temáticas em contextos escolares e não escolares: leitura, escrita
e formação de professores.

marcia.sambugari@ufms.br

Recebido em 30 de março de 2022

Aprovado em 22 de junho de 2022

Fotografias como atos de currículo contra o racismo religioso: uma experiência na Faculdade de Educação da Uerj

Stela Guedes Caputo

Resumo

O artigo discute o uso das fotografias como atos de currículo e objetiva compartilhar a importância do referencial estético como competência criadora de autonomias emancipacionistas. Busca, também, abordar a importância da fotografia na produção de imagens desestabilizadoras. Pode a fotografia, debatida em sala de aula, provocar discussões sobre racismo, racismo religioso e intolerância religiosa? Pode a fotografia contribuir para uma educação antirracista e menos intolerante? Foram questões como essas que motivaram a pesquisadora a usar fotografias, em um dos semestres de 2017, com uma turma da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como metodologia, o texto traz a experiência do semestre em questão, anotada em diários de aula e, aqui, mediada com referencial teórico sobre currículo e racismo e sobre fotografia. Após a reflexão pretendida, conclui-se que as fotografias ajudam a desestabilizar universalismos, preconceitos, intolerâncias e racismo e são atos de currículo que contribuem para uma educação antirracista e plural.

Palavras-chave: atos de currículo; educação antirracista; fotografia; intolerância religiosa.

Abstract

Photographs as curriculum acts against religious racism: an experience at the school of education of UERJ

This article discusses the use of photographs as curriculum acts and aims to share the importance of the aesthetic reference as a competence that creates emancipationist autonomies. It also seeks to address the importance of photography in the production of destabilizing images. Can photography, discussed in the classroom, provoke discussions on racism, religious racism and religious intolerance? Can photography contribute to an anti-racist and less intolerant education? Such questions motivated the researcher to use photographs, in one of the semesters of 2017, with a class from the Faculty of Education of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ). For methodology, this text offers the experience of this semester, recorded in class diaries and mediated with a theoretical framework on curriculum and racism and on photography. After the intended reflection, it is made clear that yes, photographs help to destabilize universalisms, prejudices, intolerances and racism and are curriculum acts that contribute to an anti-racist and plural education.

Keywords: anti-racist education; curriculum acts; photography; religious intolerance.

88

Resumen

Las fotografías como actos curriculares contra el racismo religioso: una experiencia en la Facultad de Educación de la UERJ

El artículo discute el uso de fotografías como actos curriculares y pretende compartir la importancia del referente estético como competencia creadora de autonomías emancipadoras. Busca, también, abordar la importancia de la fotografía en la producción de imágenes desestabilizadoras. ¿Puede la fotografía, debatida en el aula, provocar discusiones sobre el racismo, racismo religioso e intolerancia religiosa? ¿Puede la fotografía contribuir a una educación antirracista y menos intolerante? Fueron preguntas como estas las que motivaron a la investigadora a utilizar fotografías, en uno de los semestres de 2017, con una clase de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ). Como metodología, el texto trae la experiencia del semestre en cuestión, registrada en diarios de clase y, aquí, mediada con referentes teóricos sobre currículo y racismo y sobre fotografía. Tras la reflexión intencionada, se concluye que las fotografías ayudan a desestabilizar universalismos, prejuicios, intolerancias y racismo y son actos curriculares que contribuyen a una educación antirracista y plural.

Palabras clave: actos curriculares; educación antirracista; fotografía; intolerancia religiosa.

Primeira foto: o olhar de Willians

Fiz essa foto de Willians Bendia durante o ritual das Águas de Oxalá, no terreiro Ilê Axé Omi Lare Iyá Sagbá, em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias. Na ocasião, ele segurava a mão de sua mãe, Bárbara Bendia, e mirava fixa e firmemente para o poço de nosso terreiro. O poço é a fonte de água natural que cumpre papel fundamental na cerimônia dedicada ao velho orixá. Era uma manhã adocicada pelo cheiro das folhas de manjeriço que, retiradas das águas das quartinhas brancas carregadas na procissão, eram orvalhadas sobre nossas cabeças e por todo o lugar. Fiz a foto e não conversei com Willians como sempre faço para minhas notas de pesquisa, porque o ritual envolvia silêncio e porque eu também fazia parte dele e precisava me concentrar.



Figura 1 – Willians Bendia no ritual das Águas de Oxalá – 2016

Fonte: Elaboração própria.¹

Falei de Oxalá, que é um orixá ligado à criação, mais velho. Os orixás são ancestrais africanos e africanas divinizados e divinizadas, que atravessaram o Atlântico dentro dos corpos das pessoas sequestradas e escravizadas pelos colonizadores. No Brasil, são cultuados e cultuadas, ainda hoje, nos terreiros, como o terreiro de Willians, que, por acaso ou não, também é meu terreiro.

Imprimi a foto em papel, emoldurei e fixei na parede. Olho para ela agora mesmo, como a olho muitas vezes desde o dia em que foi tirada. Para Barthes (1984), a fotografia é objeto de três práticas ou atos. O autor usou três palavras de origem latina para classificar esses atos. O ato de quem faz ele chamou de *operator*; o ato de quem é fotografado, de *spectrum*; e, finalmente, o ato de quem observa a fotografia, de *spectator*.

¹ Informo que o uso de todas as imagens aqui apresentadas cumpriu rigorosamente as exigências éticas a respeito do uso de imagens nas pesquisas com seres humanos. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), tanto de adultos como de crianças, foi obtido sempre em diálogo com os sujeitos de pesquisa, incluindo os responsáveis pelas crianças que aparecem nas fotografias.

Por não se considerar fotógrafo, Barthes (1984) preferiu se colocar no lugar que ele mesmo definiu de *spectator*, para tentar entender os sentimentos provocados pela fotografia. Desse lugar, concluiu que dois movimentos formam o interesse de alguém, desse *spectator*, por uma fotografia. O primeiro seria o *studium*, aquele que guarda *aspectos* objetivos, culturais e técnicos que reconhecemos do fotógrafo, ou seja, suas intenções e seus métodos. O segundo seria *punctum*, que pode ser traduzido por “ponto mais importante” e se refere aos aspectos subjetivos, aos interesses criados com e por quem olha a fotografia e que variam de pessoa para pessoa.

Interrompo a digitação, ergo os olhos, encontro, mais uma vez, a mesma foto e vou certa para o olhar do menino que me carrega para dentro da velha tinta deitada no papel de algodão, superfície diferente da mesma imagem que vejo na tela do meu *notebook* enquanto digito este texto. Superfície que é também distinta da que vocês, leitores e leitoras, observam agora, já que as tecnologias mudam para todo e qualquer processo fotográfico. Escapo do olhar do menino e, descendo um pouco para a direita, encontro a mão esquerda dele na mão direita de sua mãe. Só então caminho para os fios de conta no pescoço de Willians. Em seguida, passo por sua roupa branca, por sua orelha direita, retorno para o olhar do menino e ali me detenho. Esse é o desenho do meu *punctum*. Um passeio em espiral que meus olhos fazem e que fico repetindo toda vez que encontro a foto. Os detalhes que transpassam a fotografia me buscam e ferem.

No entanto, havia uma coisa que, também estando lá, era impossível fotografar: o cheiro da chavinha fina de manjerição. O mesmo cheiro que sinto agora, ao baixar os olhos, talvez, pela milésima vez, para a mesma foto.

O *punctum*, sendo a própria subjetividade de quem observa (o *spectator*), sempre me interessou desde que comecei a pensar mais seriamente em fotografia. O *punctum*, singular e intransferível, passou a me afetar, ainda mais, quando comecei a lecionar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Se cada um constrói, em ato, seu próprio *punctum*, se é esse movimento que, buscando e ferindo, faz a fotografia viver em quem a observa, se ele é “tudo aquilo que eu acrescento à fotografia e que, no entanto, já está lá”, como disse o próprio Barthes (1984, p. 32), imagino que o *punctum* seja processo formativo, que me interessa levar para sala de aula. O *punctum* surge quando pensamos complexamente uma fotografia. E, se estivermos disponíveis para pensar complexamente as fotografias, como elas merecem ser pensadas, o ato fotográfico como um todo é, em si, ação fértil, processo implicado, intencional e formativo.

Pensando assim, o que trago para este artigo são reflexões produzidas a esse respeito na disciplina eletiva “Cotidiano escolar, uma prática social em construção”, na Faculdade de Educação da Uerj. A cada semestre, é possível elegermos um tema para abordar esse cotidiano escolar socialmente construído. Tratarei aqui do semestre em que defini este tema: “Cotidiano escolar, uma prática social em construção: fotografias como atos de currículo antirracistas e contra a intolerância religiosa nas escolas”. O período em questão se refere ao segundo semestre de 2017, em que mediei uma turma composta por 25 pessoas, das quais 23 eram do sexo feminino

e 2 do sexo masculino, com idades entre 24 e 35 anos. As aulas eram no turno da noite, e cada encontro durava cerca de uma hora e meia. O que entrego foi tecido com as anotações do meu diário de aula, com as falas das e dos estudantes, e com pesquisa bibliográfica sobre os assuntos envolvidos.

Antes de seguir, mencionei que o ato fotográfico é implicado, intencional e formativo e explico: pesquiso e fotografo crianças e jovens de terreiros há 30 anos. É com essas fotografias e com minhas intenções em ato que leciono na Uerj.

A procura do *punctum*

A proposta dos exercícios

Para o primeiro momento de cada aula, planejei colocar em jogo o compartilhamento das fotografias feitas por mim. Imaginei que trazer algumas fotos e oferecer à turma o que eu considerava ser o *punctum* de cada uma delas seria potencialmente positivo para o processo formativo. Motivada por essa ideia, dividi as aulas em dois momentos. No primeiro, projetava as fotos e compartilhava os detalhes que me buscaram e feriram nelas. Optei sempre por três fotografias para cada aula, acreditando ser um número adequado para que pudéssemos ter tempo e oferecer esse tempo para cada imagem. No segundo, depois de projetadas as três fotos, quem se sentisse motivada ou motivado apresentaria seu próprio *punctum*. Ao final do curso, eu havia apresentado 60 fotos e, obviamente, não trarei e não comentarei esse total aqui. Escolhi três fotos para examinar algumas questões importantes para os objetivos deste artigo. As mesmas questões orientaram a seleção que fiz dos comentários das alunas e dos alunos em sala de aula.

A primeira foto foi a de Willians, já apresentada. Proposta explicada, compartilhei o meu *punctum* com a turma. Como disse anteriormente, trata-se do caminho que me buscou desde o olhar do menino, conduziu em espiral pelos fios de conta e blusa, subiu por sua orelha e retornou para o mesmo olhar.

Uma das coisas que imediatamente notei nessas aulas é que, diferente do silêncio, às vezes demorado, quando alunos e alunas precisam comentar um texto, quando a provocação parte da fotografia, é preciso organizar a fila para falar. Muitas e muitos levantaram as mãos. Obviamente, em função dos limites de espaço de um artigo, trarei apenas algumas reflexões. Adianto que as falas foram provocadas pelas questões: O que te busca nessa foto e te carrega para dentro dela? Por quê?

O olhar do menino é forte, tem razão. Ele me buscou, sim; e, no primeiro momento, ele me atrai. Só que ele me joga para algo que não está na fotografia. Ele me joga para fora da foto, para algo que ele está olhando e que eu não vejo. Como você disse que era um poço, imediatamente eu construí o poço na minha cabeça. Se você não tivesse falado, eu ficaria me perguntando para o que ele está olhando tão firmemente. Talvez eu definisse um lugar. Talvez esse lugar mudasse, a cada olhada. Meu *punctum* está fora da foto. Isso pode? (Verônica, aluna da Pedagogia, 30 anos).²

² Os nomes são fictícios, as idades não.

Gosto de começar por essa fala de Verônica, não só porque ela foi, de fato, a primeira, mas porque me possibilita compartilhar um dos receios que tive ao propor essa atividade (ou experimento). Gomes (2013, p. 315) defende, com muita convicção, o que chama de estatuto da observação e suas modalidades na produção do conhecimento: “Sim, podemos aprender ao observarmos imagens. Desde que haja a honesta disposição de renunciar aos esquemas explicativos apriorísticos, desde que nos habite a modéstia de querer aprender com as imagens”. Quando propus o experimento “a procura do *punctum*”, temi direcionar o olhar de todos e todas. Temei que eu mesma estivesse propondo um “esquema explicativo” ou, ao menos, um percurso único de observação. Ao recriar a atividade proposta, no fundo, desconfiei do estatuto da observação. E mais: ainda que eu tivesse proposto um “esquema explicativo” (o que o *punctum* definitivamente não é), que eu tivesse proposto uma rota (a minha rota), nenhum esquema ou suposta rota direcional para o olhar é capaz de aprisioná-lo, tal o poder da observação disponível.

Segunda foto: Karin e a luz



Figura 2 – Karin dos Santos no Ilê Omiojuaro – 2015

Fonte: Elaboração própria.

Fiz essa foto no Ilê Omiojuaro, em Miguel Couto, na Baixada Fluminense. Karin dos Santos Lago acabara de acordar e, arrumando seu pano de cabeça, entrou no barracão do terreiro, onde eu já estava sentada, preparando a câmera para as conversas de pesquisa daquele dia. Foi quando a voz de Karin me chamou a atenção ao dizer: “Que dia lindo entrando no terreiro, olha só!” Quando voltei minha cabeça para Karin, fiz essa foto.

Dando sequência aos exercícios, em uma das aulas, mostrei essa foto e compartilhei que meu *punctum* começava no pequeno ponto de luz, à esquerda no alto e quase já fora da foto. Depois ele descia feito uma seta, abraçava a menina, pulsava em seu pescoço, pousava em sua boca e ali ficava, alumando seu sorriso,

seus olhos e sua palavra. Só depois se espalhava, jogando luz para todo o barracão em que estávamos. Meu *punctum* era a luz e seu caminho. “O meu *punctum* é o olho da menina. O olho dela me chama e depois sigo para o sorriso dela. Cada vez que vejo a foto é esse mesmo *punctum*, ou seja: do olho para a boca, depois da boca para o olho”, disse Marco Antônio, de 25 anos.

“Eu não consigo ver *punctum* porque vejo esse pano na cabeça desnecessário, depois o colar, provavelmente enfeitado e essa bata esquisita. Coisas que a minha religião não permite nem que eu olhe aqui”, argumentou Maria Cecília, 30 anos. Fosse em outro momento de minha trajetória de professora, talvez eu me assustasse com a resposta de Maria Cecília. No entanto, já faz muito tempo que trabalho, em sala de aula, com questões raciais, diversidade religiosa e racismo religioso, usando as fotografias como disparadores de conversas e, sobretudo, como imagens desestabilizadoras (Santos, 1996). Argumentei, portanto, que sim, aquele era seu *punctum*, porque o *punctum* é isso mesmo, a subjetividade que nos traz para dentro da foto. E, por ser subjetivo, o *punctum* revela mecanismos de poder, protagonismos, preconceitos. No dia dessa conversa, só consegui mostrar a foto de Karin, porque todo o tempo da aula, depois da fala de Maria Cecília, foi dedicado à discussão de racismo, racismo religioso e intolerância religiosa.

Terceira foto: o abraço de Xangô



Figura 3 – Dandara e Xangô no Ilê Omon Oyá Legi – 2017

Fonte: Elaboração própria.

Dandara Sophia, 7 anos, é abiã, ou seja, alguém que frequenta o terreiro, tem proximidade com ele, mas ainda não é iniciada no candomblé. Ela ajudou a enfeitar o barracão do Ilê Omon Oyá Legi, em Mesquita, Baixada Fluminense, ajeitou flores,

arrumou laços, espalhou folhas. Também enfeitou a si mesma: banho, cabelo penteado e um vestido novo. Na hora da festa, dançou, cantou, bateu palmas, saudou os novos iaôs (os novos iniciados) e os orixás. Quando Xangô chegou ao barracão, Dandara correu, abriu espaço por entre as pessoas e abraçou o deus iorubano. No intervalo do ritual, procurei-a e lhe perguntei o que ela havia sentido naquele abraço. Foi quando a menina respondeu: “Eu gostei muito. No coração de Xangô tem um tambor de fogo. Parecia uma guerra.” Era a noite do dia 21 de janeiro de 2017.

Não sei se por que ouvi a resposta de Dandara, mas dessa vez meu *punctum* é um ponto fixo, o que raramente acontece. O que me fere e me leva para dentro da foto é a fresta ocupada pelo rosto colado da menina no peito de Xangô. Aquele fino espaço em que foi possível ouvir o tambor de fogo do coração do deus africano. Explicava isso quando uma voz me interrompeu: “Deus é um só, professora.” Era Milena Pereira, 29 anos, aluna da turma de licenciatura. A sentença de Milena me permitiu argumentar que religiões politeístas existem não só no continente africano, mas também na Grécia, em Roma, em regiões eslavas, em rituais como o wiccano, o xamânico, o dos druidas, entre outros. E que, sim, Deus é único nas religiões cristãs, mas as religiões cristãs não são as únicas no mundo. Argumentei, ainda, que nossa preocupação fundamental no curso é estar abertos e abertas para lidar, na escola, com alunas e alunos de todas as religiões e de nenhuma religião, porque a escola também não é uma coisa só. Muita gente na turma estava com a mão levantada para falar, mas nem isso foi possível. Milena se retirou da sala e nunca mais voltou. Depois soube que ela pediu a Solicitação de Alteração de Inscrição em Disciplinas (Said).

A esse respeito, considero importante dizer que dou aulas na Uerj desde 2010 e Milena não foi a primeira a sair de sala em função da discussão sobre intolerância religiosa. Nos meus primeiros anos de docência, era comum ouvir “tá repreendido em nome de Jesus”, sempre que eu falava da importância do respeito para a diversidade religiosa. Se ainda houvesse tempo para solicitar mudança de disciplina, os alunos e as alunas que não suportavam ouvir falar de respeito por todas as religiões desapareciam da aula. Quem havia perdido o tempo para solicitar a mudança ou precisava daquela eletiva para concluir o curso, acabava ficando, mas, em geral, permanecia de cabeça baixa, em silêncio, sem sequer me olhar.

Hoje, a realidade da Uerj é outra. Embora seja necessário um estudo mais aprofundado para que encontremos os motivos dessa mudança, arrisco dizer, com base na minha experiência e observação, que o ingresso cada vez maior de alunas, alunos e alunas negros, negras e negres, que, sendo ou não de religiões de matriz africana, reivindicam respeito para essas religiões, é um aspecto fundamental nessa necessária análise.

O episódio da aluna provocou boas conversas ao longo de todo o curso. De modo geral, a turma compreende a urgência de conversarmos sobre racismo religioso e intolerância religiosa. “Se uma pessoa que se prepara para dar aula não consegue discutir o diferente, que tipo de docente será?”, questionou Paulo Azevedo, 24 anos, no mesmo dia da saída de Milena. “Eu também sou evangélica, professora, mas não acho que todo mundo deve ser; e, sim, somos professoras de todos os alunos e

alunas, devemos acolher e respeitar. Essa disciplina me ensinou muito sobre isso”, disse Flávia Ferreira, 32 anos, para quem o *punctum* foram os *oxês*, os machados de Xangô. “Eu achei lindos, não conhecia”, revelou.

Considerações finais: fotografias como atos de currículo

Espaço de múltiplas possibilidades, a escola é formada por dinâmicas e tensões culturais e, por isso mesmo, é potência para construção de conhecimento. São esses processos constitutivos de negociação de forças que Macedo denominou *atos de currículo*. Nas palavras do autor:

O currículo no contemporâneo vive (in)tensamente um começo instituinte que aponta para vislumbres desconstrucionistas, narrativos, propositivos, coalizionais, com ampliados processos acionalistas-semantizantes. Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes. Plurais e muitas vezes não normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências curriculantes que se instituem como temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras. Fachos de luz caminhando e iluminando situações curriculares, fundando heterogeneidade que queremos cada vez mais ampliada, cada vez mais irredutível, cada vez mais socialmente referenciada e que pode nascer de con-versações socialmente engendradas. (Macedo, 2013, p. 22).

Em diálogo com Bakhtin (1992), Macedo (2013) afirma que a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, ao qual ele confere sentido a partir do mundo como materialidade concreta. O ato, portanto, postula, cria (Bakhtin, 1992, apud Macedo, 2013). Assim, para Macedo (2013), a ideia de ato de currículo realça a processualidade criativa do currículo, sua instituinte materialidade e, acima de tudo, a responsabilização/participatividade. “Ato de currículo, como conceito-dispositivo, levando em conta a práxis curricular, é um conceito-chave, um gesto ético-político, um potente analisador da práxis curricular” (Macedo, 2013, p. 28). Partindo desse princípio, de acordo com o autor, cabe à escola mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas pautadas em um referencial filosófico, epistemológico, antropológico, estético e político-pedagógico, bem como implantações de práticas capazes de auxiliar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente excludente.

Quando converso com colegas da Faculdade de Educação da Uerj, no curso de Pedagogia ou nas licenciaturas, após ver apresentações de trabalhos, defesas de monografias, entre outras atividades, percebo que as imagens fotográficas são muito utilizadas como ilustração nas aulas e pesquisas. Ou seja, o referencial estético sugerido por Macedo (2013) anteriormente, como competência criadora de autonomias emancipacionistas, é secundarizado ou subutilizado. E, se for secundarizado ou subutilizado, como o estético poderá contribuir para empoderar atores sociais silenciados, como sugere esse autor?

A potência do estético na educação já fora destacada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, quando indicou que professores e professoras emancipadoras devem produzir o que chamou de imagens desestabilizadoras (Santos, 1996). Acredito que produzir as fotografias seja fundamental, mas saber lê-las também é precioso e foi o que tentamos fazer nos exercícios propostos. Santaella (2012), por exemplo, lembra-nos de que Boris Kossoy, outro estudioso da fotografia, em seu livro *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*, disse que, para compreender uma foto como linguagem, não basta simplesmente lançar um olhar apressado para o conteúdo que foi fotografado, mas que é preciso “desmontar a imagem” (Kossoy, 2007). Não sei se desmontamos imagens em nosso curso. Desejei apenas percebê-las com o que chamo de metodologia da disponibilidade para as sutilezas fotográficas. Algo que temos cada vez menos em tempos tão apressados. Essa disponibilidade para as sutilezas fotográficas foram nossos atos de currículo.

Ao longo do semestre, refletimos sobre 60 fotos de minha autoria. A maioria era de crianças negras, nos candomblés brasileiros (como disse, trata-se de pesquisa que realizo há cerca de 30 anos). Acredito, com isso, ter praticado nossa metodologia da disponibilidade para as sutilezas, no caso, para as sutilezas fotográficas, buscando perceber o que Barthes (1984) chamou de *punctum*, aquilo que atinge nossa subjetividade para a fotografia que vemos. Nos limites de um artigo, trouxe poucas fotos para compartilharmos. Com elas, quis destacar a potência do estético, lido, debatido, discutido, para problematizar racismo, racismo religioso e intolerância. Quando avaliamos o semestre, consideramos juntos que, quanto mais artefatos do candomblé eram mostrados nas fotografias, mais polêmicas eram geradas na turma. Se um deus africano, como Xangô, por exemplo, aparecia na imagem, o racismo religioso de algumas alunas e alguns alunos ficava bem evidente.

Intolerância ou racismo? Não é possível fugir da discussão e, pelo contrário, é necessário abordá-la. A esse respeito, o pesquisador Sidney Nogueira explica que alguns acreditam ser “intolerância religiosa” a melhor expressão para abordar a questão (Nogueira, 2020). Todavia, no caso das violências praticadas contra as religiões de origem africana no Brasil, o componente nuclear desse tipo de violência contra as comunidades tradicionais de terreiros é o racismo. De acordo com Nogueira (2020), quando se fala em intolerância religiosa, algumas vezes o foco da perseguição não é apenas a origem étnica dos praticantes ou a origem da crença, mas uma prática do sagrado alheio, que é considerada herética ou demoníaca por outro grupo. Então, o autor se pergunta, afinal: por que racismo em vez de intolerância religiosa? Porque, nesse caso, Nogueira (2020, p. 91) entende que “o objeto do racismo já não é o homem particular, mas certa forma de existir. Trata-se da negação de uma forma simbólica e semântica de existir, de ser e estar no mundo”.

As fotografias que fabrico, com os sujeitos de pesquisa nos terreiros brasileiros, promoveram intensos debates sobre racismo religioso em sala de aula e geraram atos de currículo. Atos que trouxeram e contaram histórias e que ajudaram a desestabilizar o racismo e, como também especifiquei, o racismo religioso. Atos que, espero, contribuam para uma educação antirracista e plural.

Compartilhei, neste artigo, vestígios de um curso que durou um semestre inteiro. Em nossa última aula, Ana Paula, aluna de 27 anos, perguntou: “O *punctum* pode ser anterior à revelação da foto?” Respondi que nunca tinha pensado nessa questão, pois venho pensando o *punctum*, ali, diante da fotografia revelada, exposta, e procurei saber o porquê da pergunta. E é com a resposta de Ana que encerrarei este texto, na esperança de que ela reverbere em vocês, como reverbera em mim, ainda hoje, e que desperte interesses para o que chamei aqui de uma metodologia da disponibilidade para as sutilezas fotográficas. Diz Ana: “Porque me parece que numa fração de segundo, antes do clique, você vê o seu *punctum*, e ele realiza a foto. Por isso, eu acho que o *punctum* de quem produz a fotografia pode muito bem já estar ali, entre a cabeça, o olho e o dedo de quem fotografa.” Tem razão Ana, a intenção é sempre o que nos move.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, R. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

GOMES, P. C. C. *O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

KOSSOY, B. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, S. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Feminismos Plurais).

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como Eu Ensino).

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J.; SANTOS, E. (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

Stela Guedes Caputo, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), e coordenadora do Grupo de Pesquisa Kékeré (Proped-Uerj).
stelauerj@gmail.com

Recebido em 13 de maio de 2022

Aprovado em 13 de julho de 2022

Quais atitudes de neutralidade adotar em Educação Moral e Cívica (EMC) na França? A tensão entre não discriminação e a questão religiosa*

Gaïd Andro

Resumo

Este artigo se baseia nos relatórios do *Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires* (CNESCO) e em pesquisas realizadas com professores sobre as dificuldades profissionais vividas no ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) nas turmas dos ensinos fundamental (segunda etapa) e médio. A hipótese apresentada é que, além da questão da implementação pedagógica, esse ensino tropeça em duas grandes dificuldades profissionais: a incapacidade de identificar o aprendizado realmente visado (sobretudo em termos de conhecimento científico) e a precariedade de uma atitude profissional de "neutralidade" que permite transmitir os valores promovidos pela escola republicana ao mesmo tempo que lida com a diversidade política, cultural e religiosa dos alunos. Com base na observação de um grupo de docentes em formação, são relatadas as dificuldades quanto à atitude profissional esperada e à distinção didática entre opiniões, conhecimentos e valores dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica; escola republicana; formação de professores; França; laicidade.

* Título do original "Quelles postures professionnelles de neutralité en éducation morale et civique (EMC) en France? Mise en tension du principe de non-discrimination face à la question religieuse", a ser publicado na revista *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* em setembro de 2022.

Traduzido por Jair Santana Moraes e Rosa dos Anjos Oliveira.

Abstract

Which neutral actions must be taken regarding Moral and Civic Education (MCE) in France? Tensions between non-discrimination and the religious issue

This paper bases itself on reports from the Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) and on research conducted on teachers' professional hardships with the teaching of Moral and Civic Education (MCE) to primary and secondary education classes. The hypotheses, beside the pedagogical application itself, is that this teaching is hindered by two substantial professional hardships: the incapacity of identifying what must be taught (especially regarding scientific knowledge) and the lack of a "neutral" professional attitude that enables the transmission of the republican school's values while dealing with the political, cultural and religious diversity of students. Based on the observations of a group of student teachers, it relates difficulties regarding expected professional attitudes and the didactic distance between opinions, knowledges, and values in the classroom.

Keywords: France; Moral and Civic Education; republican school; secularism; teacher training.

100

Resumen

¿Qué actitudes neutrales adoptar en la Educación Moral y Cívica (EMC) en Francia? La tensión entre la no discriminación y la cuestión religiosa

Este artículo se basa en los informes del Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) y en investigaciones realizadas con profesores sobre las dificultades profesionales experimentadas en la enseñanza de Educación Moral y Cívica (EMC) en la educación primaria (segundo ciclo) y en clases de la secundaria. La hipótesis que se presenta es que, además de la cuestión de la implementación pedagógica, esta enseñanza se encuentra con dos grandes dificultades profesionales: la incapacidad para identificar los aprendizajes a los que realmente se dirige (sobre todo en lo que se refiere al conocimiento científico) y la precariedad de una actitud profesional de "neutralidad" que permite transmitir los valores promovidos por la escuela republicana a la vez que se ocupa de la diversidad política, cultural y religiosa de los alumnos. A partir de la observación de un grupo de docentes en formación, se relatan dificultades en cuanto a la actitud profesional esperada y la distinción didáctica entre opiniones, conocimientos y valores dentro del aula.

Palabras clave: Educación Moral y Cívica; escuela republicana; formación de profesores; Francia; laicidad.

Mas, o que é uma opinião? É, dizem os explicadores, um sentimento que formamos sobre os fatos superficialmente observados. As opiniões crescem, muito particularmente, nos cérebros fracos e populares, e se opõem à ciência, que conhece as verdadeiras razões dos fenômenos. Se desejardes, vos ensinaremos a ciência.

Devagar. Nós vos concedemos que uma opinião não é uma verdade. Porém, é isso que nos interessa: quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho. O único erro seria tomar nossas opiniões como verdades. (Rancière, 2002, p. 55).

Introdução

A educação para a cidadania é um assunto central das políticas educacionais atuais, tanto no discurso institucional como no discurso político-midiático, que envolve a questão escolar na França. Os diferentes projetos político-educacionais, desde a Revolução Francesa (Doria, 2013), pensados como inseparáveis da ambição regeneradora da cidadania moderna, colocam como centro de sua finalidade a formação do cidadão francês – o que implica a do cidadão “republicano” francês, definitivamente instituída pelas leis de 1881 e 1882 – e a reconstrução do mito coletivo de uma escola “fundante” da República.¹ Trata-se, portanto, de um patrimônio simbolicamente carregado, que se impõe a qualquer discurso contemporâneo relativo ao que, desde 2013, tem sido chamado de Educação Moral e Cívica (EMC)² nos programas de educação nacional. Um discurso tão carregado quanto a atualidade recente (atentados de 2015, assassinato de Samuel Paty, lei sobre o separatismo) e a crise democrática em curso (abstencionismo, radicalização dos movimentos sociais, mobilizações alternativas da juventude), que interrogam inevitavelmente os contornos de uma cidadania política em redefinição e as modalidades de sua abordagem nas salas de aula. Em um contexto no qual a escola reivindica políticas inclusivas, a questão de uma formação cidadã que dê lugar à diversidade de opiniões, culturas e religiões cria novos espaços de tensão que, necessariamente, questionam as práticas profissionais em sala de aula.

As questões são múltiplas, complexas e frequentemente levantadas no debate

¹ Sem retomar uma historiografia pletórica sobre o papel da escola no projeto político da III República, lembremos aqui que a escola republicana é pensada, em complemento ao Exército, como um lugar de aculturação republicana, uma alternativa à educação familiar, à educação religiosa e aos preconceitos do mundo social. Concebida como um espaço de socialização específico, a escola republicana francesa também é um espaço de educação política e, simultaneamente, de aprendizagem.

² Durante muito tempo, a educação cívica foi considerada, na França, aquela hora semanal (somente nas escolas primárias e secundárias) dedicada ao aprendizado de regras, leis e instituições, cujas práticas diferiam pouco das aulas de História e Geografia. Após o movimento do ensino médio de 1998, a Educação Cívica Jurídica e Social (ECJS) foi introduzida nas escolas secundárias a fim de trazer assuntos atuais, cultura jurídica e debate para a sala de aula. A lei sobre a refundação da escola, em 2013, e a implementação dos programas de EMC, em 2015, nas escolas secundárias, estão em consonância com essa linha e reservam uma parte crescente do conteúdo didático para os debates em andamento na sociedade contemporânea.

público e na pesquisa científica, sem encontrarem sua ressonância concreta em práticas de sala de aula, as quais poucas vezes são discutidas, observadas e, finalmente, teorizadas pela pesquisa em educação. A carga horária destinada à EMC, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes, permanece amplamente subvalorizada em comparação com outros conteúdos e, em geral, os próprios profissionais não necessariamente investem nessas horas, às vezes até sacrificadas pela exigência de “cumprir os programas”.³

A discrepância entre a forte carga simbólica e política dessa educação para a cidadania e “a impressão de incapacidade expressa pelos professores” (Husser, 2017, p. 14) em relação a esse ensino, ainda um tanto periférico, bem como a desconfiança de expressar um conteúdo por vezes suposto de reproduzir o catecismo republicano, inevitavelmente levantam questões. Ainda que os docentes reivindiquem coletivamente a importância de uma educação para o pensamento crítico, indissociável de uma cidadania emancipadora, as horas integralmente dedicadas a esse propósito são muitas vezes vividas como um fardo mais do que como uma oportunidade.

Partindo dessa constatação, é interessante tentar apreender de forma pragmática as possíveis razões dessa discrepância, abordando o mais próximo possível as tensões em ação entre os docentes confrontados e os desafios da aprendizagem da EMC. O discurso institucional, após vários anos, tem centrado seus objetivos e enquadramentos na dimensão pedagógica desse ensino. Trabalho em grupo, pesquisa autônoma, educação digital, prática do debate, tantos “métodos” supostamente alternativos às práticas comuns de sala de aula que qualificariam a especificidade desse ensino e estabeleceriam as condições necessárias para a dupla exigência da EMC: trabalhar o pensamento crítico dos alunos e “transmitir os valores da República”.⁴ Ora, essa dialética, supostamente harmoniosa dentro de um projeto republicano pensado como emancipador, evidentemente, não resiste à prova dos fatos. Ela tropeça em mudanças semânticas e históricas que, simultaneamente, redefinem o significado coletivo desses valores e as multiplicidades dos processos de subjetivação individual que lhes dão sentido dentro das salas de aula. Em uma sociedade multicultural atravessada por lógicas de radicalidades reivindicantes,⁵ a conjunção entre República e emancipação pode potencialmente se restringir à aporia.

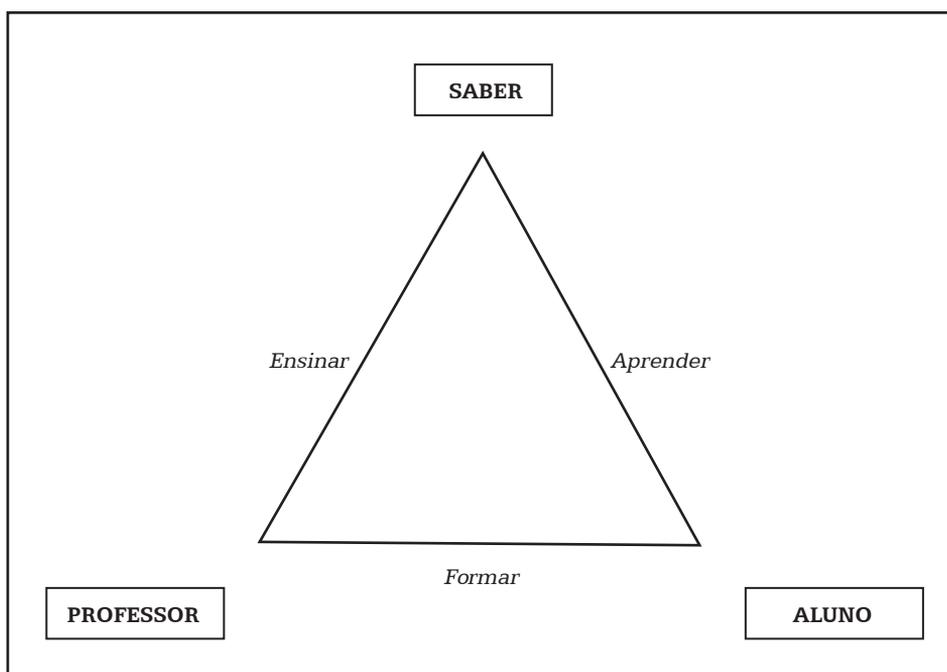
³ Na França, o ensino da EMC é ministrado, principalmente, por professores de História e Geografia. Esse corpo docente é particularmente afetado por currículos densos e difíceis de serem executados completamente, o que resulta em uma forma compartilhada de “angústia” por estar atrasado.

⁴ Os objetivos dos programas oficiais são estabelecidos nestes termos: o “Código da Educação afirma que ‘além da transmissão de conhecimentos, a Nação estabelece como missão primária da escola a partilha dos valores da República com os alunos’. Esta missão é reafirmada na Base Comum de Conhecimentos, Competências e Cultura: ‘a Escola tem uma responsabilidade particular na formação dos alunos como indivíduos e futuros cidadãos. Em uma abordagem coeducativa, a Escola não substitui as famílias, porque sua tarefa é transmitir aos jovens os valores e princípios fundamentais inscritos na Constituição de nosso país’. Nesses textos institucionais, o pensamento crítico está associado a uma ‘cultura cívica’ baseada na ‘capacidade de julgar por si mesmo’” (France. Ministère de l’Éducation, 2018, p. 1). Para o professor, “trata-se de desenvolver o pensamento crítico dos alunos e, em particular, ensiná-los a se informarem por meio de fontes confiáveis” (France. Ministère de l’Éducation, 2018, p. 2).

⁵ Entendemos aqui as radicalizações num sentido amplo, tanto religiosas como políticas, e que correspondem a uma resposta da geração mais jovem à multiplicidade das crises contemporâneas.

Pressupostos metodológicos

Nosso propósito é aumentar um pouco o foco e observar como essa tensão se traduz na prática profissional docente, em outras palavras, como ela se transforma potencialmente em dificuldade profissional, e, assim, esclarecer parcialmente a discrepância entre a carga social e o investimento profissional em EMC. Nossa hipótese é que, além dos desafios de atuação pedagógica em sala de aula, o docente enfrenta duas grandes dificuldades profissionais que podem ser abordadas de forma corolária: a incapacidade de identificar as aprendizagens realmente visadas (especialmente quanto aos saberes científicos) e a precariedade de uma atitude profissional de “neutralidade”, que permite dar vida aos valores trazidos para a escola republicana ao lidar com a diversidade política, cultural e religiosa dos alunos na sala de aula (Lantheaume, 2016). Para demonstrar essa hipótese, no âmbito de uma ciência social das práticas do saber dentro de sala de aula (Figura 1), usamos os dados empíricos recolhidos de docentes novatos e o modelo do triângulo didático (Houssaye, 1988).



103

Figura 1 – Triângulo de Houssaye

Fonte: Houssaye (1988).

No âmbito didático de uma sociologia das práticas de saberes, procuraremos fechar a lacuna entre as questões teóricas do ensino na EMC (transmissão de valores da República e trabalho sobre o pensamento crítico) e as representações mobilizadas explicitamente pelos docentes novatos na análise das situações de sala de aula e das práticas profissionais que estão associadas a ela. Trata-se de focalizar nosso

olhar sobre o lugar dos saberes visados (terceiro vértice do triângulo) e sobre as dinâmicas de atrito entre aquilo que os docentes identificam implicitamente como saberes, valores ou opiniões em um evento em sala de aula.

A sociologia da educação às vezes tende a analisar as situações de ensino independentemente dos saberes trabalhados ou, pelo menos, minimizando o processo intelectual da aprendizagem da disciplina que condiciona as interações entre os atores. Na EMC, a aprendizagem visada é indissociável da situação criada, particularmente no campo das Questões Socialmente Vivas (QSV), que mobilizam simultaneamente os saberes disciplinares e os saberes ligados às questões sociais, portanto, mutantes e contingentes (Fabre, 2014). Nós fazemos então a escolha de observar os professores novatos em uma situação de ensino de EMC, a fim de trazer à tona, durante o trabalho didático preparatório, aquilo que destaca os saberes em jogo e a atitude profissional perante os alunos.

Com base nos resultados da enquete *Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire* (ReDISCO), a qual postula que as tensões para a ação dos docentes emergem prioritariamente da análise de situação,⁶ nosso protocolo de coleta de dados impõe uma estrutura de formação restrita para tal análise em sala de aula, tensionando nos docentes a transmissão de valores republicanos e a expressão da religião nos alunos. Esse dispositivo de situação “forçada” pretende responder a um conjunto de questionamentos:

- Como os docentes novatos concebem a ligação entre os valores “a transmitir” e o saber escolar “a aprender”?
- Que concepção eles têm da neutralidade profissional ante a expressão da opinião dentro da sala de aula?
- Como se mobilizam, ou não, os saberes na triangulação da relação educativa entre o docente e o aluno?

Socialização escolar e opinião dos alunos: a construção de um problema profissional

O dispositivo de coleta de dados se situa em um período de formação com os professores novatos, estudantes do Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspe) durante a metade da semana.⁷ Nosso objetivo aqui não é interrogar a situação de formação em si, mas utilizar o tempo de formação como um momento privilegiado para inserir as representações dos estudantes e suas análises de uma situação de sala de aula que mobiliza um aspecto didático, impondo aos estudantes que se centrem na aprendizagem escolar visada. O tempo de formação é intitulado “EMC” no cronograma de aulas da formação, e a primeira instrução consiste em

⁶ Em particular, utilizamos as conclusões provisórias da pesquisa desenvolvida por Lantheaume (2016).

⁷ Até 2021, a formação docente se caracterizava como uma formação em alternância, em que na metade da semana os professores são responsáveis por uma turma e na outra metade eles frequentam o curso de formação. (Nota dos Tradutores).

formar grupos de trabalho (quatro estudantes) para preparar de maneira colaborativa uma aula sobre o assunto “discriminações entre homens e mulheres”. Essa primeira fase (uma hora) permite que eles acionem suas práticas “habituais” de preparação de aula: identificação do saber visado nos programas, pesquisa de fontes a serem trabalhadas com os alunos e elaboração da atividade.

Apenas a segunda fase de preparação corresponde à coleta de dados de nossa pesquisa. Aos professores novatos é, então, demandado que antecipem a expressão de uma opinião problemática no interior da sala de aula, que se contraponha ao saber visado e se apresente como dificuldade em termos de atitude profissional. As estratégias de evasão dos docentes em relação às QSV estão particularmente prevalentes nas práticas profissionais,⁸ e o propósito dessa situação de formação é o de não deixar a manifestação “problemática” da opinião do aluno em um ponto cego da preparação didática. O objetivo é que a opinião do aluno não seja considerada uma perturbação na transmissão do saber visado, mas um elemento constitutivo de um saber que é considerado socialmente problemático, uma vez que está associado a questões sociopolíticas contemporâneas nas quais os alunos são atores. Essa estrutura restritiva⁹ e os debates gerados nos grupos de trabalho (durante uma hora) são registrados, depois transcritos, e constituem a coleta de dados, analisada aqui de maneira qualitativa como suporte para uma reflexão teórica ampliada e uma tentativa de modelagem didática.

Observando as mudanças relativas ao triângulo de Houssaye, e principalmente o lugar desses saberes, abordaremos as tensões em jogo nos processos de subjetivação dos docentes novatos ante as questões da “socialização escolar” na EMC (Dubet; Martucelli, 1996). As trocas registradas não são enquadradas pela supervisora a fim de permitir que os docentes novatos expressem suas reflexões livremente, mas as instruções os obrigam a aprofundar uma dificuldade, habitualmente reprimida, para forçar uma elaboração mais aprofundada de sua construção didática, caso integrassem seriamente o eixo “aluno-saber” do triângulo didático na preparação da aula. Neste artigo, concentramo-nos em um único grupo¹⁰ para circunscrever nosso objetivo a uma situação específica e selecionamos as passagens que evidenciam mais claramente para os estudantes os embates entre o saber trabalhado, a manifestação de opinião do aluno e a necessidade de “transmitir” os valores da República (aqui, a luta contra a discriminação entre homens e mulheres). Por meio dos trechos selecionados, as representações sobre a neutralidade profissional docente também podem ser capturadas e analisadas.

⁸ Importante evitar conclusões precipitadas sobre este ponto, haja vista a controvérsia que se seguiu aos ataques de Samuel Paty à autocensura dos professores sobre certos assuntos (caricaturas, por exemplo). A linha entre autocensura e “práticas prudentes” é particularmente fina, conforme as proposições de Champy (2009); então, decidimos descrever como “evitar” uma atitude de contornar a dificuldade que seria experimentada como sofrida pelos professores.

⁹ A instrução foi a seguinte: “Antecipe a formulação de uma opinião dentro da sala de aula que tornaria difícil para você trabalhar sobre a discriminação de gênero. Tente pensar em uma atividade da qual participem todos os alunos da classe: como essa opinião pode se tornar um recurso para a construção da sua aula?”.

¹⁰ Três grupos foram gravados durante esta sessão de treinamento e a totalidade de seus intercâmbios foi transcrita. Optamos por utilizar apenas uma das gravações. A dificuldade profissional aqui destacada foi semelhante nos outros grupos e a escolha dessa transcrição é, portanto, baseada na coerência do questionamento seguido (eles não mudaram o assunto de seu trabalho para resolver o problema) e na permanência do problema formulado (a tensão entre os valores do aluno e os valores visados pelos programas de ensino).

Nesse grupo de trabalho,¹¹ quando se antecipa a manifestação de uma opinião de aluno que colocaria o docente em dificuldade, o problema emerge rapidamente em torno daquilo que os membros identificam como uma diferença “cultural” entre valores familiares e valores republicanos (Quadro1).

Quadro 1 – Diferença cultural entre valores familiares e republicanos

E2	17	Ele dirá que é normal uma mulher ficar em casa.
E1	18	Encontramos nosso problema...
E1	19	Bem, é simples, um aluno dirá que, se a mulher fica em casa, ela tem que se vestir assim...
E2	20	Você acha que seria mais difícil? Que isso nos colocaria em apuros?
E1	21	Na verdade, é estúpido porque se ele diz isso, você é obrigado a dizer: “Bem... Não. Não é bom, você tem que deixar... ela tem o direito de...”. Ao mesmo tempo, é estúpido...
S1	22	E você é uma mulher.
E3	23	Bem, sim. Isso é o que eu estava dizendo, é um desafio muito grande para você, sua autoridade e tudo mais.
E1	24	Está quente.
S1	25	E isso coloca em questão a educação dos seus pais. Se o gênero na família dele está fundamentado no fato de a mãe fazer todas as tarefas domésticas, que o pai não faz nada, que a mãe é uma dona de casa... Se está enraizado nele, e você o contradiz, o que você faz?
E2	26	Sim, é isso mesmo. É, para ele, um cenário natural!
S1	27	Aqui é complicado, eu acho.

Fonte: Andro (2022).

O breve diálogo do Quadro 1 traduz bem a progressiva construção do problema profissional: os valores republicanos trabalhados nessa aula a partir da igualdade entre homem e mulher e da luta contra as discriminações são tensionados por aquilo que os docentes novatos consideram uma discriminação doméstica familiar. Aqui, a opinião do aluno é avaliada em termos morais durante as trocas e uma forma de essencialização espontânea se efetua agora concernente aos dois atores na situação pedagógica: o aluno é identificado com os valores familiares culturais e os docentes com os valores republicanos, que seriam políticos. Uma equação “valor contra valor” é então colocada, na qual a atitude do docente é erroneamente identificada (“você é obrigado a dizer: ‘Bem... Não. Não é bom’”), e manifesta uma opinião imediatamente interpretada pelo prisma da autoridade professoral. Se vamos seguir o esquema do triângulo didático, a relação entre professor e aluno oculta a questão da aprendizagem, deixando os saberes no ponto cego da análise da situação. A leitura crítica da “forma escolar” (Vincent, 1994) assume aqui seu significado e podemos concordar com Charlier (2014, p. 23), pois ele escreve que:

¹¹ Este grupo é composto por três estudantes de mestrado 2 (E1, E2 e E3) e um funcionário público estagiário (S1). Todos eles pertencem ao mesmo nível Master 2 MEEF (*Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation*), mas os(as) três estudantes estão fazendo o *Certificat d’Aptitude au Professorat du Second Degré* (Capes) pela segunda vez e estão em um estágio supervisionado, enquanto a professora estagiária havia passado no exame no ano anterior e estava em estágio probatório.

[...] o sistema de socialização da escola [...] incluiu o dever de reverência diante das verdades escolares. Isso faz com que a adesão à verdade escolar pareça, pelo menos, tanto um efeito de socialização moral quanto uma consequência do exercício da razão crítica.

Entretanto, a situação é mais complexa na medida em que o problema também é evidente e o perigo de práticas discriminatórias é imediatamente destacado, particularmente nos diálogos seguintes (Quadro 2).

Quadro 2 – Identificação de práticas discriminatórias

E2	35	Não. Mas em si mesmo, eu acho muito problemático. Se o garoto tem isso na cabeça, você pode responder a ele e tudo mais, mas isso não o mudará.
S1	36	Na pior das hipóteses, ele vai dizer sim, na hora. Tipo: "Tudo bem, ela me irrita". Mas, depois, ele vai para casa...
E1	37	É como um racista de fato... você não pode mudar nada.
S1	38	Como alguém que é homofóbico... muitas coisas realmente.
E1	39	Não, mas, de repente, se o garoto diz algo racista...
S1	40	O racismo não é o mesmo porque é punível por lei, é um crime. Aqui, você pode citar a lei em um comentário homofóbico...
E1	41	Mas a discriminação de gênero não é punida por lei?
S1	42	Se ele diz a você: "Minha mãe tem que ficar em casa", não é crime dizer isso. É uma liberdade de pensamento. Mas, se ele diz "Eu não gosto dos negros", isso é um crime.
E1	43	Bem, essa é sua liberdade de pensamento.
E2	44	E qualquer discriminação é ilegal.
S1	45	Sim, mas para ele é só uma diferença... enfim, é justo que a minha mãe fique em casa.
E3	46	São suas representações porque ele vive nessa situação.
S1	47	Sim, não pode ser um crime.
E1	48	Sim, mas depois é uma escolha de vida.
S1	49	Não gostar de negros não é uma escolha de vida.
	50	(...)
	51	Na atividade, ele é realmente obrigado a se posicionar. Então, criamos um obstáculo para ele...
E1	52	Sim, tipo tem que ser muito bem feito, porque você não pode dizer... se você tem uma mãe que fica em casa para cuidar das crianças... Bem, se é escolha dela, ele não verá isso como discriminação. Ele não deveria dizer para si mesmo: "Bem, há discriminação em minha casa, mesmo que ela não seja desejada". Essa situação precisa ser bem trabalhada.
E2	53	Sim...
E2	54	Porque algumas delas são, de fato, uma escolha de vida.
S1	78	Na verdade, não devemos criticar a palavra do estudante, o que devemos criticar é o fato... de justificar um ato pelo sexo da pessoa, isso é o que precisamos.
E1	79	Mas é muito difícil porque você entra automaticamente na mente dele... é o estudante que o perturba de qualquer maneira.
S1	80	Estamos tão pouco acostumados a pensar... bem, pensamos ao contrário no sentido de que teremos problemas para tentar sair dessa situação. Não estamos acostumados a fazer isso, é difícil.

Fonte: Andro (2022).

No Quadro 2, as falas permitem aproximar a concepção que os docentes em formação têm de uma neutralidade profissional associada ao marco legal (“é possível lembrar a lei a propósito dos comentários homofóbicos”), que, portanto, seria desarmada ante uma opinião considerada contrária aos valores republicanos sem ser um delito. Outro ponto surge: a ideia de que o curso de EMC teria como ambição, inacessível em outro lugar, mudar os alunos ou “convertê-los”. Com fundamento no triângulo didático, nota-se que os saberes epistêmicos realmente trabalhados nunca são lembrados e que a imprecisão permanece na definição dos conceitos mobilizados, sem que isso seja posto em prática para resolver o problema. Opinião do aluno (cultural) e valores da República (políticos) parecem considerados registros opostos e conflitantes, cujo enfrentamento é percebido unilateralmente como um problema e não como um recurso didático para identificar um saber problemático em questão. A consciência dos desafios é, portanto, muito clara para os membros do grupo e o risco de práticas docentes discriminatórias na sala de aula é apontado. A seguinte frase é formulada com uma forma muito marcada de sinceridade: “é o aluno que te incomoda de qualquer maneira”.

A continuidade das trocas permite constatar que a questão da “cultura” familiar evolui progressivamente para a questão de uma “cultura religiosa” que parece aumentar ainda mais a dificuldade profissional identificada (Quadro 3).

Quadro 3 – Cultura familiar versus cultura religiosa

E1	102	Acho que pegamos um problema difícil porque não temos soluções... Deveríamos ter pegado outro problema.
E2	103	Como é um problema cultural ou religioso, não vamos dizer-lhe que sua religião é uma merda ou que sua cultura é uma merda...
E1	104	Não diga a ele para mudar sua religião... Especialmente por outra. De qualquer forma, você está aqui durante 50 minutos e tem esse contexto à sua frente...
E2	105	Esse é o problema.
E1	106	O que você vai dizer tem que ser muito concreto e, ao mesmo tempo, ele tem que ouvi-lo(a), e não apenas dizer sim, sim. Há aquele que você terá que confrontar, que dirá: “Ah, sim! Não é estúpido o que ela disse”. E aquele que apenas dirá: “Sim”, e lá fora ele vai dizer: “Está bêbada, a prof.”.
E2	107	Não é uma hora de EMC que vai mudar a vida do aluno.
E1	108	Sobretudo porque não há uma solução irrefutável. Não há resposta... Falando sobre EMC, não há resposta.

Fonte: Andro (2022).

Diante da questão religiosa, uma forma de “conversão” republicana é aqui lembrada e confrontada com a realidade escolar, que limita o trabalho a uma hora de aula com os alunos. Os desafios políticos de uma educação para a cidadania que obriga os docentes a “aderir” aos valores da República tendem a sacralizar o conteúdo trabalhado mais do que pensá-lo em termos intelectuais e didáticos. A equação é, assim, impossível de resolver e, apesar da duração das trocas, o grupo não consegue sair da tensão entre transmissão de valores e práticas não discriminatórias. Finalmente, com a leitura desses dados, a opinião do docente e a opinião do aluno são arremessadas uma contra a outra como manifestação de valores incomensuráveis

(religiosos ou republicanos), e o famoso princípio de neutralidade axiológica de Weber (1965), que supõe a distinção entre o julgamento de valor e a relação com os valores,¹² nunca é mobilizado para clarear a questão da atitude profissional docente. Enfim, a dificuldade identificada é percebida como um “problema difícil”, “sem solução”, rompendo com a prática habitual da preparação da aula, que supõe sempre a não contestação do saber (“pensamos ao contrário, no sentido de que vamos nos meter em problemas para tentar sair dessa dificuldade”). A dimensão muito limitada dos dados dá ainda uma clareza, mesmo que parcial, sobre as razões possíveis das estratégias de evasão nos cursos de EMC.

Valores, opiniões, saberes: três registros que supõem três atitudes de neutralidade?

De fato, duas concepções de valores são aqui implicitamente mobilizadas pelos docentes novatos e ambas conduzem a um impasse pedagógico.

Inicialmente e após a leitura dos diálogos no grupo de trabalho, constatamos que os valores do aluno são considerados uma “opinião” associada a uma identidade cultural familiar e/ou religiosa. Nessa primeira concepção, os valores são menos considerados normas sociais coletivas, integrando as lógicas de socialização do indivíduo moderno, do que testemunho de uma socialização comunitária que entra em tensão com a socialização escolar. Essa tensão leva a um certo número de dificuldades profissionais com o risco de refletir diferenças culturais entre o docente e os alunos em conflito de valor e de se fechar em uma dialética sem saída entre relativismo de valores (com base no respeito pela diversidade cultural) ou práticas de microdiscriminação (com base na transmissão de valores republicanos).

Ao mesmo tempo, os valores são entendidos como um “saber” consensual a ser transmitido num processo de educação para a cidadania. A luta contra as discriminações entre os sexos é um princípio intangível e não pode ser questionada pelos estudantes. Essa convicção explica o fato de o grupo de trabalho não conceber a pertinência de uma aula “sem solução” e se esforçar para compreender o interesse desse desafio fictício. Além disso, essa concepção dos valores republicanos como um saber escolar consensual é, por natureza, superior às opiniões individuais dos alunos e implica uma retórica de “conversão”, a qual parece considerar, segundo a expectativa da instituição escolar, que o professor consiga “mudar” o aluno, de modo a reintegrá-lo na comunidade nacional por meio da transmissão de conhecimentos.

Ora, essa concepção dual de valores, que está sempre implícita e não teorizada nos intercâmbios orais, apresenta aos professores o que pode ser considerado um impasse pedagógico, que pode ser lido, se adotarmos as proposições de Boltanski e Thévenot (1991) de uma “economia da grandeza”, como um conflito de justiça entre vários princípios e lógicas de ação. Respeitar as opiniões individuais, defender um

¹² Weber (1965, p. 125) insiste na proibidade necessária do cientista. Uma proibidade, ou “neutralidade axiológica”, que implica reflexividade e visa “tornar-se capaz de distinguir entre saber e julgar”. Segundo ele, “uma ciência empírica não pode ensinar a ninguém o que ele deve fazer, mas apenas o que ele pode fazer e – se necessário – o que ele quer fazer”.

quadro cívico coletivo e reconhecer um pertencimento comunitário doméstico entram em concorrência quando os docentes já não são capazes de definir o sentido de sua ação profissional. Como resultado, as estratégias evasivas ante as QSV, ou o encaminhamento de opiniões “problemáticas” críticas dos alunos para questões mais ou menos culturalizadas de gestão da sala de aula, e não para questões didáticas, tendem a esvaziar as aprendizagens de assuntos controversos. Isso ocorre a favor de uma adesão esperada às verdades escolares edificadas de acordo com a classificação de valores coletivos superiores aos valores individuais. Nesses dispositivos, majoritários na sala de aula,

[...] os alunos que deslizam suave e elegantemente de uma verdade para outra continuam a ser os mais numerosos, especialmente nos estabelecimentos e nos setores mais reconhecidos, e aqueles alunos que se recusam ou não conseguem adaptar suas convicções declaradas às circunstâncias causam problemas agudos aos estabelecimentos, mal preparados para rejeitar explicitamente segmentos apresentados como verdades. (Charlier, 2014, p. 27).

Em síntese, a conjunção entre a integração das QSV nos currículos e os novos desafios da inclusão requer uma reformulação da socialização escolar por meio do confinamento,¹³ sem que as práticas profissionais tenham sido sempre integradas às transformações que essa reformulação pretendia para a construção didática do seu conteúdo disciplinar.

Na situação de formação aqui estudada, o impasse pedagógico pode potencialmente ser ultrapassado pela identificação de vários registros distintos que supõem uma reflexão simultânea sobre os saberes trabalhados e a postura de neutralidade docente que a eles se associa. Uma tentativa de modelagem pode ser apresentada a fim de se observar a temporalidade de uma aprendizagem problematizada em EMC a partir da relação entre registro mobilizado no decorrer das aprendizagens (opiniões, saberes, valores) e atitude profissional da neutralidade docente (Figura 2).

Essa tentativa de modelagem, necessariamente imperfeita, permite ler a situação pedagógica trabalhada na formação não mais como um simples confronto recíproco entre valores republicanos e valores religiosos ou familiares, mas como um processo de aprendizagem, mobilizando consecutivamente vários registros, em que as atitudes de neutralidade do docente e os registros do aluno respondem uns aos outros. A dialética entre atitudes docentes e atitudes discentes é amplamente documentada nas ciências da educação e da formação (Bucheton; Soulé, 2009), mas a especificidade da proposição aqui é levar em conta a especificidade de uma aprendizagem crítica em EMC, que é sempre *in fine* sobre a opinião do aluno, e não sobre a transformação de uma opinião de senso comum num conhecimento científico construído como num quadro disciplinar (Andro, 2022).

¹³ Sem retomar necessariamente as proposições teóricas de Foucault (1975) sobre “instituições disciplinares”, parece que a permanência de um discurso político que apela para a sacralidade do espaço escolar, para a singularidade das leis em vigor nesse espaço (por exemplo, a lei de 2004 sobre os símbolos religiosos), bem como para os mecanismos disciplinares nas escolas, perpetua, na França, a concepção da escola como um espaço fechado de aculturação que se pensa estar em desacordo com o espaço público e familiar. Essa tradição “disciplinar” é inevitavelmente colocada em tensão pelos conteúdos socialmente vivenciados de certos conhecimentos trabalhados e por lógicas inclusivas que tornam os limites da escola mais porosos para as famílias em particular.

Variação nas posturas de ensino e variação nos registros mobilizados: uma dialética de ensino-aprendizagem adaptada à situação de formação estudada sobre a igualdade entre meninos e meninas

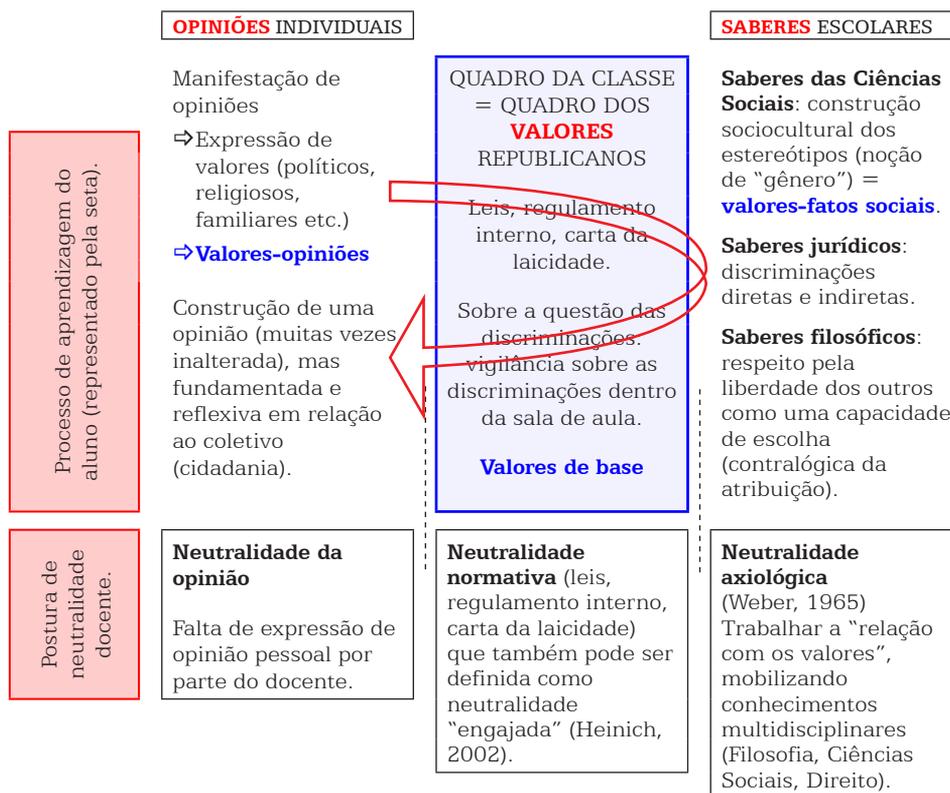


Figura 2 – Relação entre opiniões, saberes, valores e neutralidade docente

Fonte: Andro (2022).

A singularidade didática da educação para a cidadania consiste sempre em considerar que, se ao final do curso, as opiniões dos alunos puderem ser críticas e documentadas, elas não serão mais múltiplas, divergentes e não controladas pelo docente, refletindo, felizmente, a diversidade de uma sociedade democrática. O fato é que deve ter havido uma aprendizagem na sala de aula e, portanto, um conjunto de saberes mobilizados (históricos, jurídicos, filosóficos e sociológicos) que permitiram ao aluno construir não apenas uma opinião consensual sobre uma igualdade entre meninas e meninos apresentada como "verdadeira", mas uma reflexividade crítica que pode lançar luz sobre as razões das opiniões individuais e as racionalidades do quadro coletivo republicano. Colocando a dialética individual/coletiva para funcionar pela contribuição dos conceitos trabalhados no quadro das disciplinas (o "gênero" em Ciências Sociais, as "discriminações" em Direito, a "liberdade" em Filosofia), trata-se de retomar as proposições de Fabre (2011) de "construir o problema" com os alunos.

Portanto, as opiniões manifestadas na sala de aula são menos uma perturbação na transmissão de um saber estável do que uma parte dos dados do problema a construir. Elas provêm mesmo de verdadeiras fontes didáticas para o estudo das QSV e permitem retomar a citação de Rancière (2002, p. 55):

Nós vos concedemos que uma opinião não é uma verdade. Porém, é isso que nos interessa: quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho. O único erro seria tomar nossas opiniões como verdades.

O processo de aprendizagem crítica, posto a funcionar pela dialética opinião/saberes com o aluno, é produzido dentro do quadro educativo republicano. Assim, a questão dos valores em jogo impõe que se questione o sentido efetivo da injunção “transmitir os valores da República” em uma situação de aprendizagem crítica baseada na diversidade de opiniões. O objetivo da modelagem é agora tornar igualmente visível a evolução do lugar dos valores nessa temporalidade teórica da sala de aula e a importância dos valores republicanos não como simples conteúdo “transmitido”, mas como um quadro educativo a ser respeitado por todos os alunos. As opiniões expressas traduzem os valores individuais e/ou coletivos múltiplos, notadamente religiosos, que não podem ser invalidados pela palavra docente (neutralidade de opinião); por outro lado, transformadas em fato social objetivado, elas podem discutir com os valores republicanos, eles mesmos historicizados e questionados como fato social (neutralidade axiológica). Não se trata agora de hierarquizar os valores, por natureza incomensuráveis, mas de construir o problema em jogo naquele quadro coletivo da sala de aula (artefato da sociedade).

No caso desenvolvido pela coleta de dados, a questão da aprendizagem é compreender a ligação entre cultura (política, familiar, religiosa) e estereótipos de gênero e distinguir aquilo que é da ordem das representações individuais do que desafia a igualdade de direitos e a liberdade dos outros como uma capacidade de escolha (discriminações). Essa dialética crítica só pode ser produzida num quadro em que a aceitação da abordagem científica da investigação seja combinada com o respeito pelos princípios republicanos, da diversidade de opiniões, da igual dignidade dos indivíduos e, portanto, do respeito pelas regras coletivas (leis, regulamentos).

Em síntese, para sair dos impasses destacados em nossas análises, a transmissão dos valores da República pode se concretizar pela manutenção pragmática de um quadro simultaneamente educativo e epistemológico associado a uma construção didática e profissional da neutralidade docente (neutralidade normativa).

Conclusão

Neste artigo, concentramo-nos num quadro didático e em pôr explicitamente em ação o lugar das aprendizagens visadas por uma educação crítica, democrática e inclusiva para a cidadania. Em vista disso, propusemos uma espécie de “afastamento” das leituras teóricas tradicionais que favorecem uma abordagem baseada em categorias sociais discriminadas – gênero, migrantes, classe trabalhadora, periferia da sociedade (Magnan *et al.*, 2021). Se vamos interrogar sobre o lugar destinado à diversidade de opiniões e convicções (políticas ou religiosas) no quadro de uma educação republicana para a cidadania, a questão problemática da laicidade

não pode se reduzir a uma concepção sociopolítica da relação pedagógica entre o docente e seus alunos. A temporalidade específica dos processos de aprendizagem, a pluralidade dos registros mobilizados no decorrer desse processo na sala de aula e a natureza epistemológica dos saberes trabalhados são, sem dúvida, necessárias para definir uma atitude laica de neutralidade não discriminante. Ela não se reduz a uma aceitação relativista de opiniões múltiplas, mas é pensada como uma verdadeira engenharia profissional que integra a variedade de momentos de sala de aula e a circunscrição dos espaços de aprendizagem (dentro/fora da sala).

A implementação de uma situação de formação que especula sobre as dificuldades de uma situação de sala de aula “imaginada” nos permitiu desvendar uma série de pontos identificados como problemas profissionais para os docentes novatos e as representações (do trabalho, dos alunos, da instituição) que estão na base das discussões. Essa situação de formação, confrontada com o modelo do triângulo didático, dá conta de uma ocultação regular dos saberes e da relação aluno-saber em benefício de dois outros vértices do triângulo na construção dos cursos da EMC. Essas dificuldades, muito raramente postas em trabalho de maneira explícita dentro dos conteúdos de formação habituais, tendem a militar em favor de uma abordagem pluridisciplinar das questões educativas dadas pela EMC, a fim de pensar uma sociologia das situações que permite integrar o quadro didático.

Mais amplamente, essa proposição de análise incita a pensar a dimensão epistemológica e intelectual da inclusão escolar. Diante da diversidade de opiniões e de convicções dos alunos, a reflexão sobre a complexidade de uma neutralidade docente que saiba articular neutralidade de opinião, neutralidade normativa e neutralidade axiológica é também um meio de não atribuir a diversidade a uma impensável didática, com o risco de contribuir para o que a Unesco (2009, p. 4) definiu como uma “exclusão”, isto é, a “consequência de uma atitude negativa ante a diversidade relativa à raça, ao estatuto socioeconômico, à classe social, ao pertencimento étnico, à linguagem, à religião, ao gênero, à orientação sexual e às atitudes, bem como ‘à falta de resposta a essa diversidade’”.

Se a maioria dos docentes constata as possíveis tensões entre valores familiares ou religiosos e valores republicanos ao manifestar opiniões dentro da sala de aula, eles admitem igualmente com lucidez a impossível adesão imposta (modelo da conversão). Perante essa dificuldade, é grande a tentação de uma “ausência de resposta” que permita evitar os impasses de um conflito de valores. Contudo, essas estratégias de evasão, particularmente no que diz respeito à religião, não permitem alcançar os objetivos da inclusão escolar e, em última análise, contribuem para uma forma de discriminação indireta e involuntária.

O “passo lateral” aqui proposto é talvez também uma forma de temperar e alimentar o debate contemporâneo entre “republicanismo” e “multiculturalismo”, que, ao se radicalizar regularmente na França, afasta-se das experiências efetivamente vividas em sala de aula pelos professores e alunos. Antecipar o lugar didático das opiniões dos alunos na construção pragmática das aulas de EMC é também uma oportunidade de pensar o lugar da religião dos alunos como um recurso de aprendizagem, e não como um obstáculo educativo na sala de aula, uma vez que faz parte da diversidade de opiniões e convicções que caracterizam as sociedades democráticas.

Referências bibliográficas

ANDRO, G. Distinguer entre savoir critique et opinion critique: quelle posture de neutralité pour l'enseignant en EMC? *Éducation et Socialisation: les Cahiers du Cerfee*, Montpellier, n. 64, 2022. Disponible à: <http://journals.openedition.org/edso/19148>. Accès à: 29 août 2022.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. [Montréal]: Gallimard, 1991.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 29-48, oct. 2009.

CHAMPY, F. *La sociologie des professions*. Paris: PUF, 2009. (Collection Quadrige).

CHARLIER, J. E. Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe. *Éducation et Sociétés*, [S.l.], n. 33, p. 15-30, 2014.

DORIA, C. L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution: un miroir des antinomies des Lumières. *La Révolution Française*, [S.l.], n. 4, 2013. Disponible à: <https://journals.openedition.org/lrf/852>. Accès à: 29 août 2022.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, [S.l.], v. 37, n. 4, p. 511-535, 1996. Disponible à: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471. Accès à: 22 juin 2022.

FABRE, M. *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris: PUF, 2011. (Collection L'interrogation Philosophique).

FABRE, M. Les "éducations à": problématisation et prudence. *Éducation et socialisation: les cahiers du Cerfee*, Montpellier, n. 36, 2014. Disponible à: <https://journals.openedition.org/edso/875>. Accès à: 29 août 2022.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. [Montréal]: Gallimard, 1975.

FRANCE. Ministère de l'Éducation (ME). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4): les finalités de l'enseignement moral et civique. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, [S.l.], n. 30, 26 juil. 2018. Annexe. Disponible à: https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf. Accès à: 29 août 2022.

HEINICH, N. Pour une neutralité engagée. *Questions de Communication*, n. 2, p. 117-127, 2002.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1988. Disponible à: http://shs-app.univ-rouen.fr/Old_appli/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf. Accès à: 29 août 2022.

HUSSER, A. C. L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante? *Ethique en Éducation et en Formation*, Montréal, n. 4, p. 12-29, automne 2017.

LANTHEAUME, F. *Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire (Redisco)*. Lyon: Laboratoire Education, Cultures, Politiques, 2016. Disponible à: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/lutte-contre-les-discriminations/lutter-contre-les-discriminations-a-lecole/4/1/presentation-de-la-recherche-redisco-par-francoise-lantheaume>. Accès à: 29 août 2022.

MAGNAN, M. O. et al. L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle: comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en Éducation*, [S.l.], n. 44, mars 2021. Disponible à: <http://journals.openedition.org/ree/3300>. Accès à: 29 août 2022.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: Unesco, 2009. Disponible à: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre/PDF/177849fre.pdf.multi. Accès à: 29 août 2022.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNESCO ver Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1994.

WEBER, M. *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon, 1965.

Gaïd Andro é doutora em História pela Université de Rouen, *maître de conférences* (professora titular) da Nantes Université, trabalhando diretamente com a formação de professores no Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspe). É membro do Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN).

gaid.andro@univ-nantes.fr

Recebido em 13 de maio de 2022

Aprovado em 9 de agosto de 2022

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

A vida do espírito no projeto educativo*

Florent Pasquier
entrevistado por
Gabriela Valente

119

Gabriela Valente – Deparei-me com o seu trabalho sobre ciência e espiritualidade, uma abordagem que não vemos em nenhum outro lugar. Como consegue trabalhar com esse assunto numa sociedade em que a laicidade é forte e justamente na universidade, o centro legítimo e o espaço do monopólio do conhecimento?

Florent Pasquier – O que você disse se refere, efetivamente, a como falar sobre o espiritual ou a espiritualidade em relação aos processos de ensino. Na França, por um lado, temos a lei de 1905 sobre a laicidade e a separação entre Igreja e Estado; por outro lado, no ensino superior, na universidade, a questão é um tanto tabu. Vou tentar dar uma resposta em alguns eixos e, depois, veremos. Em relação à França e à questão da laicidade, o grande problema é a confusão entre religião e espiritualidade. Ou seja, a maioria das pessoas foi educada num dogma ou numa orientação. As principais religiões na França são: cristianismo, islamismo, protestantismo, budismo, judaísmo e, depois, as religiões alternativas. E há muitos ateus e não crentes, mais de 40%.

Por existir uma confusão entre religião e espiritualidade, se abordarmos a questão do espiritual, isso pode ser considerado como se não estivéssemos respeitando a laicidade. E é por isso que em todas as escolas francesas se

* Entrevista traduzida por Gabriela Valente. Tradução revista por Rosa dos Anjos Oliveira.

encontra algo chamado *Charte de la laïcité*,¹ que explica, em 15 pontos, o que significa respeitar a laicidade num lugar público. Por exemplo, a interdição de usar roupas ou acessórios ostentativos, ou seja, mostrar, quase impondo – é assim que deve ser entendido –, o fato de se ser portador de uma ideologia, de uma crença, que teria a ambição de subjugar os outros ou de os forçar a segui-la.

No serviço público, deve haver uma ausência de visibilidade [da crença religiosa] para funcionários, professores, prestadores de cuidados de saúde etc. Contudo, acredito que há uma tolerância, é possível utilizar um crucifixo pequeno... Porém, normalmente, se não me engano, é realmente a invisibilidade. Não vou entrar em detalhes, mas é apenas para mostrar que é uma questão forte, que magoa algumas pessoas, porque existe essa confusão entre espiritualidade e religião.

Gabriela Valente – Poderia nos dar uma definição de espiritualidade e religião? Qual é a diferença?

Florent Pasquier – É muito simples, a espiritualidade seria a vida do espírito e o espírito seria o sentimento do que está para além de mim. Essa é uma definição muito pessoal, que tem a vantagem de ser bastante consensual. É difícil negar que não se tenha uma vida da mente. Não estou questionando se temos um espírito, mas uma vida do espírito, ou seja, algo que nos anima. Nisso, *a priori*, estamos de acordo. Nessa orientação, algo que me ultrapassa ou que é maior do que eu, então é um sentimento. Portanto, não é um dogma, uma crença ou qualquer outra coisa. E o que me ultrapassa é algo que é uma aspiração a ser maior, ser melhor, ser, talvez, mais generoso, mais humano.

Gabriela Valente – Mas essa espiritualidade não é universal.

Florent Pasquier – Então, justamente, para torná-la universal... mas, é necessário que seja universal? Para saber, fiz uma pesquisa que está no livro *Réinvestir l'humain (Reinvestir no humano)*.² Trata-se de encontrar o ponto comum da humanidade. Qual é ele? Também aqui há muitas respostas, mas tentamos dar uma dimensão universal, considerar o gênero humano como uma entidade global, universal. E a resposta que eu e alguns colegas propomos, mas que pode ser criticada, e volto ao caso francês, seriam os valores humanistas. Não precisamos ir muito longe para encontrá-los, porque os vemos em todos os edifícios oficiais franceses: liberdade, igualdade e fraternidade. Esses são três valores humanistas que, normalmente, deveriam ter força de lei e que, contudo, são desprezados diariamente, inclusive pelas próprias instituições.

¹ France. Ministère de l'Éducation (2013).

² Mattei, Buffeteau, Valabregue, Dhers e Pasquier (2017).

Na França, estamos num modelo republicano assimilador, porque o ponto de vista é a assimilação, em oposição ao modelo anglo-saxônico, que se baseia mais no comunitarismo. Aqui, na França, somos todos obrigados a aderir a estes três valores: liberdade, igualdade e fraternidade. E podemos ver que esse não é o caso. Por isso, estou fazendo esse trabalho, para tentar tornar esses valores vivos e reais, e não apenas escritos num pedaço de papel.

Gabriela Valente – E a espiritualidade, onde ela está nesse caso?

Florent Pasquier – A espiritualidade está nestes três valores: liberdade, igualdade, fraternidade, os quais, para mim, são espirituais. Há muitos outros, mas, se falarmos apenas desses e pedirem para escolhermos um, sugiro a fraternidade, que, além de interessante, é o valor mais mal compreendido e o que é menos aplicado (risos). Assim, para o caso francês, poderíamos partir daí e concordar que é também um ponto de entrada a ser investigado em outras culturas, porque provavelmente entendem a questão da fraternidade, de outras formas ou não, como a mais importante. No quadro da laicidade, a espiritualidade pode ser trazida por meio dos valores humanistas.

Gabriela Valente – Certo. Seus argumentos são aceitos e reconhecidos?

Florent Pasquier – Este é o segundo aspecto principal, como a instituição apoia ou não reconhece. Aqui temos um paradoxo. Em 2016, na Bélgica, foi realizado o *Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation* (Aref), no qual apresentei uma comunicação³ sobre o lugar do espiritual nos currículos. Fui muito criticado, porque os colegas estavam confusos no que diziam. Usaram a palavra “religião” em vez da palavra “espiritual” e, por isso, criticaram-me por não respeitar a separação entre Igreja e Estado de 1905, o que é muito claro para mim. A laicidade francesa é o direito e a liberdade de ter ou não uma opinião religiosa e de respeitar as opiniões dos outros. Não poderia ser mais simples. E existe um problema: as pessoas que visam ao comunitarismo usam a questão da religião e, logo, do espiritual para impedir que a convivência e o “bem viver” ganhem vida. O meu projeto global é o “bem viver” de Atawallpa Oviedo Freire.⁴ Com algumas diferenças, porque a sociedade muda. Agora, veja as revistas nas bancas, o viver bem, a meditação, o bem-estar, a consciência plena, os livros, os programas, os CDs. Há cada vez mais, cada vez mais, cada vez mais. Portanto, a sociedade civil está pronta, mas a instituição acadêmica, como estrutura, não fez a mudança. Na França, podemos encontrar indivíduos, professores-pesquisadores como eu, e, nas sociedades estrangeiras, ainda mais.

³ Pasquier (2016b).

⁴ Oviedo Freire (2019).

Na França, somos poucos ainda, visto que muitos têm medo de o dizer. No entanto, há inspetores da educação nacional, inspetores gerais da educação nacional... Posso citar dois deles: Abdennour Bidar, um inspetor de Filosofia que escreveu muitos livros sobre a noção de tecelagem em conjunto, os tecelões etc., e é muito atuante na questão da "espiritualidade laica".⁵ Há alguns anos, lançou uma petição para um *coming out* espiritual. O outro é Christophe Marsollier, que trata sobre questões transversais⁶ e escreveu um livro que aborda a questão de amar na educação,⁷ por exemplo. Portanto, são pessoas que realmente fizeram algo e são altos funcionários públicos franceses ligados ao sistema nacional de ensino. Além disso, o Canopé,⁸ que é um sistema de ensino a distância para professores, tem pelo menos dois cursos de treinamento de consciência plena, para que possam ser aplicados nas escolas.

Gabriela Valente – Mas, então, esses cursos não mobilizam a espiritualidade?

Florent Pasquier – Não. Você tem razão. Por isso, preciso reformular a sua pergunta...

Se eu realmente quero chegar ao cerne da questão entre o espiritual e educacional, devo retomar aquilo que você me perguntou: o que é o espiritual? Eu disse que é a vida do espírito, a qual pode tomar mil formas no meu grupo de pesquisa, "educação e espiritualidade", que já não funciona mais, porque era parainstitucional.⁹

122

Gabriela Valente – Para além desse tipo de formação (Canopé), como a formação de professores se realiza em relação à espiritualidade?

Florent Pasquier – Atualmente, não há nada, exceto cursos que levam em conta certos aspectos da religião (como "História das Artes" ou "Literatura"), mas raramente existe uma ligação com a questão do espiritual.

Gabriela Valente – Na sua opinião, que adaptações são necessárias (e possíveis) para uma educação que tenha em consideração a espiritualidade?

Florent Pasquier – Continuar a partir da questão do religioso (na Arte, na Literatura, na Arquitetura...) até a questão do espiritual, para perceber que esta vai além e que inclui o religioso. No *blog Educação e Espiritualidade*,¹⁰ dizemos que a espiritualidade é um diamante com mil facetas. Há quatro anos trabalhamos

⁵ Bidar (2021).

⁶ Marsollier (2020).

⁷ Marsollier (2021).

⁸ Canopé é uma instituição associada ao Ministério da Educação que propõe diferentes tipos de formação para os docentes. [Nota da tradutora].

⁹ Pasquier (2016c).

¹⁰ Pasquier (2016a).

nessa matéria e, de fato, todos temos diferentes definições e propostas para dar vida ao espiritual. Não se trata de ensinar o espiritual, isso é um disparate. Nesse caso, o educador, o professor, tem realmente que estar vivo, ser um portador vivo dessa espiritualidade e, além disso, ser laico. Entretanto, esse é um projeto que não interessa necessariamente a todos.

Gabriela Valente – Há pessoas para quem a espiritualidade não tem lugar, especialmente na França, onde temos uma grande maioria de não crentes. Na sua opinião, deveria haver cursos de formação para professores a fim de que possam trabalhar a sua espiritualidade?

Florent Pasquier – No meu artigo “O lugar do espiritual nos currículos”,¹¹ percebe-se que a espiritualidade como objeto de pesquisa existe em quase todas as disciplinas, exceto na Pedagogia (risos). Assim, você pode estudá-la na Sociologia, na História e na Geografia. Pierre Weil,¹² um francês que viveu em Brasília, onde fundou a Universidade Internacional da Paz (Unipaz), dizia que há duas maneiras de fazer isso: ou se ensina o espiritual e depois ele se torna um objeto morto, externo, e é tão interessante quanto ensinar Biologia ou Geografia – e por que não? – mas, nesse caso, ele viria para além das religiões; ou se vive o espiritual, e essa é a abordagem que mais me interessa. Antes de você chegar, mostrei uma espécie de meditação guiada baseada na sofrologia [técnica de relaxamento fundamentada na ioga] para reduzir a ansiedade e o estresse (coerência cardíaca) durante cinco minutos. Não é sequer espiritual, mas é a vida da mente. Isso é uma forma de encontrar momentos no cotidiano da sala de aula, no processo de ensino, que promovam a vida da mente.

123

Gabriela Valente – A meditação é um recurso?

Florent Pasquier – Sim. Também poderia ser a ioga, um círculo de conversa filosófica...

Gabriela Valente – Por que filosofar também é uma forma de fazer a mente viver?

Florent Pasquier – É exatamente isso. É o espírito que tem de inspirar a elaboração do curso. É essa a minha abordagem. Mas isso depende do nível de consciência do professor. Na França, o corpo docente é de 900 mil pessoas; porém, é impossível que haja 900 mil pessoas com essa consciência, porque muitas delas estão sofrendo, estão com dificuldades etc. Então, provavelmente, promover a vida da mente poderia ser uma mistura entre filosofia e meditação. Não estar interessado na espiritualidade como objeto de estudo e dizer que o passo seguinte é viver de forma espiritual o momento do ensino, é aí que

¹¹ Será publicado no livro *Éducation et spiritualité*, que dará continuidade ao dossiê “Éducation(s) et spiritualité(s): conceptualisation, problématisation, applications” (Briançon; Pasquier; Hagège, 2020).

¹² Weil (2002).

entram os valores humanos. Isso significa que temos de mudar o nosso projeto educacional.

Gabriela Valente – Certo. Sim, temos de pôr menos peso na laicidade?

Florent Pasquier – Ah, não! Pelo contrário, devemos proteger e reforçar a laicidade, porque ela é a garantia que nos permite fazer o que queremos, desde que respeitemos os outros. Se abolirmos a laicidade, se devolvermos o poder às religiões, às pessoas religiosas, esqueceremos imediatamente o espiritual, não haverá nenhum. Basta apenas aplicar a laicidade. O quadro de 1905, que foi reformulado em 2004 e 2015, especialmente com a *Charte de la laïcité*, é suficiente para conter todos os excessos estúpidos que são, de fato, tentativas de manipulação política e partidária. O quadro atual é capaz de dizer de imediato o que é apropriado e o que não é [...]. Por que existem essas questões? Porque não explicamos a diferença, porque o diferente é o outro, é a alteridade, é o desconhecido, é o medo, e o medo é a agressão. Quanto mais conheço o outro, mais o compreendo, mais vejo quais são as suas crenças, quais são os seus padrões de pensamento, mais o aceito, mais me integro e mais vivemos juntos e chegamos a um consenso, mesmo que isso signifique estabelecer regras e discuti-las novamente mais tarde, se necessário.

124

Neste grupo, no início, pedi a todos uma palavra ou um valor para a forma como íamos fazer o curso [Florent Pasquier se refere à formação realizada antes da entrevista]. Houve “escuta”, “respeito”, “não interromper”, “aceitar as diferenças”, “ser curioso” etc. Foi por isso que reafirmei essas palavras no final, no momento da avaliação, para dizer que nos mantemos nesse espírito. Eu disse que podemos fazer evoluir as regras, mas para isso discutimos, explicamos. Impor coisas a todos não funciona. Então, no próximo curso, talvez os alunos digam “não, não, não estamos completamente de acordo”. E o projeto escolar atual baseia-se neste modelo: imponho um modelo único, a forma escolar,¹³ os programas curriculares, e é tudo a mesma coisa, a mesma coisa ao mesmo tempo, se nasceu no mesmo ano. Portanto, felizmente, além disso, temos agora a *Socle Commun de Compétences, Connaissances et Culture* [Base Comum de Competências, Conhecimentos e Cultura]. Os programas são o conteúdo, o conhecimento e o saber-fazer; já a base comum é o saber-ser e o saber se tornar. A boa articulação entre os dois e a dinâmica constituem o que dá vida e torna possível falar sobre essas questões e tentar encontrar respostas em conjunto.

Gabriela Valente – Ok. Há quanto tempo trabalha com esse tema?

Florent Pasquier – Só o faço profissionalmente, no meu ensino, há sete ou oito anos. E foi graças à educação popular que conheci essa forma de trabalhar. Foi por

¹³ Conceito de Guy Vincent (1994).

volta de 2014, mais ou menos, ao abandonar o quadro acadêmico e entrar na educação popular, que envolve processos de ensino entre pessoas do lado de fora da escola. A articulação entre saber-fazer e saber-ser são níveis da realidade. E consegui compreender e fazer isso no dia em que estabeleci a ligação entre o meu desenvolvimento profissional, o meu ensino e o meu envolvimento nas comunidades, incluindo a educação popular, e, também, entre a política, o sindicato e o meu desenvolvimento pessoal. Na minha vida, antes, existiam três esferas diferentes de atividade: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento coletivo. Ao fazer essa ligação entre os três, percebi que o espírito estava no meio e eu poderia falar da vida do espírito, assim como, evidentemente, do desenvolvimento pessoal – por que não? –, se eu respeitasse o quadro de laicidade, igualmente em minha atividade profissional e em atividades coletivas. Foi nessa época, há seis ou sete anos, que eu realmente...

Gabriela Valente – Você já era *maître de conférences* [professor titular] nessa época?

Florent Pasquier – Sim, eu passei no concurso em 1998. No início, quando comecei o trabalho sobre espiritualidade, por volta de 2014, foi muito difícil com os colegas que não o aceitaram. Agora, ao explicá-lo, ao torná-lo explícito, está ficando cada vez melhor, e, aos colegas que vão começar, eu diria: “sejam extremamente prudentes”. A instituição está evoluindo, mas ainda não está preparada para aceitar completamente [a pesquisa científica sobre espiritualidade e educação]. No início, eu trabalhava com tecnologia educacional. A minha especialidade é tecnologias de informação e comunicação para a educação, multimídia e robótica.

Tive uma depressão, um *burnout*, como todos os professores que estão demasiado sobrecarregados e não se distanciam o suficiente [do trabalho]. Foi aí que descobri a educação popular. Após alguns anos de prática, disse a mim mesmo: bem, posso fazer as coisas de forma diferente e ainda fazer a mesma coisa. E é por isso que é a vida da mente. É realmente o espírito que governa o caminho [inclusive o profissional e o científico]. É preciso aceitar aqueles que não concordam com você, evoluir, porque quando se luta, reforça-se a oposição. É uma lei espiritual – e é mesmo uma lei asiática – na qual se põe a consciência, aí está o ponto. Assim, se você coloca a sua consciência na luta, viverá sempre da luta. Se você coloca a sua consciência na evolução e transformação, poderá criar as condições para que ela comece a evoluir e a transformar-se. Por isso, faça o meu trabalho. Se eu tiver oposições, é como Tai Chi, primeiro dizer sim, aceitar sempre a situação. Não se pode fazer outra coisa que não seja aceitá-la; do contrário, entra-se numa fantasia.

Gabriela Valente – Abordamos a dimensão política da religião a partir da laicidade. Qual seria a relação entre espiritualidade e política?

Florent Pasquier – É muito interessante voltar à etimologia das palavras. A política, se se tomar a raiz grega, *polis*, é a vida da cidade para os gregos. Portanto, a política é a vida da cidade. Então, qual é o espírito? Uma intenção com a qual se vai governar a cidade, ou seja, o projeto. Logo, o que me interessa são estas três palavras: sabendo que o *projeto* corresponde a uma intenção, então, fala-se de *espiritualidade* e *política*. Quem fala primeiro? É o espiritual e ele precisa de uma política para ser encarnado ou é a política que mobiliza o espiritual para se legitimar, por exemplo, ou para conduzir a ações que estão fora dos valores humanistas? Se eu mantiver isso como um padrão de pensamento, para mim, é óbvio que o espiritual deve ter precedência sobre o político, o que não significa que o político não deva assumir o espiritual. Porém, se o fizer: qual é a sua intenção e qual é o seu projeto? O verdadeiro projeto não é aquele que você vai escrever ou exibir, porque há sempre diferenças entre as dimensões política e espiritual. Portanto, sim, tem de haver ligações entre elas e as diferenças têm de ser explicadas e discutidas.

Gabriela Valente – Certo. Na França, é muito claro: fraternidade, liberdade e igualdade. Mas, no Brasil, tenho dificuldade em identificar quais seriam nossos valores.

Florent Pasquier – Ah, sim. Porque... é prosperidade, não? Começa com o lema na bandeira.

126

Gabriela Valente – Ordem e progresso.

Florent Pasquier – Sim. Bem, por que não a ordem? O universo é ordeiro. A vida responde a padrões de ordem, mas é uma ordem em evolução, não é uma ordem fixa. Quando pensamos em ordem, pensamos em quartéis militares. Não, não! A ordem são as coisas no seu lugar e depois a dinâmica que as acompanha, e isso é o progresso. O progresso é a dinâmica da ordem. Mas qual é o projeto dessa dinâmica de ordem e o progresso da ordem? Se for Bolsonaro, estou muito menos interessado do que se for Lula, por exemplo, porque o primeiro está a serviço de uma oligarquia financeira e econômica e o segundo é mais inclinado aos famosos valores humanistas.

Não sou especialista suficiente nessa incrível diversidade que compõe a população brasileira, mas penso que podemos procurar as chaves, as noções importantes que nos permitirão construir e desconstruir projetos, atenções, intenções etc. Estou convencido de que estamos realmente numa lógica complementar, a lógica de "tudo tem uma razão de ser". Tudo é útil num momento ou noutro. E cabe a mim encontrar o que é mais útil para mim e para os outros, onde eu estou. Para isso, temos uma infinidade de ações possíveis, o que é ótimo. Se o compreendermos com esse estado de espírito, será ótimo. Por outro lado, a partir do momento em que é dito que existe uma

prática espiritual melhor do que todas as outras e que esta deve ser promovida e não as outras, cai-se exatamente no oposto do que se quer.

Gabriela Valente – Certo. E o papel do ensino, das instituições públicas e da escola seria o de tornar conhecidas as diferentes experiências espirituais?

Florent Pasquier – Isso. Voltamos ao que você disse anteriormente. Como podemos concretamente integrar o espiritual na escola? Bem, tornando-o conhecido. Pode ser em aulas de Antropologia e de História, aulas sobre sociedades e convivência. Assim podemos conhecer todos os movimentos, mas nunca chegaremos à profundidade necessária. Em seguida, é preciso explicar por que este movimento e não aquele etc., mas, ainda podemos criar uma base mínima comum. Para mim, parece ser muito mais interessante entrar num estado de relacionamento e de prática pedagógica com os alunos, no qual se dá realmente um projeto educativo.

Voltemos à liberdade, à igualdade e à fraternidade, porque, por ora, esse é o cimento que está se rachando por todo o lado, mas continua a ser o cimento. Com relação à liberdade de ensino, os alunos escolhem as disciplinas, o que querem fazer. Quanto à igualdade, todos têm uma palavra a dizer, não é apenas aquele que fala mais alto ou que é o mais forte fisicamente. No tocante à fraternidade, precisamos de um estado de espírito de cooperação, em vez de competição etc. E o que acabo de definir, o que é? Bem, são escolas alternativas. Você sabe que, na França, uma escola alternativa é criada a cada três dias? Há um *site* chamado “escola diferente” ou “escola alternativa”, que explica como montar a sua própria escola e as enumera.¹⁴ Geralmente, são escolas bem-sucedidas ou que quebram após três ou quatro anos, porque não têm apoio financeiro e são muito caras. E todas essas escolas alternativas trabalham com base nos seus valores, nos quais o espiritual pode encontrar 100% do seu lugar.

127

Gabriela Valente – Não é necessariamente Montessori, Freinet...

Florent Pasquier – Não necessariamente, mas é preciso saber que Montessori era uma mulher profundamente religiosa, que tinha uma visão cristã e cósmica da criança. Steiner também. Assim, ele tem o seu próprio sistema, a Antroposofia, que é completo, complexo e tem a vantagem de abordar a relação entre o homem e a natureza.

Gabriela Valente – Então, poderíamos dizer que existem materiais pedagógicos que irão apoiar ou favorecer espiritualidades, experiências espirituais?

¹⁴ Associação fundada por Anne Coffinier, em 2005 (Créer son École, [2022]).

Florent Pasquier – É isso mesmo.

Gabriela Valente – Como podemos pensar a formação de professores para uma educação que tenha em conta a espiritualidade? Ou seja, qual seria o ideal da formação de professores?

Florent Pasquier – O ideal da formação de professores seria começar por refletir sobre o projeto, a intenção da educação: ela está a serviço de quê? Da pátria? Da religião? Da economia? Das finanças? Do humano? Depois, perguntar: existe um lugar para a vida do espírito (da espiritualidade) nesse paradigma? Se sim, qual? Em suma, a formação de professores deveria proporcionar um espaço e um tempo para colocar essas questões, coletivamente, nos cursos, o que permitiria também introduzir, por exemplo, a questão da dimensão terapêutica dos professores (e a sua dimensão afetiva).

Gabriela Valente – Certo. Você pensa que a sociedade evoluiu para essa abertura?

Florent Pasquier – A opinião pública está evoluindo. Isso é certo. As pessoas estão cansadas de estresse, de *burnout*, de exames, de tensão, de crises e desse modelo [de sociedade] extremamente fechado e dominante. As pessoas só precisam respirar.

128

Gabriela Valente – Certo. Na verdade, é um contraprocessos de secularização, poderíamos dizer isso?

Florent Pasquier – Ah, isso é interessante. Sim.

Gabriela Valente – Poderíamos dizer que há um reencantamento da sociedade?

Florent Pasquier – Sim, muitas pessoas falam do reencantamento do mundo. São conceitos que se encontram nos escritos de filósofos e pensadores,¹⁵ então, eu teria o maior prazer em contribuir para que a sociedade evolua nesse sentido, no do reencantamento, para trazer vida, movimento, mas de uma forma consciente e com um projeto coletivo que seria benéfico para todos.

Gabriela Valente – Você possui uma crença?

Florent Pasquier – Se eu tivesse uma crença, acreditaria antes no homem do que em Deus (risos). Não tenho uma crença, porque tenho uma abordagem pragmática. Para mim, o que conta é a realidade dos fatos, a forma como consigo compreendê-los. Eu tenho ideais, utopias. A utopia é apenas o futuro que ainda não aconteceu. Ela não é o que é impossível de fazer. A utopia é o

¹⁵ Weber (1992), Gauchet (1985), Stiegler (2008), Maffesoli (2007).

meu objetivo e ainda não está aqui. Assim, conduzo o meu trabalho para o que parece utópico e, mais tarde, pode tornar-se realidade, mas já o estou vivendo agora, graças à liberdade acadêmica e à liberdade pedagógica.

Essas são ferramentas extremamente poderosas, mas ao mesmo tempo extremamente restritas. A liberdade permite fazer o que você quiser. Philippe Meirieu¹⁶ diz que “não há liberdade sem responsabilidade”, e isso é bom. Devemos sempre pensar em termos de uma dupla articulação. Porém, não se trata de um duelo com uma arma: é Yin e Yang, é outra civilização, e isso é ótimo. Está tudo aí, mas não sabemos como ver ou entender os símbolos, os mitos, as lendas etc. Tudo já está aqui para nos ajudar. E esse é o nosso caminho de consciência, de compreensão e de diálogo.

Por isso, insisto sempre no diálogo, em particular no diálogo intercultural, para ver o mundo na sua riqueza, na sua variedade. A beleza, a gratidão, o amor e o respeito podem ser os quatro pilares da educação, que é o que estou tentando mostrar aqui. Vemos a complexa dimensão educacional e política. E temos que levar em conta toda a complexidade humana e fazê-lo em harmonia com o respeito e a gratidão, o amor e a beleza. Mas pode ser algo mais. Em todo caso, isso é o que eu chamo de valores humanistas.

Referências bibliográficas

- BIDAR, A. *Génie de la France: le vrai sens de la laïcité*. Paris: Albin Michel, 2021.
- BRIANÇON, M.; PASQUIER, F.; HAGÈGE, H. (Coord.). Éducation (s) et spiritualité(s): conceptualisation, problématisation, applications – varia. *Éducation et Socialisation*, Montpellier, n. 56, 2020. Disponible à: <https://journals.openedition.org/edso/9362>. Accès à: 10 juin 2022.
- CRÉER SON ÉCOLE [site]. [2022]. Disponible à: <https://www.creer-son-ecole.com>. Accès à: 20 juil. 2022.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation. *Charte de la laïcité à l'école: la Nation confie à l'école la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République*. Paris, 2013. Disponible à: <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/charte-de-la-la-cit-simplifi-e-43562.pdf>. Accès à: 29 août 2022.
- GAUCHET, M. *Le désenchantement du monde: une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard, 1985.
- MAFFESOLI, M. *Le réenchantement du monde*. Paris: La Table Ronde, 2007.
- MARSOLLIER, C. *L'éthique à l'école: quels enjeux? Quels défis?* Blois, France: Berger Levrault, 2020.

¹⁶ Meirieu (2007).

MARSOLLIER, C. *Enseigne avec ton cœur: 90 + 1 propositions pour une relation pédagogique humaniste*. Lyon, France: Chronique Sociale, 2021.

MATTEL, B.; BUFFETEAU, G.; VALABREGUE, A.; DHERS, J.; PASQUIER, F. *Réinvestir l'humain: individus, collectifs, sociétés*. Lyon, France: Chronique Sociale, 2017.

MEIRIEU, P. *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF, 2007.

OVIEDO FREIRE, A. *El buen vivir y la rebelion de los excluidos: la izquierda y su salto al abismo*. Quito, Ecuador: Independently Published, 2019.

PASQUIER, F. L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie. In: PASQUIER, F. *Spiritualité et éducation*. Paris, 2016a. Disponible à: <http://spiritualiteducation.blogspot.com/2016/04/leducation-spirituelle-ou-lautre-de-la.html>. Accès à: 10 juin 2022.

PASQUIER, F. Quelle place pour le(s) domaine(s) de "la spiritualité" dans les curricula et comme objet de recherche en sciences de l'éducation? In: AREF 2016: Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. *A quelles questions cherchons-nous réponse?*. Belgique. 2016b. Disponible à: <https://aref2016.sciencesconf.org/96259/96259.pdf>. Accès à: 5 juil. 2022.

PASQUIER, F. *Spiritualité et éducation*. [blog]. Paris, 2016c. Disponible à: <http://spiritualiteducation.blogspot.com>. Accès à: 10 juin 2022.

130

STIEGLER, B. *Réenchanger le monde: la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris: Flammarion, 2008.

VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WEBER, M. *Essais de sociologie des religions*. Traduit de l'allemand et présenté par Jean-Pierre Grossein. [S.l.]: A Die, 1992. v. 1.

WEIL, P. *L'homme sans frontières: les états modifiés de conscience*. Paris: L'Espace Bleu, 2002.

Florent Pasquier é *maître de conférences* (professor titular) do Institut Nacional Superior du Professorat et de l'Éducation (Inspe) e da Université Paris-Sorbonne, onde integra o programa de pós-graduação.

florent.pasquier@gmail.com

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

gabriela.abuhab.valente@gmail.com

Recebido em 16 de abril de 2022

Aprovado em 8 de agosto de 2022

Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890*

Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências.

O Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, decreta:

Art. 1º É prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tambem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

Art. 4º Fica extincto o padroado com todas as suas intuições, recursos e prerogativas.

* Publicado na *Coleção de Leis do Brasil*, 1890, p. 10, v. 1. (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes á propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o dominio de seu haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto.

Art. 6º O Governo Federal continúa a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuarios do culto catholico e subvencionará por um anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrario.

Sala das sessões do Governo Provisório, 7 de janeiro de 1890, 2º da Republica.

Manoel Deodoro da Fonseca.

Aristides da Silveira Lobo.

Ruy Barbosa.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Eduardo Wandenkolk.

M. Ferraz de Campos Salles.

Demetrio Nunes Ribeiro.

Q. Bocayuva.

reserhnas

Relações entre religião, cultura e identidades

Leniara Pellegrinello Camargo

SANCHIS, Pierre. *Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes*. Organização de Mauro Passos e Léa Freitas Perez. Petrópolis: Vozes, 2018. 443 p.

O livro *Religião, cultura e identidades: matrizes e matizes*, de Pierre Sanchis, apresenta diversos textos de diferentes momentos de sua trajetória, organizados didaticamente para repensar conceitos e contextos em constante transição. Eles foram selecionados entre aqueles nos quais a religião estivesse diretamente relacionada com a cultura e com a identidade, buscando matrizes e matizes dessa relação. Em um único livro, vários textos dialogam entre si, de forma primorosa, reforçando conceitos e, em cada um, procurando aprofundar um aspecto dessa complexa relação. Além disso, em muitos deles aparecem exemplos práticos de pesquisas realizadas, com descrição metodológica.

Realmente, a obra de Sanchis pode, à primeira vista, não trazer “nada de novo” aos leitores mais avançados, mas sua escrita permite que leitores iniciantes acompanhem com rigor teórico e clareza o tema central. A ordem dos textos leva o leitor a entender a religião não como algo à parte – abordagem segundo a qual muitos ainda acreditam que a religião não deve ser analisada – mas como cultura, porque forma e define identidades, de modo complexo, de acordo com cada sociedade. O autor consegue analisar o passado das religiões e as modalidades contemporâneas de criação de identidades sociais pela religião. Assim, selecionar esses textos em um livro permitiu preencher uma lacuna de publicação sobre o tema.

A obra se divide em três unidades (pórticos). A Unidade 1 apresenta cinco textos. O primeiro deles reflete sobre a cultura brasileira e a religião, tanto do passado quanto da atualidade. Cultura, para o autor, está sendo utilizada como um conceito que todos os grupos humanos têm, como maneira de encarar a humanidade, e cada

indivíduo aprende a ser com seu grupo, com suas relações e suas comunicações. Cada cultura “escolhe” e carrega de sentidos os elementos da língua, gestos, cores, tempos, distinções, ou seja, o mundo não é apenas material, mas também de representações, um universo simbólico. O conceito de cultura desenvolvido por Sanchis está de acordo com o de mais atual considerado e encontrado nas análises sociológicas acadêmicas.

Todavia, surgem acontecimentos, novas situações e encontros com outras culturas. Assim, cada grupo humano deve reagir, adaptar-se, inovar, mudar, transformar ou conservar. Com o grande contato entre as culturas, os indivíduos passaram a fazer parte de diversos universos ao mesmo tempo e a ter uma pluralidade de pertencas culturais e identitárias. Por outro lado, culturas marcam sua dominação em relação a outras no espaço social, produzindo uma uniformização e gerando a busca por uma pertença.

A religião fornece aos seres sociais uma visão de mundo, tornando-o apreensível. Faz com que os indivíduos sejam impulsionados em suas ações, orientados e qualificados, ou seja, traz um modelo para a vida e um motivo para viver, sendo, assim, parte de sua identidade. Religião é cultura, “pois é ela que organiza essa experiência coletiva: delinea e define um universo simbólico polarizado pela oposição sagrado/profano, instaura em torno desse universo uma comunidade (“Igreja”), celebra-o num conjunto ritual” (p. 24-25).

Existe uma cultura da religiosidade brasileira? O autor estabelece três características, mas alerta que elas não são “do brasileiro” nem permanentes e universais: uma dimensão em que a religião é muito importante ou fundamental; a existência de um povo invisível de protetores, em um universo de relações de origens múltiplas; o sincretismo. Essa última característica, o sincretismo religioso, é entendida como um processo polimorfo e com efeitos variados. O grupo coletivamente constrói homologias de relações entre seu universo e os universos dos “outros” com os quais entra em contato. O catolicismo se fez e se faz presente como catalisador e vetor principal, porém, é reinterpretado, e a identidade católica é fluída em diferentes momentos. Assim, mesmo que alguém não se considere católico ou cristão no Brasil, está permeado desses elementos na sociedade constituída.

No segundo texto, Sanchis retoma o problema teórico do sincretismo e destrincha as duas modalidades do sincretismo católico, em Portugal e no Brasil. O autor adverte que o sincretismo não é a mistura de duas ou mais religiões, mas sim como as sociedades humanas entram em um processo de redefinição de identidades, quando entram em contato com outros sistemas simbólicos. Ou seja, não são apenas as religiões que são sincréticas, mas a cultura como um todo, que decorre de um processo histórico e intimamente relacionado às questões de poder.

O catolicismo foi vivido de formas diferentes nesses países. Em Portugal, ficou enraizado em uma identidade local, unificada e organicamente construída. No Brasil, ocorreu uma ruptura, um desenraizamento com o grupo local e com sua história, com opressões visando a um ideal de futuro, não conseguindo expressar organicamente uma comunidade. Como consequência, o processo brasileiro foi caracterizado por uma coexistência ou rápida sucessão de identidades religiosas

múltiplas. Interessante notar como o autor mostra que, mesmo o catolicismo tendo sua base na Europa e parecendo único, ele se desenvolve de modo diferente em cada país colonizado.

No terceiro texto, Sanchis discute várias análises que podem ser feitas sobre desencantamento e sobre formas contemporâneas do religioso. Algumas delas defendem o desencantamento (uma decadência da religião) e outras um reencantamento do mundo. Porém, o autor destaca que essa análise deve considerar cada local, assim como escolarização, condição de classe e relações entre religião e política.

A religiosidade e a instituição são o tema do quarto texto. As instituições administram o sagrado, ou seja, esquematizam concepções e práticas, porém, vieram de algo anterior, de uma religião primordial. A experiência religiosa das pessoas também pode ser analisada em uma modalidade não institucional, em um jogo de representações, com matizes de dominação e resistência, contaminações ou hibridismo.

A contemporaneidade está em um processo de movimento focado na razão e na individualidade. Nesse cenário, o campo religioso está cada vez menos nas instituições históricas e cada vez mais nas manifestações diversas. Assim, o fenômeno central poderia ser a religiosidade e não “as religiões” em pesquisas, entretanto, esse ainda é um conceito não fechado.

O último texto da Unidade 1 detalha uma pesquisa desenvolvida pelo autor em uma cidade de Portugal como exemplo de um experimento metodológico, sendo interessante para quem realiza investigações sobre o assunto. A partir da problemática local, se uma festa era importante ou não, se era religiosa ou profana, se era adequada àquela fé, o autor chega a algumas conclusões como a de que o estudo quantitativo ajuda a observação participante a situar os resultados obtidos. A análise realizada com esse método permitiu um retrato detalhado daquela população, em que coexistem “diferenças” na “totalidade”.

A Unidade 2 também apresenta cinco textos. O primeiro texto enfatiza a inculturação, ou seja, como, no Brasil, o quadro político atravessa o campo religioso, que sempre foi caracterizado pela diversidade, pelo embate, pela porosidade e pela simbiose de identidades.

Para desenvolver sua reflexão, Sanchis analisa as relações entre o catolicismo e a negritude em Salvador, a partir da polêmica causada pelo uso de temas e instrumentos musicais populares em uma missa, sobretudo na mídia, na década de 1960. Os instrumentos utilizados no candomblé eram vistos como profanos e sensuais. Isso surgiu em um contexto no qual o mundo católico começou a se abrir para trocas com diferentes culturas locais. No entanto, a forte influência da cultura africana em Salvador era vista como “selvagem” e “primitiva”, e a negritude era invisibilizada, como se tivesse “ficado para trás”. Sendo assim, a população negra queria preservar sua identidade e os elementos populares dentro do rito católico. Essa questão atravessa o Brasil até os dias atuais.

Sanchis retoma a ideia de que a prática do sincretismo no Brasil é um tipo de sincretismo *que advém*, aqui entendido como um processo. Todavia, não se trata de

pensar um permanente desdobrar de sincretismos, porque esse *habitus* se confronta com outros, como seu oposto, o da afirmação identitária racional. Ou seja, por um lado, o experimentar de religiosidades e, por outro, a pressão de grupos pela afirmação de uma só crença.

O sincretismo, portanto, é um importante instrumento de análise dos processos sociais, mesmo que os atores sociais não o reconheçam. Os dados que o autor traz mostram como os conceitos de cultura e identidade estão entrelaçados com esses processos sincréticos, de acordo com as vivências de cada pessoa.

O segundo texto analisa o campo religioso brasileiro contemporâneo. O primeiro ponto que as pesquisas mostram é o irreversível declínio da população que se declara católica, o que sinaliza o fim da hegemonia. O segundo ponto é a diversidade, ou seja, a presença de uma aceleração das diferenças e dos cruzamentos, inclusive dentro da própria Igreja Católica com diferentes referências identitárias.

Essa crescente relativização de certezas faz com que precisemos chegar aos indivíduos para encontrar o fenômeno coletivo. Porém, o autor alerta para o terceiro ponto: essa diversidade religiosa não é assim tão nova no Brasil. O País sempre foi plural e contou com a presença marcante de duas matrizes: católica e africana. Em alguns locais também aparece a matriz indígena. As copresenças são existências articuladas. Somado a isso, temos o espiritismo, a umbanda com sincretismo explícito e o surto pentecostal e protestante.

O autor, todavia, não se aprofunda nesses textos sobre a influência do espiritismo e das religiões não ocidentais no Brasil, sendo necessário, já que o mundo todo está cada vez mais acessível pelas tecnologias atuais e isso impactará as futuras análises religiosas.

O terceiro texto faz uma retrospectiva das Ciências Sociais da religião no Brasil. No primeiro momento histórico, aconteceu um efetivo trabalho pastoral e a Ciência Social foi utilizada como instrumento para conhecer a realidade e agir sobre ela. No segundo momento, ocorreu um movimento de autonomia do pensamento em relação às matrizes religiosas.

O terceiro momento retrata o universo das religiões, incorporando as religiões “populares” e as correntes que se articulam ou se opõem às religiões oficiais. O quarto momento enfoca a dimensão política, na qual o fator religioso é fortemente ativo, com sentidos de resistência e libertação. A democratização é a palavra trazida no quinto momento, isto é, a religião importa para as pessoas em função de outros interesses, uma dimensão individual toma corpo. Entra em cena o mundo pentecostal, o mundo carismático, os meios de comunicação e o que se convencionou chamar de secularização.

O sexto momento, que ainda está se vivendo, traz questões como: critério de experiência mais do que verdade, recusa de fixação, desinstitucionalização, trânsito, relativização e fluidez das identidades, hibridismo. Assim, emerge um sétimo momento, que é a resistência das instituições com reavivamento das religiões tradicionais, dos coletivos institucionalmente regulados etc. Esses momentos não são sucessivos e, ao final, o autor ainda faz um indicativo de imaginação para possíveis momentos futuros.

O problema agudo das religiões no mundo contemporâneo é o tema do quarto texto, em que se abordam a categoria “conflito” entre elas e a necessidade de que se aprenda a conviver. Antigamente, as religiões eram somente expressão de um povo e o mundo foi se movimentando para o quadro atual com encaixes e recobrimentos.

O quinto e último texto da Unidade 2 retoma a questão seguinte, de maneira mais aprofundada: o campo religioso seria ainda o campo das religiões? A transformação é universal em um espaço global, mas a relação com o global é específica, ou seja, as religiões articulam as diferenças em cada realidade social. Nesse cenário tão diverso, o papel das instituições religiosas pode ser fundamental para encontrar a paz no crescente questionamento das identidades e também na maleabilidade dessas identidades.

O primeiro texto da Unidade 3 retoma a religião dos brasileiros e se ainda é possível falar em apenas “uma religião”. Portanto, os estudos sobre as religiões no Brasil podem agrupá-las em subcampos ou correntes dinâmicas, que é um país de muitas religiões com dois pilares tradicionais: cristianismo e universo “afro”. O mundo religioso afro-brasileiro também se recria constantemente, não é uma mera cópia e repetição. A cultura religiosa brasileira tem muita influência do espiritismo, que se articulou de forma própria com a umbanda. Outras influências das últimas décadas do século 20 são somente citadas, como: os cultos de origem oriental, o universo da Nova Era, a doutrina do Santo Daime, e a crescente fatia de pessoas que se declaram “sem religião”. Ou seja, um país diverso e complexo para ser analisado.

A diferença entre Portugal e Brasil, e suas influências e metamorfoses, novamente aparece como tema do segundo texto, no qual Sanchis traz suas percepções pessoais sobre os indivíduos desses dois países. O terceiro texto focaliza a procissão, uma manifestação popular religiosa católica. Até hoje se apresenta em diferentes modalidades, sendo um terreno de confluência e de concórdia, entre oficial e popular, hierarquia e povo. Assim, o autor recupera toda a matriz histórica dessa manifestação em forma de caminhada ritual em suas páginas.

Outra questão complexa da realidade religiosa brasileira é a “negritude católica” e a relação entre etnicidade e religião, aprofundada no quarto texto da unidade. Dois casos apresentados ilustram essa relação: a necessidade da reivindicação de uma pertença de etnia e de raça ao lado da identidade religiosa. Essas duas dimensões de identidade são analisadas em dois grupos negros católicos, um na França e um no Brasil. A procura brasileira pela identidade negra recupera a cultura dos ancestrais e os africanos de Paris encontram figuras novas de modelos religiosos, antagônicos às suas religiões tradicionais.

O último texto resume o conceito de sincretismo que o autor defende. Ao longo da história, o Brasil conheceu forças para afirmação de identidades definidas, no catolicismo, nos diversos protestantismos e pentecostalismos; porém, a porosidade das identidades parece vencer. Por um lado, essa porosidade e, por outro lado, uma onda de afirmações identitárias religiosas no momento atual. A hipótese do autor é a convivência das três dimensões – passado, presente e futuro –, com a copresença,

a conservação das diferenças com transformações mútuas, ou seja, uma cultura feita de articulações, com identidades plurais e fluídas.

Por último, os organizadores colocam, fora das unidades, um texto do autor (Travessia) com impressões de sua viagem à Rússia em 1998, uma descrição detalhada de um antropólogo de uma realidade que os brasileiros parecem não conhecer e que não aparece nos jornais.

Nessa busca de matrizes e matizes, Pierre Sanchis repensa conceitos para novas gerações de pesquisadores nesse contexto em transição, dialogando de forma primorosa com a religião, a cultura e as identidades. Com rigor conceitual e riqueza de detalhes, Sanchis nos esclarece sobre os caminhos pelos quais o sincretismo brasileiro se forjou. Assim, é uma leitura obrigatória para todos aqueles que estudam os fenômenos religiosos brasileiros.

Leniara Pellegrinello Camargo, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), mestra em Educação pela mesma instituição e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (Geppedoc). É profissional do magistério em pedagogia escolar na Secretaria da Educação de Curitiba, estado do Paraná.

leniarap@yahoo.com.br

140

Recebido em 27 de março de 2022

Aprovado em 24 de maio de 2022

Ondas de laicidade na história da educação brasileira

Allan do Carmo Silva

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

Um detalhado levantamento sobre os avanços e recuos da laicidade na história do Brasil. Esse é o resultado do minucioso trabalho de Luiz Antônio Cunha, em sua obra *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*, disponibilizada gratuitamente, em formato digital, no *site* do autor.

Com o cuidado que sempre demonstrou na coleta e na análise dos dados históricos, Cunha apresenta mais esse livro, ao nível de seus relevantes estudos em Educação, tais como *Educação, estado e democracia no Brasil* (Cunha, 1991), e também de suas trilogias sobre a universidade (Cunha, 1980, 1983, 1988) e sobre o ensino profissional (Cunha, 2000a, 2000b, 2000c), que já são obras reconhecidas na área de ensino e pesquisa em Educação, além de outras importantes contribuições para o campo educacional.

O tema da laicidade ganhou destaque nas últimas décadas nos estudos de Cunha, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde coordenou, de 2007 a 2013, o Observatório da Laicidade do Estado – atualmente denominado de Observatório da Laicidade na Educação, sediado na Universidade Federal Fluminense (UFF), ainda contando com o pesquisador como proeminente colaborador (UFF, 2022).

Essa edição, datada de 2017, tem 530 páginas e proporciona uma leitura fluída num passeio por temas e períodos históricos. A escrita concisa e convidativa direciona o leitor aos relatos e desperta a curiosidade quanto a seus desfechos e desdobramentos. Muitas vezes Cunha retorna a fatos já citados a fim de não perder a relação imbricada entre os acontecimentos, favorecendo a compreensão das

conexões dos fatos históricos. Ao longo do livro, a imagem das ondas do mar situa a temporalidade da primeira onda, em fins do Império no Brasil, e aponta para a formação de uma segunda, no tempo atual, mais consistente e direcionada em prol da laicidade na educação pública.

Além de ampla análise dos contextos políticos dos períodos estudados, Cunha detalha os embates e as relações que puderam ser resgatadas em cartas, relatos e demais documentos acessados durante suas pesquisas. Mostra os processos de luta pela autonomização do campo educacional brasileiro frente à religião – luta que prossegue e que se insere nas pesquisas do autor, de forma interessada, mas sem perder a objetividade.

O livro tem uma seção introdutória com o aporte teórico referente à secularização e à laicidade – conceitos norteadores da obra e que muitas vezes são empregados de forma confusa e inadequada por autores contemporâneos em diversas áreas como História, Artes, política etc. Adianta que a secularização se refere à cultura e a laicidade se refere ao Estado. Desse modo, tem-se o Estado laico e não secular, e culturas seculares, não laicas. Ao fazer um apanhado teórico para distinção desses termos, Cunha remonta às obras de Weber (1999a, 1999b), Bourdieu (1974, 1983, 2004) e Bourdieu e Passeron (1975). Após essa introdução, o livro se estrutura em oito partes que revelam o estudo e o detalhamento histórico.

Na primeira parte, “Simbiose Estado-Igreja Católica”, o autor discorre sobre o padroado, que já estava bem estabelecido em Portugal e em outros domínios da Igreja Católica à época do início da exploração das terras brasileiras. Detalha as ações possíveis ao rei português em nome e em defesa da Igreja e discute essa relação após a fuga da família real para o Brasil e os acordos assinados entre Portugal e Inglaterra, e a flexibilização do regime do padroado, principalmente com o tratado luso-britânico, que trazia o tema da tolerância a cultos não católicos no Brasil. Dessa forma, forças políticas se aproximaram de posturas menos confessionais, tendendo à busca pela laicidade no novo País. Destaque é dado a um dos fatos mais dramáticos do período: a proibição de sepultamentos de não católicos em cemitérios públicos no Brasil, que culmina com o sepultamento de um professor universitário no terreno da própria universidade, fato inédito no País.

Na segunda parte, “Escravidão, Religião e Educação”, Cunha aborda a religião e a escravidão como os pilares da dominação portuguesa no Brasil. A religião foi incluída na sociedade da época como fonte de poder dos brancos dominantes sobre os indígenas e negros. Para tal, a religião configurava parte do currículo de estabelecimentos públicos e privados voltados ao segmento livre da população. A educação assume nesse capítulo um sentido estrito ao se referir a escolas e universidades, e um sentido amplo ao se referir às práticas de catequese fora dessas instituições, principalmente voltadas a escravos e a seus descendentes nascidos livres. A entrada de imigrantes para substituição da mão de obra escrava trazia variações quanto à questão da laicidade do Estado. O autor discorre sobre o ensino primário com forte presença confessional católica e sobre o ensino superior com instituições que tendiam à laicidade no ensino.

Na terceira parte, "Avanço pelo Conflito", o autor apresenta quatro forças políticas em prol da difusão da laicidade no Brasil: os liberais, os maçons, os protestantes e os positivistas. As restrições à Igreja Católica por parte do Estado já vinham causando conflitos por haver intervenções até mesmo na formação de seus quadros religiosos, suscitando reações dos bispos nesse período. O processo de romanização se inicia no final do século 19, com o envio de seminaristas para estudar na Europa ou o estudo no Brasil sendo ministrado por padres europeus, aos moldes dos padrões que constituíram a política do Papa Pio IX. O julgamento e a condenação dos bispos de Olinda e do Pará (1872-1875) mostraram as tensões entre Igreja e Estado. O debate que se seguiu foi quanto à necessidade de liberdade religiosa e independência do Estado em relação a qualquer religião. Porém, nem Igreja nem Estado almejavam tal separação. O intenso debate encontrou seu ápice na Proclamação da República, em 1889, que instituiu a liberdade de culto, a secularização dos cemitérios, a separação entre Igreja e Estado e a exclusão do ensino da religião nas escolas públicas.

Na quarta parte, "Educação Laica *versus* Confessional", o autor discorre propriamente sobre a laicidade nas escolas brasileiras, mostrando iniciativas favoráveis à laicidade na educação, num tempo em que a instrução religiosa era obrigatória. Desconstrói a ideia de que a laicidade prevista na Constituição de 1891 fosse uma medida arbitrária incorporada por positivistas no processo de elaboração da Carta Magna do País. Para tanto, recorre à produção teórica do período, primeiramente entre os liberais que se declararam veementemente contrários ao ensino religioso. Liberato Barroso, Júlio Koeler, Fritz Müller e Carlos Leôncio de Carvalho são mencionados por posições contrárias ao ensino confessional católico. Rui Barbosa vai além ao propor a retirada do ensino religioso do currículo das escolas primárias públicas e privadas subsidiadas, além de liberdade de discussão no ensino superior. Inglês de Sousa propõe a supressão de conteúdos religiosos em temas educacionais, sendo notória sua atuação em São Paulo, Sergipe e Espírito Santo. Pires de Almeida defende que uma escola de um país laico deve ser laica, mas não irreligiosa, podendo haver um ensino religioso não confessional. Cunha ainda aborda a imigração alemã para o Sul do Brasil, onde o critério religioso era relevante a ponto de assentar colonos protestantes (luteranos) e católicos em colônias distintas, além de haver escolas confessionais de cada um desses credos religiosos e registros de nascimento, casamento e óbitos feitos por esses colonos em suas confissões religiosas.

Na quinta parte, "Vetores da Secularização", Cunha apresenta pessoas e grupos importantes como vetores no processo de secularização da cultura no País em fins do século 19. O mais importante incentivador desse processo foi o próprio Imperador Dom Pedro II, que condecorou idealistas pela laicidade do Estado e visitou figuras anticlericais e laicas fora do País. Esse imperador se assumiu como Pedro de Alcântara a fim de se libertar dos constrangimentos da constituição confessional do Império em contextos nos quais a secularização era mais marcante. Os maçons e os protestantes tiveram proeminência nesse processo de secularização ao retirarem a religião católica do currículo de suas escolas. Professores e mestres também são citados como vetores da secularização.

O autor destaca a atuação da imprensa diante da luta pela laicidade. As charges e caricaturas chamam a atenção antes mesmo dos textos nos jornais daquela época, como o marcante anticlericalismo dos estrangeiros que atuavam na imprensa. Por fim, Cunha fala dos escritores que, em sintonia com as charges analisadas, dessacralizavam o clero católico e satirizavam a política e os costumes da época.

A sexta parte, “Laicidade Republicana em Construção”, traz os movimentos em busca da república, em fins do século 19, a favor da laicidade. A instabilidade por conta da saúde de Pedro II e uma possível continuidade do Império pela princesa Isabel culminaram com o golpe de Estado praticado por oficiais militares no Rio de Janeiro, depondo o imperador e iniciando assim a República. O autor detalha os processos de formulação da nova Constituição, dando ênfase à questão da educação. Os mandatos de Floriano Peixoto, Prudente de Moraes e Campos Sales foram explorados no texto no sentido de apresentar suas relações com os jacobinos. No campo educacional, a República trouxe um primeiro elemento simbólico: a supressão de referências monárquicas das instituições de ensino. Também fala da secularização dos cemitérios públicos e do fim do ensino religioso. Nesse último ponto, ressalta a indicação de o ensino ser leigo (isto é, laico) nas escolas primárias e secundárias públicas a partir daquele ano e, um pouco mais tarde, recomendando o ensino leigo nas escolas particulares subvencionadas pelo governo. Cunha mostra também os limites desses avanços da laicidade, com as reações contrárias da Igreja. Finda o capítulo comparando tais avanços no Brasil a outros países da Europa e da América.

Na sétima parte, “Laicidade Republicana em Desmanche”, o autor trata sobre os desencadeamentos após a promulgação da Constituição Republicana de 1891. Mostra que a “re-união” da Igreja com o Estado foi se concretizando com o declínio político dos positivistas e dos maçons no País. Assim, em 1934, a nova Constituição emitiu a possibilidade de colaboração recíproca entre Igreja e Estado. Com isso, ressurgiu a pauta pelo ensino religioso. Essa disciplina confessional se infiltra na laicidade da República, sendo analisados pelo autor os casos de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Cunha considera que o ensino religioso ministrado nas escolas funcionava como um antídoto à desordem social.

Na última parte, “Ondas Divergentes”, Cunha retoma a metáfora da onda e mostra que, em sua análise, a onda de secularização da cultura no Brasil foi contínua e sem obstáculos, ao final do Império e início da República, e protagonizada pelas elites políticas e intelectuais, diferentemente do que se possa dizer quanto à laicidade do Estado e do que ocorreu na Europa, por exemplo. Distinto dos países europeus, o Brasil demorou para se declarar laico e teve ações que, lenta e pontualmente, foram incorporando tal ideário.

Quatro etapas marcaram os avanços da laicidade nas escolas públicas: 1) a quebra de monopólio católico, podendo haver aulas orientadas para alunos protestantes, em 1846; 2) a dispensa de alunos não católicos de comprovarem o conhecimento do catecismo como condição de ingresso no Colégio Pedro II, assim como a adoção de fórmulas não católicas para os juramentos de formandos, em 1874; 3) a mudança do ensino religioso para fora do horário normal de aulas no

Município Neutro¹, sendo oferecido apenas para católicos, em 1875; e 4) a supressão do ensino religioso afirmada pela Constituição de 1890 e confirmada pelo Congresso, em 1891. Ainda assim, a laicidade sofreu recuos com o declínio da atuação política de positivistas e maçons, a inserção do ensino religioso em municípios mineiros e o fortalecimento do aparato da Igreja Católica, que buscou a hegemonia no campo religioso e uma reconquista de espaço no campo político.

Assim, em 1931, o Decreto 9.941/1931, de Getúlio Vargas, tornou facultativo o oferecimento do ensino religioso. A Constituição de 1934 potencializou a vitória católica ao prever a colaboração recíproca entre Estado e igrejas. A Constituição de 1988, após intenso debate e luta por interesses, trouxe o ensino religioso facultativo aos alunos de ensino fundamental. Mais recentemente, a concordata Brasil-Vaticano, em 2008, previu o ensino religioso católico e de outras confissões em escolas públicas.

Cunha reconhece que o ensino religioso em escolas públicas ainda é fortemente defendido pela Igreja Católica por motivos doutrinários. Em sua análise, as demais instituições o fazem muito mais por razões pragmáticas e disputas do campo religioso. Uma segunda onda laica se desponta nessa discussão, indicando a interrupção da hegemonia religiosa no interior das escolas públicas.

O encadeamento dos fatos em cada parte do livro traz ao final uma evidente compreensão da presença religiosa nos processos decisórios em vários campos. A validade de uma discussão mais ampla nos estudos educacionais não apenas enriquece a pesquisa, mas propicia uma visão abrangente e a compreensão das inter-relações entre áreas distintas que interferem num contexto geral, incidindo de forma decisiva no campo da educação.

Sua análise coaduna, por exemplo, com os estudos de Cury (2004, 2013) e de Fischmann (2016), que questionam e criticam o oferecimento do ensino religioso em escolas públicas por também entenderem ser contrário aos princípios de laicidade do Estado.

A pouca autonomia do campo educacional frente ao religioso fica patente e se evidenciam os avanços e recuos no embate desses dois campos. A percepção de uma segunda onda laica se iniciando nas últimas décadas dá um fôlego esperançoso e inclui o leitor interessado nessa proposta pela laicidade do Estado.

O livro é voltado para o campo educacional, mas se amplia a pesquisadores das demais áreas de Ciências Humanas e ao público em geral interessado em compreender os fatos históricos que se relacionam com a atual presença religiosa na área educacional e política, conforme salientado por muitos estudos desse autor e de outros da área.

A obra se apresenta com potencial de ser mais uma referência de Cunha para os estudos da educação no Brasil, valendo a leitura atenta, o debate aprofundado e o vislumbre da onda laica ocorrida no passado e da que ocorre na atualidade.

¹ A Constituição de 1824 teve uma emenda aprovada pela lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, a qual estabeleceu que a cidade do Rio de Janeiro, que abrigava a corte e antes era capital da província do Rio de Janeiro, seria constituída como município neutro da corte, ficando livre dos poderes provinciais e sendo definida como sede do poder imperial.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 fev. 2010. Seção 1, p. 6.
- BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 6 maio 1931. Seção 1, p. 7191.
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: UFC, 1980.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Eduff; Brasília, DF: Flacso, 1991.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000a.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000b.
- CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000c.
- CURY, C. R. J. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 27, p. 183-191, set./dez. 2004.
- CURY, C. R. J. Laicidade, direitos humanos e democracia. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 282-304, ago./dez. 2013.

FISCHMANN, R. Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da Conib no STF. *International Studies on Law and Education*, [S.l.], n. 22, p. 17-28, jan./abr. 2016.

OBSERVATÓRIO da laicidade na educação. 2022. Disponível em: <http://ole.uff.br/quem-somos/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da Sociologia compreensiva*. Brasília, DF: UnB, 1994. v. I.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da Sociologia compreensiva*. Brasília, DF: UnB, 1999a. v. II.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1999b.

Allan do Carmo Silva é doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do “Diversias – Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias” (PUC-Rio) e do “OLÉ – Observatório da Laicidade na Educação” da Universidade Federal Fluminense (UFF).

allandocarmosilva@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2022

Aprovado em 21 de julho de 2022

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre formação de professores e religião

Rozane Marcelino de Barros

DECHARNEUX, Baudouin; WOLFS, José-Luís. (Org.). *Neutre et engagé: gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications, 2010. 276.

151

Coletânea de textos que discutem a falsa contradição entre uma postura neutra e uma postura engajada quando se trata da diversidade cultural e religiosa nas escolas. A questão da neutralidade na Bélgica ganhou um impulso a partir da aprovação de um decreto de 1994. A legislação estabelece, então, que um professor que respeita a neutralidade seja objetivo, não exponha seu pertencimento ideológico, religioso ou filosófico e deve estar atento a como seu discurso é recebido pelos alunos. O mesmo decreto passou a obrigar todos os candidatos à docência a assinarem uma declaração de neutralidade. Além disso, a partir de 2004 passou a ser obrigatória a oferta da disciplina "Formação para a neutralidade" em cursos de formação docente. De acordo com os autores, a necessidade de uma formação para a neutralidade se justifica, por um lado, pela predisposição à racionalidade do ensino oficial, e por outro lado, pelo fato de que a população belga é diversa e plural. Assim, a neutralidade do professor garante a igualdade e o respeito das convicções religiosas e filosóficas dos pais e dos alunos, condição necessária para constituir a democracia e a cidadania moderna.

CASTELO BRANCO, Jordanna. *A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A pesquisa, de cunho qualitativo e inspiração etnográfica, desenvolveu-se em uma escola de educação infantil do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, em uma turma de crianças de 5 e 6 anos de idade. O objetivo era conhecer quais gêneros do discurso advindos do campo religioso se faziam presentes, a quem eles se dirigiam, de que forma eram respondidos e quais seriam suas finalidades. O estudo contou com observações participantes e realização de entrevistas semiestruturadas e informais. Os achados da pesquisa revelam que a realização de orações era constante, filmes bíblicos eram exibidos frequentemente, versículos e mensagens religiosas estavam espalhadas pelas paredes da instituição, além de repreensões sob ameaças divinas realizadas pelos professores, com vistas ao desenvolvimento da moral e da disciplina. Salienta-se, ainda, que a presença do discurso religioso era referendado pela comunidade escolar, incluindo as famílias, que validavam tais ações. Essa presença era tratada com naturalidade pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-Caxias).

152

CAPITANIO, Ana Maria. Gênero e crenças religiosas de professoras do ensino fundamental I. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis: UFSCar, 2013.

Os resultados parciais de uma pesquisa realizada em uma escola municipal da região do Grande ABC, no estado de São Paulo são apresentados com base em observações, leituras e reflexões e considerando-se a perspectiva de uma pesquisa etnográfica. O recorte dado na seleção dos participantes foi alterado de professoras evangélicas e neopentecostais para professoras com crenças religiosas, pois se percebeu que, independentemente da religião declarada por elas, há a presença de um discurso religioso dentro e fora da sala de aula. Assim, foram selecionadas duas professoras evangélicas, duas católicas e uma espiritualista. O problema da pesquisa centrou-se em desvelar as percepções das docentes sobre suas concepções de gênero baseadas nas diferenças sexuais de seus alunos e alunas com um olhar para a compreensão das interseções entre gênero e crenças religiosas. Constatou-se que as professoras atribuem sentidos ao seu fazer docente com base em suas crenças. Acreditam, e isso se revela em seus pensamentos, sentimentos e ações, que a maternidade e o sacerdócio simbolizam respeito e autoridade, sentidos que dão às suas profissões. As concepções de gênero e suas crenças religiosas estão tão imbricadas que norteiam a adoção de estratégias e modos de lidar com as diferentes situações vivenciadas em sala de aula.

FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. 400 p.

Com um total de treze textos, organizados em cinco partes, os autores discutem sobre as origens dos saberes docentes. Na parte I, "Ser professor", são apresentados conceitos relativos à profissão de professor, levando em conta desde sua construção histórica até as mudanças no fazer docente decorrentes de uma sociedade com maior acesso à informação. Na parte II, "Formação inicial dos professores", são discutidos os processos de ensino da profissão docente a partir da inserção em um sistema de formação formal. A "Formação especializada de professores" é tratada na parte III, cujo foco está na aquisição de competências mais avançadas a fim de qualificar o fazer docente. A parte IV, "Formação contínua de professores", discute os processos de aprendizagem profissional que se dão ao longo da vida dos professores. Por fim, as questões relativas à formação e à ação docente são problematizadas na parte V – "Contextos vivenciais, aprendizagem profissional e ação docente".

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

Apontam-se como sinais da precarização do trabalho dos professores a perda de prestígio perante a sociedade, a diminuição do poder aquisitivo, das condições de vida, com destaque para o decréscimo no que tange ao respeito e à satisfação no exercício do magistério. Os autores discutem a questão da profissão docente e o impacto do uso das tecnologias na escola. Dentro dos setores administrativos, nas instituições educativas, a evolução das tecnologias tem permitido processos de automação que levam, inevitavelmente, a uma diminuição de pessoal ou a contratações de mão de obra menos especializada. Na dimensão pedagógica, a informática educativa vem se configurando como mais um setor na organização escolar, gerando mais postos de trabalho, como é o caso da oferta de cursos de curta duração pelas universidades, principalmente as privadas. Na sequência, com base na percepção de diferentes autores, trata-se sobre alguns conceitos oriundos da sociologia do trabalho e da educação, tais como: competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente.

VALDÉS PUENTES, Roberto; FERNÁNDES AQUINO, Orlando; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 25, n. 34, p. 169-184, maio/ago. 2009.

Considerando trabalhos publicados a partir da década de 1980, foram selecionados 11 que tratavam dos saberes docentes e que evidenciavam a evolução do tema. Estes foram classificados e analisados segundo três agrupamentos:

1) conhecimentos necessários à docência; 2) saberes necessários à docência; 3) competências necessárias à docência. No primeiro grupo, dois trabalhos se aproximam teórica e metodologicamente em suas abordagens, focando o conhecimento didático do conteúdo, que se refere à forma como o professor transforma os conhecimentos que possui sobre a disciplina em conhecimento “ensinável e compreensível aos alunos”. No segundo grupo, cinco textos elencam um determinado número de saberes necessários ao exercício da docência. No último grupo, os estudos classificam as competências necessárias à docência e manifestam uma clara preocupação em definir o que entendem por competência. Os autores apontam que há uma farta produção que tem se preocupado em discutir os saberes, os conhecimentos e as competências docentes, no entanto, os resultados dessas pesquisas pouco contribuem para a compreensão dos saberes por elas estudados. Parece que, na mesma medida que aumentam as pesquisas sobre o tema, mais complexas e menos inteligíveis elas se tornam.

RAMOS, Maria Elizabete Neves. *Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares*. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

154

A dissertação investiga se a participação das famílias em redes religiosas pode favorecer o acesso e a permanência de seus filhos em escolas do sistema público de ensino, cujo prestígio se dê a partir de bons resultados em avaliações externas, e se determinada rede religiosa pode favorecer o desenvolvimento de um *habitus* que suscita a permanência com sucesso dos filhos nessas escolas. Sob a perspectiva sociológica, a pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, com famílias de alunos do 5º ano do ensino fundamental. O critério de escolha dessas instituições se deu a partir dos resultados positivos em sucessivas avaliações externas, como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Conclui que não há evidências da influência de redes religiosas no acesso e na permanência em escolas de prestígio, porém há indícios de que nessas instituições a maioria dos estudantes pertencem a uma mesma religião, a saber a religião cristã – católicos ou evangélicos.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 466-483, abr./jun. 2016.

As percepções a respeito da intolerância religiosa, do racismo são evidenciadas sob o olhar das Yalorixás, mães de santo do candomblé, religião de matriz africana. São discutidas questões sobre como o candomblé tem se apresentado nos debates sobre o ensino religioso no estado do Rio de Janeiro. Observa-se, com base na

legislação posta e em referencial teórico, que há predominância nas aulas de ensino religioso das religiões cristãs, em detrimento, e até um silenciamento, das religiões de matrizes africanas. Nas percepções das cinco Yalorixás entrevistadas, quatro delas concordam com o ensino religioso nas escolas, mas fazem ressalvas ao modelo existente, entendendo-o como confessional às religiões cristãs, causando discriminações àqueles que pertencem às religiões de matrizes africanas. Apenas uma delas se mostrou contrária, pois compreende como muito dificultoso a escola ofertar um ensino religioso, de fato, ecumênico. Em sua opinião, cabe aos pais serem os mentores religiosos de seus filhos.

SILVA, Hesley Machado. *Professores de Biologia e ensino de evolução: uma perspectiva comparativa em países com contraste de relação entre Estado e Igreja na América Latina*. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Com base em uma análise comparativa, a tese centra-se nas percepções e concepções dos professores de Biologia da Argentina, do Brasil e do Uruguai a respeito da evolução darwiniana, das dificuldades de seu ensino, dos conflitos que podem ser gerados em sala de aula em decorrência das polêmicas acerca do tema e do lugar que esse conteúdo ocupa no currículo da disciplina. A escolha desses países se deu considerando que são países latino-americanos com importantes contrastes no que diz respeito às relações entre Estado e Igreja. A trajetória metodológica contou com a realização de entrevistas e de um questionário Biohead-Citizen, oriundo de um projeto desenvolvido na Europa, no Oriente Médio e na África. As respostas foram analisadas com base no modelo de Barbour, que apresenta quatro categorias principais: conflito, independência, diálogo e integração. Nas entrevistas, a metodologia de análise utilizada foi a do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os resultados apontam realidades distintas: entre os professores brasileiros, há uma predominância das categorias de conflito, diálogo e integração; já entre os uruguayos e argentinos, a categoria predominante é a de independência na relação entre ciência e religião. Conclui-se, com base nas entrevistas, que os professores brasileiros vivenciam maior dificuldade, especialmente em relação à religião.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

Na primeira parte é apresentada a conjuntura social em que acontece o movimento de profissionalização do ensino, com uma análise sobre o fato de que essa profissionalização sofre uma certa perda de valor e prestígio, deixando de ser

uma opção promissora. Na segunda, propõe uma definição para uma “epistemologia da prática profissional” e apresenta seis consequências que podem modificar concepções referentes à pesquisa universitária sobre o ensino: 1) são saberes da ação do/no trabalho; 2) não devem ser confundidos com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária; 3) para estudá-los, é preciso ir aos lugares onde trabalham os professores; 4) um repertório de conhecimentos para a formação de professores deve apoiar-se em seus saberes; 5) pesquisadores adotam um ponto de vista normativo, isto é, o que os professores deveriam ser, fazer e saber; 6) em perspectiva ecológica, a pesquisa deve mostrar as construções dos saberes docentes, constituídas no e por meio do seu trabalho. Na terceira parte, destacam-se algumas características desses saberes, pois eles são: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; seu objeto são os seres humanos, portanto, carregam as marcas do ser humano. Na conclusão, identificam-se algumas consequências dessa análise da prática profissional em relação aos programas de formação para o magistério, aos dispositivos de formação e às práticas profissionais dos formadores de professores.

Rozane Marcelino de Barros é doutoranda no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. É professora na Faculdade Padre João Bagozzi (Curitiba-PR), no curso de Pedagogia e em cursos de pós-graduação (especialização) na área da Educação, e pedagoga em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR.

rznmb@yahoo.com.br

Recebido em 28 de março de 2022

Aprovado em 10 de junho de 2022

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)

- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)
- 110 - Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas (2021)
- 111 - Ensino de Sociologia (2021)
- 112 - Enem e *Gaokao*: repercussões no ensino médio e na educação superior (2021)
- 113 - Políticas educacionais: *Em Aberto* (1981-2021)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>



VENDA PROIBIDA

(CC) BY



emaberto.inep.gov.br

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO