

**Faculdade de Educação**  
**Universidade de São Paulo**  
**Programa de Pós-Graduação**  
**Linha de pesquisa: Sociologia da Educação**

**A presença oculta da religiosidade na prática docente**

**Gabriela Abuhab Valente**

**São Paulo**

**2015**

**GABRIELA ABUHAB VALENTE**

**A PRESENÇA OCULTA DA RELIGIOSIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Educação  
para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo  
curso de Pós-graduação em Sociologia da Educação.  
Orientadora: Profa. Maria da Graça Jacintho Setton**

**São Paulo**

**2015**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

379.33 Valente, Gabriela Abuhab  
V154p A presença oculta da religiosidade na prática docente / Gabriela Abuhab Valente; orientação Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: s.n., 2015.  
120 p.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Religião 2. Escola pública (Brasil) 3. Professores (ensino) I. Setton, Maria da Graça Jacintho, orient.

---

**Folha de aprovação**

VALENTE, Gabriela A.

A presença oculta da religiosidade na prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Aprovada em:

**Banca examinadora**

---

Profa. Livre Docente Maria da Graça Jacintho Setton (Presidente)  
Universidade de São Paulo

---

Prof. Doutor Marcelo Andrade (Titular)  
Pontifícia Universidade Católica – RJ

---

Profa. Doutora Elisa Rodrigues (Titular)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Doutora Denise Trento (Suplente)  
Universidade de São Paulo

---

Profa. Doutora Adriane Knoblauch (Suplente)  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof. Doutor Eduardo Quintana (Suplente)  
Universidade Federal Fluminense

**À Estrela Rara**

## **Agradecimentos**

Esta pesquisa não foi feita apenas por mim; pessoas mais que especiais tiveram grande importância nela ou por chamar minha atenção para detalhes e entendimentos, ou por terem ficado ao meu lado em momentos que precisei. Esta página é apenas uma forma de reconhecer a disponibilidade e a generosidade de quem facilitou esse processo de construção e crescimento. Espero que este estudo faça jus às nossas discussões e reflexões em conjunto.

Meus agradecimentos, portanto, à Profa. Maria da Graça Setton, pela confiança, pela parceria e por incentivar as dúvidas e as provocações. Por acompanhar com paciência, carinho e dedicação o meu processo de crescimento acadêmico.

À minha mãe, Deborah, à minha irmã, Sarah, e à Silvinha, pelo apoio de todas as horas, discussões e risadas intermináveis.

Ao meu namorado, Michael, pelos muitos quilômetros de conversas, amizade e confidências.

À família de minha mãe, minha avó Miriam, meu avô Gabriel, tio Rafa, tia Clá e minhas primas, Dani e Bel.

Ao meu pai, Henrique, e à sua família.

À família que me conquistou, Silvia, Bernardo, Célia, Renato, Rosane, Carol, Fabricio, Stellinha, Martin, e à Dona Stella, sempre conosco.

Às amigas e ao amigo que acompanham minha trajetória acadêmica, Juliana, Bruna, Zilda, Bázinha, Audrey e Ludu.

Aos colegas do Grupo de Práticas de Socialização Contemporâneas pelas proveitosas discussões e provocações, Ana Sefton, Elias Gomes, Lisandra Gomes, Michelle Prazeres, Fernanda Campagnucci, Rodrigo Ratier, Marcia Cardoso, Paula Reis Bueno, Monique Voltarelli, Meire Lima, Matheus Pagliacci, Jéssica Silva, Igor Borysow e Patrícia Pereira.

Às professoras e aos professores que se disponibilizaram a dialogar comigo, Claudia Galian, Denise Trento, Elisa Rodrigues, Adriane Knoblauch, Romualdo Oliveira, Marcelo Andrade, Eduardo Quintana, Luiz Antonio Cunha, Roseli Fischmann, Belmira Bueno, Leny Magalhães.

À Secretaria da Pós-graduação da Faculdade de Educação, por esclarecer as inúmeras dúvidas burocráticas

Ao Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF) de Santo André, pela confiança no trabalho de pesquisa.

À escola-campo, na figura das professoras Raquel e Natália, que não só abriram a porta de suas salas de aula para o trabalho de observação, mas também revelaram suas concepções e visões de mundo para que o trabalho pudesse ser realizado.

À FAPESP pela legitimação do objeto de pesquisa e pelo suporte, sem o qual a pesquisa não teria tido a mesma extensão e qualidade.

**Dedicatória**

Dedico este trabalho às professoras que participaram da pesquisa. Espero que a reflexão sociológica sobre a educação possa lhes dar liberdade para uma prática docente mais responsável e mais consciente.

Dedico esta dissertação aos pesquisadores da área de Sociologia da Educação e àqueles que estudam a dinâmica religiosa brasileira. Espero que o meu percurso de pesquisa possa contribuir para inspirar novas metodologias de pesquisas e instigar novos questionamentos científicos.

Dedico esta dissertação também àqueles que procuram estratégias e propostas para a implementação de políticas públicas para a Educação brasileira e, especialmente, aos professores de escolas públicas que lidam cotidianamente com situações complexas que envolvem a questão religiosa. Acredito que o debate pode proporcionar abertura para novos entendimentos e maior acolhimento das diversidades culturais.



### Resumo

VALENTE, Gabriela A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

Este estudo propõe a identificação e a análise da presença da religiosidade na escola pública a partir da observação de estratégias e mecanismos difusos. Partiu-se da hipótese de que a religiosidade estaria presente na escola de forma velada e naturalizada. Para contextualizar a religiosidade no ambiente escolar foi preciso dirigir o olhar para as formas como esse fenômeno se apresenta na sociedade brasileira e como os indivíduos pertencentes a essa sociedade percebem sua/s religiosidade/s. Para alcançar o escopo pretendido, procedeu-se a um estudo de caso em uma escola municipal na cidade de Santo André, na Região Metropolitana de São Paulo. Utilizou-se um arsenal de técnicas de coleta de dados inspiradas na metodologia etnográfica e construídas a partir da noção de cultura escolar (FORQUIN, 1993), entre elas, a observação de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras. A partir da triangulação desses dados, construíram-se perfis de duas docentes com o objetivo de analisar suas práticas profissionais. Para categorizar as respectivas práticas utilizou-se a noção de crença (BOURDIEU, 2001). Dessa forma, como primeira conclusão pode-se dizer que são as crenças individuais configuradas, entre elas as religiosas, que fomentam as práticas docentes, devido à ausência de balizas ou limites a essas práticas. Conseqüentemente, a religiosidade, além de estar presente na prática destas profissionais, também influencia o processo de socialização das crianças que frequentam esse ambiente. Por fim, foi constatada a presença da religiosidade na escola pública de forma oculta, sendo a sua invisibilidade ao olho nu o que a legitima e a mantém de forma perene.

**Palavras-chave:** religião, religiosidade, Brasil, escola pública, prática docente.

### **Abstract**

VALENTE, Gabriela A. **The hidden presence of religiosity in teaching practice**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

This research aims at identifying and analyzing the presence of religiosity in public schools through observing diffuse strategies and mechanisms. The hypothesis that we worked with was that religiosity is present in Brazilian public scholar institutions in a veiled and naturalized way. In order to contextualize the religiosity in a public space, it was made necessary to note this phenomenon in the Brazilian society and how its individuals realize their religiosity(ies). In order to reach our objectives, a case study was done in a municipal public school in Santo André city (São Paulo). Using many methodological resources inspired in the ethnographic methodology and built from the notion of scholar culture (FORQUIN, 1993), the profiles of two teachers were elaborated targeting their teaching practice. In the direction of categorizing the teaching practice, we used the notion of belief (BOURDIEU, 2001). The first conclusion was that the configuration of individuals beliefs establishes the teaching practice, including religious beliefs, due to an absence of control or limits of these practices. Consequently, the religiosity is not only present in teaching practice, but also it influences the children's process of socialization. The last conclusion was that the presence of religiosity in public schools is verified in a hidden way, because without sociological tools it looks as if it was absent. Indeed, this invisibility is what legitimizes and maintains the religiosity in public schools.

**Key words:** religion, religiosity, Brazil, public school, teaching practice

## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>1</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 – Aspectos metodológicos e caracterização do campo .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Aspectos metodológicos .....</b>	<b>16</b>
1.1.1 Técnicas de coleta de dados .....	19
1.1.2 Forma de análise dos dados coletados .....	23
<b>1.2 Caracterização do campo .....</b>	<b>25</b>
1.2.1 A cidade e o bairro .....	25
1.2.2 A escola-campo.....	26
<b>Capítulo 2 – O livro sagrado e o livro didático: a prática docente de Raquel.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Perfil pessoal.....</b>	<b>34</b>
2.1.1 Formação e trajetória profissional .....	35
<b>2.2 Pressupostos pedagógicos .....</b>	<b>37</b>
2.2.1 Relação com os pais e atividade docente .....	45
<b>2.3 Valores sociais em questão .....</b>	<b>50</b>
2.3.1 A crença religiosa e a escola: sua expressividade e a prática docente...53	53
<b>Capítulo 3 – Boas ações e alunos dóceis: a prática docente de Natália .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 Perfil pessoal.....</b>	<b>58</b>
3.1.1 Formação e trajetória profissional .....	59
<b>3.2 Pressupostos pedagógicos .....</b>	<b>61</b>
3.2.1 Relação com os pais e atividade docente .....	68
<b>3.3 Valores sociais em questão .....</b>	<b>73</b>
3.3.1 A crença religiosa e a escola: sua expressividade e a prática docente...76	76
<b>Considerações finais.....</b>	<b>84</b>
<b>Referências .....</b>	<b>94</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>101</b>
<b>Apêndice A – Técnicas de coleta de dados.....</b>	<b>101</b>
Roteiro de observação.....	101
Questionário.....	102
Roteiro de entrevista – entrevista com professores .....	106
<b>Apêndice B – Autorizações.....</b>	<b>107</b>
Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista com professoras..	107
Carta pedindo autorização aos pais .....	108

## **Apresentação**

Mesmo com o desafio de manter o distanciamento científico, o trabalho acadêmico não está a salvo de receber influências das experiências de vida do pesquisador. Primeiramente, é de bom alvitre registrar que o fato de ser mulher, judia e de ter me envolvido, por vontade própria, com a religião por meio de seu aspecto educativo e, ao mesmo tempo, estar envolvida com a área da educação faz com que alguns pressupostos pessoais constituídos em minha trajetória de vida sejam tomados por base.

Além disso, a posição social que ocupo, incluindo sua dimensão religiosa, permite uma visão diferenciada sobre a percepção de aspectos religiosos que, por estarem pulverizados em uma sociedade de maioria cristã, passam despercebidos, principalmente por aqueles que professam essa fé.

Em pesquisa realizada em âmbito de Trabalho Complementar de Curso (TCC), intitulada “Diferentes propostas curriculares para o Ensino Religioso e suas consequências para a laicidade do Estado”<sup>1</sup> (VALENTE, 2010), foi feita uma análise do currículo prescrito de Ensino Religioso em cinco Estados brasileiros, nas diferentes regiões do Brasil.

Por meio dessa pesquisa, foi possível compreender que cada Estado, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, é responsável pela definição curricular da disciplina Ensino Religioso (currículo prescrito), isso porque, sendo o Estado laico, as instituições públicas não podem se manifestar no que concerne à religião (FISCHMANN, 2009). Desse modo, não existe um Parâmetro Curricular Nacional (PCN) reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e oficial para a disciplina. Além dos currículos prescritos, também foram analisadas as normas legais referentes à disciplina Ensino Religioso em cada Estado, tendo sempre como base a Constituição Federal.

A principal dificuldade identificada foi encontrar currículos prescritos para a disciplina referida. Concluiu-se que a ausência de um direcionamento para a disciplina faz com que os professores busquem auxílio de seus colegas de trabalho, bem como criem suas próprias referências e concepções sobre o Ensino Religioso e sobre como trabalhar com elementos da religião na escola. Assim, a disciplina é ministrada nas escolas da forma que é mais “conveniente”, como afirma Simons (2011) com base no resultado da pesquisa coordenada por Roseli Fischmann, sendo a conveniência da disciplina dependente de uma percepção geral da escola sobre o assunto.

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian.

Esse trabalho de TCC despertou a curiosidade para o currículo real, ou seja, para o estudo do cotidiano escolar, as relações entre professores e alunos e a presença da religião nas escolas públicas. Portanto, a proposta desta pesquisa em nível de mestrado é desvelar fenômenos ocultos presentes na escola pública relacionados à questão da religião/religiosidade.

## Introdução

Neste item são apresentados alguns pressupostos teóricos, bem como as justificativas do estudo, a questão de pesquisa, seu objetivo e a metodologia utilizada.

Para contextualizar esse trabalho de pesquisa valeria lembrar que em condições de modernidade, instituições como a escola, a mídia, a família e a igreja podem contribuir para a construção de uma identidade (SETTON, 2002, p.109). Os brasileiros agregam diferentes elementos e constroem uma religiosidade plural e sincrética, por meio de suas várias experiências com o sagrado. Especialmente no contexto social atual, em que as instituições não possuem mais o monopólio da transmissão de um patrimônio cultural (PIERUCCI, 2008, p. 10).

Sanchis corrobora essa ideia e fala em “falência do(s) ‘sistema(s)’” (2008, p.88). Devido à perda do monopólio legítimo das instituições religiosas, o indivíduo admite tanto uma religiosidade profunda<sup>2</sup>, quanto não se limita à participação como membro de uma religião institucionalizada. Portanto, existiria uma “multiplicação dos religiosos sem religião” (ibidem, p.90), o que configura um universo religioso sem igual na história da humanidade.

Cabe lembrar ainda que a religião não é a única instituição que vem sendo questionada nos dias de hoje. A escola também tem sofrido uma reconfiguração (SETTON, 2005a, 2002; DUBET, 1998). Essas instituições vêm perdendo os meios e a responsabilidade de forjar identidades totais, isto é, há uma multiplicidade de instituições que interferem diretamente na construção identitária, cada uma delas com forças diferentes. É importante salientar que os agentes que circulam em diferentes âmbitos sociais acabam por polinizar e pulverizar conhecimentos e contribuir para a construção da personalidade de seus pares; portanto, são agentes socializadores e socializados, que também têm a responsabilidade de socializar-se.

Com base em um levantamento sobre a religião da população brasileira a partir dos dados do censo demográfico (IBGE, 2013), pode-se dizer que a religião é intrínseca ao povo brasileiro, uma vez que menos de sete por cento da população se declara “sem religião”. É preciso lembrar também que a ausência da religião não significa uma ausência de religiosidade.

Para Siqueira (2013, p.124), religião é um termo que se utiliza em referência a uma instituição religiosa, a seus agentes, à normatização e à doutrina de uma fé. Por sua vez, religiosidade diz respeito ao conjunto de experiências subjetivas dos indivíduos em suas

---

<sup>2</sup> Entende-se o adjetivo “profunda” como um sentimento absoluto de segurança, abstrato, que não é consciente e que não se pode definir muito bem. Nesse contexto, esse sentimento teria bases em uma religiosidade.

buscas por sentidos, ou, nos termos de Dubet (1998, p.33), “uma experiência emocional imediata”.

Outro autor que auxilia na compreensão dessa distinção é Simmel (2011a; 2011b). Para ele, a religiosidade é uma disposição irreduzível e fundamental da alma humana. Ou seja, é um aspecto simbólico, psicológico e subjetivo e que, portanto, é o conteúdo de representações. É possível dizer que a religiosidade é um modo de ser do homem, composto por uma série de experimentações e sensações. Mesmo sendo universal, isto é, passível de ser desenvolvida por todos os indivíduos, não são todas as pessoas que possuem a capacidade de adquirir esse conteúdo, ou estado de espírito.

A religiosidade é também um fator de socialização, haja vista a existência de um sentimento de solidão causado pela não compreensão do mundo que é compartilhado entre as pessoas que possuem religiosidade. Dessa forma, a religiosidade não é por si só social, mas é um fator de socialização. Quando essa força se objetiva, surge a religião. Para Simmel (2011b), a religiosidade engendra a religião.

A religião é uma forma cultural que é produto histórico-social da religiosidade. Ela formaliza e consagra os laços sociais, reforçando-os, isto é, (re)ligando os indivíduos. Além disso, a religião organiza a vida coletiva de forma a dar segurança na manutenção das relações sociais, com base na proposição de um modo de ser e em uma ordenação ou categorização do mundo e da experiência humana. Pode-se dizer que a religião é o aspecto estrutural da religiosidade.<sup>3</sup>

Na escola observada, não foram identificados elementos de *religião*, mas sim de *religiosidade*. Em face disso e do ambiente cultural brasileiro (IBGE, 2013), fortemente influenciado por elementos religiosos, pode-se afirmar que a população brasileira é marcadamente religiosa.

Para o desenvolvimento da reflexão, é oportuno questionar: quais seriam as condições de possibilidade de uma escola laica em um país profundamente religioso? Por certo, a discussão sobre esse assunto traz reflexões sobre o debate político acerca da laicidade. Como registrado a seguir.

Segundo Cunha (2013), seria preciso, primeiramente, distinguir os termos laicização e secularização. O mesmo autor afirma que a laicização se refere ao Estado e às leis que regem uma nação. Em contrapartida, a secularização refere-se a um processo cultural. Nesse sentido,

---

<sup>3</sup> Embora os termos religião e religiosidade não possam ser utilizados como sinônimos, eles são vistos de forma correlacionada nessa dissertação. Assim, quando tanto a questão institucionalizada quanto a questão subjetiva são mencionadas, utilizam-se os termos de religião e religiosidade separados por uma barra.

o Brasil é um país laico. No entanto, sua cultura não é de todo secularizada (CUNHA, 2013, p.927; PIERUCCI, 2008, p. 12).

A secularização da cultura é um processo bem menos linear do que a laicização do Estado, já que, para a permanência do último fenômeno, há a necessidade de mudanças legais e institucionais. Por outro lado, para que a secularização da cultura aconteça, é preciso que símbolos que foram incorporados numa espécie de “socialização primária” da nação deixem de ter sentido. Em termos de contemporaneidade, Carvalho, J. (1999) faz uma leitura do campo religioso brasileiro que aponta para um processo de expansão da presença da religião no espaço público e não da sua secularização.

A pesquisa, feita a partir do levantamento de artigos em periódicos A1<sup>4</sup>, nas áreas de Educação, Sociologia, Antropologia e História<sup>5</sup>, colaborou para uma melhor compreensão da dinâmica do campo religioso brasileiro. A leitura de 149 artigos revelou dois aspectos interessantes para o argumento proposto nesta dissertação. O primeiro deles corresponde à divisão acadêmica existente entre dois grupos de pesquisadores sobre a intersecção entre religião e educação/socialização: a) o primeiro grupo, ligado à área da Educação, possui uma visão aparentemente parcial sobre o assunto, debatendo principalmente sobre leis e a questão dos direitos no que concerne ao currículo, à disciplina Ensino Religioso e ao princípio da laicidade do Estado, e b) o segundo grupo de acadêmicos manifesta uma visão múltipla do religioso; procura conhecer e identificar identidades religiosas que são construídas em um contexto social e histórico mais amplo, inclusive na escola. Nesse sentido, ocupa-se das formas como os indivíduos carregam uma bagagem religiosa nos vários espaços pelos quais circulam.

Vale ressaltar que o grupo de pesquisadores da área de Educação aponta para a existência de uma hierarquização social entre as religiões, a qual acarreta uma dominação simbólica e, por conseguinte, maior facilidade de influência no ambiente escolar. Dessa forma, a discussão ideológica das religiões institucionalizadas (BOURDIEU, 2009) não está sendo desconsiderada, contudo ela não entra no escopo desta pesquisa.

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

---

<sup>4</sup> De acordo com o sistema de avaliação Qualis da Capes.

<sup>5</sup> Para mais informações ver (SETTON; VALENTE, 2015. No prelo).



A presente pesquisa insere-se no campo da investigação de apenas *um aspecto* das aqui denominadas práticas de socialização difusas presentes na instituição escolar, a saber, a religiosidade. Nesse sentido, a principal pergunta que norteia esta pesquisa é:

*Como se dá a presença da religiosidade na escola? Como ela interfere na prática docente?*

Para refletir sobre essas questões, esta pesquisa volta-se para o que, nas palavras de Gimeno-Sacristán (2000), seria o currículo real, aquilo que realmente acontece na instituição escolar, caracterizado pelo que está explícito e implícito no cotidiano da escola, como gestos, palavras, relações de poder, símbolos etc. Contudo, privilegia-se o currículo oculto, uma vez que a religiosidade é uma dimensão subjetiva da identidade dos agentes escolares.

Por meio da análise da cultura escolar (FORQUIN, 1993), pretendeu-se ter acesso a história não documentada da escola (ROCKWELL, 2009) para identificar as estratégias e os mecanismos que permitem e mantêm aspectos da religiosidade no ambiente escolar.

### *Objetivo*

Esta é uma pesquisa de caráter exploratório com o objetivo de identificar e analisar a presença da religiosidade no ambiente escolar, tendo como unidade analítica a prática docente.

### *Metodologia*

Com o objetivo de conhecer a presença da religiosidade na escola e refletir sobre ela, optou-se pela realização de um estudo de caso. Inspirada na metodologia etnográfica e, sobretudo, na etnografia sociológica (BEAUD e WEBER, 2014, p. 204), a pesquisadora permaneceu na escola-campo entre os meses de março e dezembro de 2013.

Segundo Rockwell (2009, p.106), descrever o movimento social de um campo permite conhecer fenômenos que sejam próprios daquele local e que, por serem tão familiares, passam despercebidos, exatamente como é o caso da dimensão difusa da religião/religiosidade no Brasil. Assim sendo, o uso metodológico do estudo de caso buscou compreender momentos singulares do movimento social (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 58).

A delimitação de uma instituição escolar como lócus de pesquisa se deu considerando que nesse espaço é possível perceber relações humanas em que a religiosidade se apresenta de forma dispersa, estando presente ou não na convivência daqueles que ali frequentam. Além disso, a escola pretende ser um espaço de garantia de direitos (BRASIL, 1997). Entre eles, o

direito fundamental da educação, sem que diferenças, incluindo a religiosa, se apresentem em forma de discriminação.

Este estudo localiza-se na área de Sociologia da Educação, uma vez que possui a finalidade de refletir sobre os processos de aprendizagem e as maneiras de ser, agir, pensar e sentir dos indivíduos em um contexto histórico-social específico. Em face disso, serão expostos alguns conceitos que deram suporte para esta reflexão, como o de socialização, cultura e religião/religiosidade.

### *Sobre Socialização e Cultura*

Embora o termo educação, por si só, tenha um caráter complexo, pensa-se em socialização como um processo amplo e aberto de aquisição/imposição de conhecimentos e saberes produzidos pela/na sociedade e que atua diretamente no jeito de ser, agir, pensar e sentir de um indivíduo. Esse processo pode ocorrer de forma intencional (sistemizada), quando se pretende que o indivíduo adquira um comportamento, ou não intencional (difusa), quando não se tem a intenção de transmitir um saber, mas esse saber acaba sendo adquirido pelo outro.

Berger e Berger caracterizam a socialização como um processo constante e interminável, cujo percurso possui conflitos, resistências e negociações (1980, p.213). A socialização como troca simbólica acontece de forma simultânea nos vários lugares por onde o indivíduo circula, nas agências tradicionais da educação, como a família e a religião, e também nas instâncias chamadas modernas, como a escola e a mídia (SETTON, 2012, p.39). A socialização ocorre em diversas instituições que são atravessadas por vários sentidos e visões de mundo. Dessa forma, os indivíduos acabam tendo a responsabilidade, nem sempre consciente, de articular as múltiplas referências durante sua trajetória de vida e construir uma visão de mundo plural (ibidem, p.41-42).

A escola, como outras instituições socializadoras, se constitui de um conjunto de valores relativos a certo grupo social que determina de forma arbitrária a visão, o modo de ser e estar no mundo e, com mais ou menos intensidade, a própria identidade dos indivíduos a ela pertencentes. Em uma única expressão: a escola está impregnada de cultura. Socialmente constituída, organizada e transmitida, a cultura em geral e a cultura escolar conformam e confirmam o universo de sentidos e significados que orienta a vida dos membros de todo e qualquer agrupamento humano.

Nesse sentido, pode-se dizer que não há sociedade sem cultura. Ainda que a noção de cultura seja polissêmica, aqui trabalha-se cultura como “capacidade humana de criar

significados, potencial humano de interagir e se comunicar a partir de símbolos” (p.16), sendo esse o elemento responsável pela formação de sujeitos sociais (SETTON, 2008).

### *Sobre Cultura e Escola*

A obra de Forquin, “Escola e Cultura” (1993), também auxilia nessa reflexão. O autor sugere que existe uma relação íntima e orgânica entre escola e cultura. Para ele, a educação só acontece quando há comunicação, transmissão entre duas ou mais pessoas, e, conseqüentemente, aquisição de algum conteúdo. Caracterizada por uma transposição didática do conhecimento acadêmico e pela admissão do pensamento escolar, esse conteúdo, legitimado socialmente, é o que o autor define como **cultura escolar**. Essa maneira de pensar é associada à forma de organização e rotina próprias da escola, que tem como objetivo implícito que os alunos incorporem categorias do pensamento. Assim, a educação escolar possui a grande responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura (FORQUIN, 1993, p.14).

É certo que a escola e a família são possuidoras de um grande poder de construção de disposições culturais, adquiridas pelos agentes em sua trajetória de vida, especialmente na infância. Essas disposições tendem a permanecer, depois da socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 1983, p.174), incorporadas como uma segunda pele, de forma inconsciente, permitindo que o agente aja a partir de um sentido prático em diferentes situações de vida (BOURDIEU, 2004, p. 79).

Ademais, a escola tem a responsabilidade de transmissão de um saber consagrado, bem como de manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho. Aquilo que Gimeno-Sacristán chama de currículo oculto (1995) existe na escola de forma naturalizada; pais e professores costumam prestar pouca ou nenhuma atenção nesses aspectos. Esse conteúdo é caracterizado também por Enguita como “comunicação” (1989, p.158) ou algo que é difuso e não sistematizado dentro da escola.

O que é adquirido de forma difusa é também parte da cultura e será utilizado, reutilizado e testado pelos alunos não apenas no âmbito escolar, mas também em outras instituições sociais por onde circulam. Assim, por meio da relação entre diferentes gerações e seus pares, as crianças e adultos que frequentam a escola estão construindo nas suas experiências um jeito próprio de ser, agir, pensar e sentir o mundo, processo esse não isento de conflitos.

Desse modo, pode-se dizer que a escola, bem como outras instituições, além de instrumentalizar os indivíduos para ofícios da vida, também exerce influência nas construções

identitárias (SETTON, 2005a, p.338). Isto é, essas agências socializadoras proporcionam ferramentas para que o indivíduo aprenda a pensar o mundo de uma determinada maneira, o que tem efeito direto em seu comportamento e nas suas práticas. E é esta influência que é aqui entendida como socialização.

Assim justifica-se o papel fundamental da instituição escolar na sociedade contemporânea: ela é um dos principais pilares para a construção de categorias do pensamento, para a integração cultural no mundo social e para o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

### *Sobre Religião e Religiosidade*

Ainda que a escola seja por excelência o espaço de educação formal, nela também podem estar presentes outras estratégias e conteúdos educativos, por conta da diversidade de metodologias utilizadas em sala de aula e das relações interpessoais que acontecem em um ambiente como esse. Parte-se do pressuposto de que no caldo da cultura escolar estão presentes as várias formas de expressão da religião/religiosidade na instituição, o que poderia caracterizar a transmissão de um conhecimento informal e subjetivo (religioso) de forma não intencional.

Toma-se religião/religiosidade como uma influência profunda e como uma dimensão identitária, portanto como uma forma de organizar a existência humana, já que ela se afirma para além daquilo que é material, natural, concreto e finito. Como ensina Sanchis (2008, p.77), a religião é “cultura no superlativo”, pois pressupõe o absoluto.

Para os interesses do argumento, cumpre lembrar que é por meio da religião/religiosidade que os homens firmam um entendimento e um relacionamento com o que é transcendente, imaterial, sobrenatural, abstrato, infinito. Aqui se considera que a religião é uma construção social que possui uma função nomizadora e conservadora de uma determinada ordem social (BOURDIEU, 2009). Essa ordem social-religiosa é estabelecida a partir de disputas de poder durante a história, e seu caráter social é muitas vezes oculto/ocultado, sendo ela percebida como verdade imutável, quando não deixa de ser pura construção social.

Contudo, diante de tal caracterização de noções como socialização, cultura, religião e religiosidade, por um momento se pode crer que tais conceitos correspondam a fenômenos fechados, permanentes e imutáveis. De fato, isso poderia ser verdade, não fosse a dinâmica das transformações históricas (SANCHIS, 2008, p.80). Marcado permanentemente por todo tipo de disputas e conflitos, o tecido da história se constitui na tensão entre rupturas e continuidades

de sentido, sobretudo a partir da modernidade. Ou seja, uma série de mudanças institucionais e culturais nas religiões que derivam não apenas do questionamento de seus dogmas fundantes, mas também de um intenso intercâmbio cultural aliado a outros fatores (políticos, sociais, econômicos) pode tanto favorecer a coexistência e inspirar o sincretismo, quanto instaurar conflitos e impor a assimilação.

#### *A historicidade do processo de laicização no Brasil*

A historicidade da presença da religião/religiosidade na escola pública nem sempre foi um tema polêmico como nos dias de hoje. Antes da Revolução Francesa, a escola era uma instituição religiosa, administrada pela Igreja, e não havia questionamentos acerca de sua constituição.

É sabido que a instituição escolar se serve do modelo criado pela Igreja Católica para formar seus fiéis, porém com o objetivo de formar cidadãos. No entanto, não apenas o padrão estrutural foi seguido, mas alguns aspectos religiosos acabaram sendo incorporados na educação escolar:

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

Para os pensadores que se preocupavam com a educação entre o século XIV e o advento da Revolução Francesa, em 1789, não era cabível pensar a educação sem a religião. A Igreja Católica era responsável pela educação. Além disso, elementos religiosos estavam presentes em todas as dimensões sociais, e a Igreja tinha grande poder na imposição de comportamentos e regulamentações da sociedade.

A Revolução Francesa também inspirou mudanças no Brasil. A Constituição Republicana de 1891 instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no país e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Até então, o Brasil era um país cujo catolicismo era a religião oficial.

A Igreja Católica não recebeu bem o fato de que não seria mais responsável pela educação na França (WEIL, 2006), análogo ao que aconteceu no Brasil. A instituição

religiosa sempre teve consciência de que a escola é um ambiente de formação de sentidos e de modos de ser e, conseqüentemente, nunca quis perder seu poder, com o objetivo de dar continuidade à imposição de seus credos (WEIL, 2006).

A partir da Constituição Republicana brasileira de 1891, a escola de tradição jesuítica e religiosa se tornou uma instituição pública, dirigida pelo Estado. Essa mesma Carta também sugere a laicidade curricular (HILSDORF, 2006, p. 61). Durante a década de 1920, houve um movimento de despolitização do campo educacional, tendo como integrantes os Pioneiros da Educação Nova. Com o Manifesto de 1932, debateu-se de forma aprofundada a questão da laicidade escolar em meio a uma disputa entre os pioneiros “liberais” e os “católicos”. A corrente católica, com o apoio da Associação Brasileira de Educação (ABE) revelou-se com maior poder nesse contexto histórico e a disciplina Ensino Religioso passou a fazer parte do currículo escolar a partir da Constituição de 1934 (ANDRADE, 2014, p. 02). Na constituição seguinte, de 1946, esse continuou sendo o assunto mais discutido (OLIVEIRA e PENIN, 1986, p.276).

A oferta da disciplina Ensino Religioso permaneceu nas Constituições seguintes, inclusive na atual. A partir de relatos de experiências de pessoas que passaram pela instituição escolar pública durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, pode-se dizer que era muito comum e frequente o uso de rezas católicas durante o período letivo das aulas do ensino primário e secundário (informação verbal<sup>6</sup>).

Analisando a Constituição de 1988, Oliveira conclui que o ensino religioso continuou sendo um tema polêmico em sua definição constitucional, sendo as forças católicas fortes o suficiente para colocar a disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, com oferecimento obrigatório e matrícula facultativa do aluno (1989, p.21). Além disso, o mesmo autor observa que a lei é, muitas vezes, ignorada nas escolas públicas e, quando o Ensino Religioso é oferecido, a disciplina abre precedentes para a discriminação religiosa (ibidem, p.22).

Ainda hoje, o tema da religião, a laicidade na escola pública e a oferta da disciplina Ensino Religioso continuam sendo assuntos polêmicos. Segundo estudiosos (PIERUCCI, 2008; SANCHIS, 2001 e 2008, PRANDI, 1997 e 2008, BIRMAN, 2001), o brasileiro vem expressando uma dinâmica religiosa intensa, com grande circulação interna entre denominações de cunho evangélico, bem como apresentando uma capacidade de repensar a cristandade, abandonando cultos católicos em direção a igrejas pentecostais ou neopentecostais, afirmando uma religiosidade profunda, ainda que mais individualizada e

---

<sup>6</sup> Informação concedida por professoras da escola-campo durante conversas informais e por relato de parentes. Santo André, 2013, 2014 e 2015.

afeita a interesses mundanos. Por outro lado, os mesmos textos revelam que numa tentativa de reconquistar espaço, tanto as igrejas evangélicas como a Igreja Católica vêm assumindo práticas mais agressivas para ocupar ou se manter no cenário religioso, recorrendo muitas vezes a estratégias de ordem política institucional. Nesse sentido, a escola continua sendo um território contestado por essas instituições e seus membros.

Contudo, apesar desse histórico, o modelo/estrutura da instituição escolar atual é um desdobramento de um modelo de escola jesuíta e religioso. Ao longo da história observa-se resistência a essa mudança, uma vez que a (trans)formação institucional é lenta e não linear. Para os interesses do argumento desta dissertação seria importante problematizar o modelo republicano de uma escola laica, gratuita, universal e obrigatória, instalado no Brasil. Ou seja, ao importar um modelo francês seria oportuno exigir um comportamento semelhante ao da população daquele país? Mas como fazer isso, se a população brasileira se caracteriza por uma religiosidade profunda? Cumpre salientar que não se trata aqui de questionar o princípio da laicidade, mas tentar entender seus impasses e desafios dentro de um contexto sócio-histórico particular como o brasileiro.

Martuccelli (2010) pode auxiliar nesta reflexão. O autor retoma a historicidade da região da América Latina e indica como nela se encontra uma mentalidade colonizada, que aceita o que vem do estrangeiro na busca por um modelo civilizado ou, em outras palavras, um caminho para a civilização. Assim sendo, convida o leitor a refletir melhor sobre as teorias que são utilizadas nesses países a partir de especificidades históricas para compreender as particularidades latino-americanas.

Seguindo esse raciocínio, o Brasil poderia ser caracterizado como um país receptor, uma vez que acolhe, sem muita crítica, aquilo que é produzido no exterior, não dando valor àquilo que é concebido e vivido por aqui. No caso estudado, a laicidade estatal seria um modelo apresentado como o padrão a ser seguido. Em caso contrário, a região corroboraria uma imagem degradante correspondente aos modelos estereotipados por intelectuais estrangeiros e locais (MARTUCCELLI, 2010, p.10).

Tendo como apoio as teorias desenvolvidas por Martuccelli, é do interesse deste estudo identificar e analisar a presença da religiosidade na escola pública. Considerou-se que negar sua existência ou não permitir sua permanência seria uma armadilha epistemológica que não levaria em conta a especificidade cultural do brasileiro.

Cumpre lembrar que a laicidade francesa importada pelo Brasil oficialmente em 1891 já não é mais a laicidade que se tem nos dias de hoje (BIRMAN, 2001). Uma nova configuração social abre portas para uma “laicidade de reconhecimento” (RODRIGUES,

2012). Ou seja, tanto a laicidade do Brasil quanto a da França tomaram rumos diferentes, pois o movimento histórico de cada país permitiu que houvesse mudanças na concepção e na experiência desse fenômeno.

A laicidade francesa, como aponta Birman (2001), é hoje um princípio que *exclui* a religião/religiosidade das esferas públicas. Portanto, a França, no limite, pode ser considerada um país de “intolerância religiosa” em nome da laicidade e um país que não permite o sincretismo religioso, sendo um contraponto da sociedade brasileira. No Brasil, as religiões minoritárias passam a ter um tratamento diferenciado, que cada vez ganha mais espaço, enquanto um modelo de religião católico é legitimado, sendo utilizado para a unificação de uma moral nacional (BIRMAN, 2001, p.59).

Em outros termos, Rodrigues (2012), apoiando-se em estudiosos franceses, aponta para duas formas distintas de regime de separação Estado-religiões. Enquanto o Brasil seria caracterizado por uma separação flexível, a partir da qual se reconhece o fato religioso e o identifica como um elemento cultural, a França, por sua vez, teria como característica a separação rígida, em que o Estado abstrai a diferença religiosa de seus cidadãos e coloca-se responsável por *um* “cidadão universal” (RODRIGUES, 2012, p. 158).

Esse fato pode ser também explicado por conta de um processo que percebe como a religião é socialmente administrada e definida. Giumbelli (2014) denomina-o de “regulação do religioso”, fenômeno em que a religião é vista como uma esfera que constitui o social e é por ele constituída. A forma como a população francesa percebe sua realidade religiosa é diferente do entendimento que o brasileiro faz da sua, e, conseqüentemente, a laicidade nesses dois países possui maior número de divergências do que de similaridades. Em suas palavras:

Enquanto a França, por seu compromisso com a ‘laicidade’, corresponderia à realização mais próxima do modelo da separação entre Estado e Igrejas, o Brasil ficaria na posição de um aprendiz pouco aplicado, uma vez que tendo abraçado o mesmo modelo jamais deixara de ser um ‘país religioso’. (GIUMBELLI, 2002, p.54)

Outra reflexão que esse tema suscita parte da ideia de que, em assuntos de fé, a religião procura aproximar aqueles que são iguais e excluir aqueles que são diferentes (PRANDI, 2008, p.159; BOURDIEU, 2009, p.43), proporcionando uma diferenciação e até mesmo uma hierarquização religiosa. Sendo o Brasil ainda de maioria católica, mas palco de intensas disputas por fiéis, seria possível problematizar a existência de uma hierarquização entre as religiões no contexto social brasileiro e mais especificamente na escola? Mas como



isso ocorre? Qual seria o processo de difusão das relações de poder na vida cotidiana escolar, sob o prisma da religiosidade? Como a religiosidade do brasileiro interfere na conduta dos agentes escolares e nas suas relações sociais?

Se, por um lado, existe um discurso de que o Estado é laico e que, por isso, a escola deve ser laica, seguindo um modelo republicano francês, por outro lado, tem-se a forte religiosidade como característica do brasileiro. Cabe perguntar, como forma de subsidiar a busca investigativa: como e por que um país que é intrinsecamente religioso, em sua cultura, mantém um modelo de escola laica inspirado na França?

Sabe-se que a colonização portuguesa tentou apagar o passado indígena e propôs outra forma de compreensão do mundo (HILSDORF, 2006, p. 07 e 08). Essa nova compreensão, por sua vez, está intrinsecamente ligada a costumes, hábitos e entendimentos cristãos que fundam uma nação e passam a ser incorporados e apropriados pela população brasileira como uma “segunda pele”. Essa formação cultural brasileira persiste até os dias de hoje em aspectos materiais (como as construções de catedrais, construções que representam o Brasil mundo afora, como o Cristo Redentor, e igrejas que contam a história do país) e imateriais (como as datas comemorativas, feriados nacionais, linguagem e gestos).

Todavia, como alerta Prandi, a importância que o brasileiro imprime a esses elementos religiosos é, por vezes, não como crente, mas como brasileiro, justamente por essas representações fazerem parte da cultura do país; cultura essa não totalmente secularizada. Ou, em suas palavras: “A coisa, portanto, é católica e não é. É católica na chave cultural, não é católica na religiosa” (PRANDI, 2008, p. 165). Outra referência que articula esse debate é a discussão travada por Giumbelli (2014) a respeito do monumento do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, símbolo católico reconhecido em todo o mundo como representação do Brasil. Para o autor, o monumento em questão aceita diversas interpretações e utilizações que podem ser tanto religiosas quanto culturais, dependendo do momento histórico.

O Estado laico brasileiro não é, evidentemente, um Estado ateu, aquele que promulga que Deus não existe e proíbe manifestações religiosas, e nem antireligioso. O Estado laico brasileiro permite que cada cidadão tenha sua liberdade de expressão garantida, podendo manifestar-se de maneira religiosa ou não, uma vez que o fato de viver em um Estado laico não torna o cidadão laico.

É possível dizer que a laicidade foi incorporada no Brasil como cópia de um modelo de modernidade baseado em preceitos republicanos franceses. Hoje, o país possui uma laicidade que, inserida no contexto cultural brasileiro desde 1981, tem tomado uma forma diferente do modelo que foi importado, haja vista os dados empíricos acima mencionados.

Não se questiona a importância do princípio da laicidade para o Estado brasileiro, contudo reflete-se: a laicidade brasileira poderia permitir a inclusão das religiões, o sincretismo, a tolerância e a pluralidade religiosa incorporada pelos cidadãos e nos espaços em que circulam, inclusive na escola? Como isso seria possível?

A dissertação segue com mais quatro capítulos: no capítulo um, “Aspectos metodológicos e caracterização do campo”, são apresentados os caminhos metodológicos escolhidos pela pesquisadora, bem como os dados gerais da escola-campo; o capítulo dois, “O livro sagrado e o livro didático: a prática docente de Raquel”, e o capítulo três, “Boas ações e alunos dóceis: a prática docente de Natália”, apresentam os perfis de duas professoras, cujas práticas docentes foram observadas e analisadas. Nas “Considerações finais”, são apresentadas algumas aproximações e distanciamentos entre as duas práticas docentes analisadas, algumas reflexões e desencadeamentos da pesquisa.

## Capítulo 1 – Aspectos metodológicos e caracterização do campo

Neste capítulo, pretende-se apresentar aspectos metodológicos utilizados para a coleta de dados, bem como um panorama do campo onde foi realizada a pesquisa. Cumpre salientar que as escolhas das técnicas e os caminhos do processo científico foram orientados pela busca da verificação da presença difusa da religiosidade na prática docente.

Partindo disso, primeiro serão expostos os procedimentos para a construção do roteiro de observação, do questionário e do roteiro de entrevista. Em seguida, dados gerais sobre a escola etnografada serão explicitados com a finalidade de contextualizar o campo de pesquisa.

### 1.1 Aspectos metodológicos

Com o objetivo de conhecer e refletir sobre a presença da religiosidade na escola e pensar sobre a prática docente e escolar, optou-se pela realização de um estudo de caso. Inspirada na metodologia da etnografia sociológica (BEAUD e WEBER, 2014, p. 204), a pesquisadora permaneceu na escola-campo durante os meses de março a dezembro de 2013, somando mais de 370 horas de observação, em uma média de três dias por semana e quatro horas por dia<sup>7</sup>.

Durante o planejamento da pesquisa, a metodologia que se comprovou ser a mais adequada foi a qualitativa, uma vez que se pretendia fazer a análise de um microprocesso presente nas relações sociais entre professores-alunos. Desde o princípio, obteve-se clareza de que essas relações não são de mão única e não ocorrem sem que aconteçam conflitos, resistências e negociações.

Utilizou-se mais de uma técnica de coleta de dados, pois este é um tema de pesquisa polêmico, difuso e recheado de disputas ideológicas. Além da observação participante, que proporcionou a criação de um grande banco de dados com registros de campo feitos diariamente, utilizou-se um questionário semiaberto<sup>8</sup> e realizaram-se entrevistas semi-estruturadas.

A escolha da unidade educacional não teve critérios estritamente delimitados. *A priori*, a instituição escolar deveria ser pública e oferecer o Ensino Fundamental I e os dois pré-requisitos foram preenchidos por uma escola municipal em Santo André. A partir de um

---

<sup>7</sup> Os horários variavam com o objetivo de presenciar o maior número de rituais escolares no período da manhã (entre 7 h e 12 h), como: entrada, saída, momento cívico, almoço, recreio, reuniões de pais e professores, entre outros. Fora desse horário, no primeiro semestre de 2013, foram feitas algumas observações no período da noite, quando as professoras se encontravam para as reuniões semanais.

<sup>8</sup> Todos os instrumentos que deram suporte para as técnicas de pesquisa se encontram no Apêndice A.

contato anterior com a escola, foi possível perceber o interesse da instituição em colaborar com o trabalho de pesquisa. Esse contato ocorreu devido a um estágio realizado no primeiro semestre de 2010.

No entanto, com a mudança de gestão municipal, a equipe diretiva da escola foi substituída por um grupo de profissionais que não tinha conhecimento do projeto de pesquisa, anteriormente apresentado. Foi preciso procurar o Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIF) municipal para requisição de uma nova autorização.

Foi acordado com a secretária do DEIF que as observações ocorreriam duas vezes por semana. Todavia, a partir do momento em que a pesquisadora foi conquistando a confiança da equipe diretiva da escola e parcerias com as professoras<sup>9</sup> foram estabelecidas, foi possível realizar o trabalho de pesquisa três vezes por semana, além de participar de reuniões semanais e mensais, entre outros eventos.

Uma justificativa plausível para a rápida construção do laço de confiança pode ter sido a juventude da pesquisadora, aliada ao fato de a escola não estar acostumada com a recepção de pesquisadores. Dessa forma, muitas professoras confundiam a função da pesquisadora com a função de estagiária ou estudante de Pedagogia. Embora tenha havido um esforço por parte da pesquisadora de tornar clara a diferença entre esses dois papéis, mais de uma vez, a pesquisadora foi apresentada como estagiária e essa função foi, inclusive, institucionalizada no Projeto Político-Pedagógico de 2013, em que, no quadro de funcionários da escola, consta a participação de uma estagiária.

Por conta da função que lhe foi estabelecida, a pesquisadora teve a oportunidade de circular livremente pela escola e algumas tarefas lhe foram delegadas. Entre elas: preparação do pátio para a execução do Hino Nacional e municipal; organização e arrumação de espaços, como sala de professores e depósito de livros; atendimento de telefonemas; serviços de gráfica; registro de chegada e saída das crianças (quando chegavam atrasadas ou saíam mais cedo); acompanhamento pedagógico de estudantes com dificuldade de aprendizagem; e ensaio dos estudantes para apresentações de dança em eventos abertos para a comunidade.

Todas essas funções, na interpretação da pesquisadora, faziam parte da “norma de reciprocidade da pesquisa” (BEAUD e WEBER, 2014, p.32). Elas foram realizadas sem deixar de lado o olhar e o ouvir atentos, fundamentais para a interpretação e compreensão de uma cultura externa à pesquisadora imersa em outra dimensão cultural que não a sua. A

---

<sup>9</sup> Havia poucos docentes do sexo masculino. Como eles eram em número muito inferior a presença feminina na escola, optou-se, nessa dissertação, por utilizar o substantivo no feminino, mesmo quando os homens estão inclusos.

conciliação e a negociação entre as duas tarefas se deram de forma tranquila, uma vez que foi possível estar no campo mais tempo do que anteriormente era previsto. A partir do momento em que foi permitida a presença da observadora na escola-campo durante três manhãs por semana, combinou-se com a equipe diretiva que a pesquisadora ficaria um dia por semana na secretaria da escola, acompanhando os processos administrativos e fazendo tarefas variadas, e durante os outros dois dias, estaria em uma sala de aula. Durante o tempo “extra” de estadia na escola, no dia em que a observação era feita a partir da secretaria, foi possível atender as solicitações feitas pela equipe diretiva e pelas professoras, sem ônus para a construção de dados e, também, como forma de retribuir a oportunidade de realizar o trabalho naquele espaço.

A atuação da pesquisadora na escola foi também uma forma de exercitar o olhar “de perto e de dentro”, como precisa Magnani (2002), uma vez que a investigadora foi aceita, mesmo que temporariamente, como uma integrante do cotidiano do grupo e pôde exercer o papel de pesquisadora a partir de uma perspectiva mais próxima aos que daquele grupo faziam parte.

No momento da apresentação da investigadora para à equipe de professoras, a diretora da unidade escolar sugeriu que a observação ocorresse na sala do 5.º ano, pois os alunos eram mais velhos e a questão da religião, em sua opinião, seria mais aparente<sup>10</sup>. Foi o que foi feito: durante o primeiro semestre de 2013, foi etnografada a sala do 5.º ano do Ensino Fundamental I, que tinha por responsável a professora Raquel<sup>11</sup>. Em meados de junho, ao sentir a necessidade de conhecer outra prática docente, buscou-se outra professora que estivesse aberta para receber a pesquisadora. Assim, a sala da professora Natália, 2.º ano do Ensino Fundamental I, foi observada durante o segundo semestre de 2013.

Além das práticas pedagógicas em sala de aula, a investigadora teve oportunidade de observar a circulação interna da escola (o que envolvia professores, alunos, pais e funcionários), eventos que aconteceram durante o ano letivo, atividades externas, aulas de Artes, Educação Física e Informática.

---

<sup>10</sup> Depois de alguns dias de observação, foi possível concluir que a sugestão de turma dada pela diretora da unidade escolar não foi ao acaso, uma vez que ela conhecia e reconhecia o trabalho da Professora Raquel como mais sério e de maior qualidade, embora não comentasse o fato abertamente.

<sup>11</sup> Os nomes de professoras e alunos aqui utilizados são fictícios com o objetivo de manter o anonimato dos sujeitos de pesquisa. Os alunos escolheram seus nomes fictícios, enquanto os nomes das professoras foram escolhidos por mim.

### 1.1.1 Técnicas de coleta de dados

Para um melhor aprofundamento na discussão acerca da presença da religiosidade na prática docente, fez-se necessária a utilização de uma dimensão que incluísse o currículo oculto, bem como outras dimensões tácitas presentes na escola. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico a discussão sobre **cultura escolar**.

Cultura escolar é um termo que vem sendo muito utilizado na área de História da Educação. O conceito surge para sinalizar que a escola tem liberdade e criatividade e que não apenas reproduz, mas também produz<sup>12</sup>.

Para o escopo desta pesquisa escolheu-se trabalhar com a definição de **cultura escolar** apresentada pelo autor Jean-Claude Forquin (1993). Muitos autores trabalham com o conceito de cultura escolar. Contudo, a escolha de trabalhar esse conceito a partir de Forquin se deu pelo fato de que esse é um autor internacionalmente conhecido na área de Sociologia da Educação. Ademais, a forma como conceitua cultura escolar vai ao encontro da proposta desta pesquisa. No entanto, reconhece-se que outros autores também têm presença marcada em discussões como essa em trabalhos brasileiros, como Dominique Julia (2001), Antonio Viñao-Frago (1996; 2000) e Leila Mafra (2003).

Forquin (1993) traz uma discussão interessante sobre a seleção cultural que se faz necessária na educação, revelando que aquilo que se ensina não é a cultura, mas uma interpretação da cultura, ou, em outras palavras, uma versão autorizada e/ou idealizada da cultura. Nesse sentido, o processo de transposição didática é um processo que possui uma dimensão política bastante acentuada, o professor precisa reconhecer um valor intrínseco daquele conhecimento para que se utilize de estratégias de transmissão convincentes e essa transmissão pode ser intencional ou não-intencional, dependendo do conteúdo de que se trata e de como o professor se apropria desse conteúdo.

O autor retoma a importância da educação dizendo que, além de humanizar os indivíduos de uma sociedade, ela tem a função de conservação de um patrimônio cultural construído pela humanidade, respeitando o passado e a memória coletiva. Forquin (ibidem) afirma que os critérios de seleção da cultura fazem parte dessa mesma cultura.

Nas palavras do autor, **cultura escolar** seria definida pelo

... conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeitos dos imperativos de

---

<sup>12</sup> O conceito surge como suporte à crítica a uma interpretação da obra *A reprodução*, de P. Bourdieu e J-C. Passeron (1982).

didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p.167).

A **cultura escolar** é responsável pela formação de hábitos e comportamentos, sendo ela definida como configurações cognitivas específicas da escola, como o estabelecimento de uma forma de pensar, um pensamento escolar e escolarizado.

Para o autor, a noção de **cultura escolar** ajuda a compreender melhor a sociologia do currículo, pois é um imperativo institucional, uma “cultura segunda”, derivada da cultura hegemônica, uma cultura subordinada à função de mediação didática. Não é igual à cultura da sociedade, não é passiva, é produzida, construída na instituição. No entanto, sua autonomia é relativa. As **culturas escolares** “...são capazes também, por seu poder de modelagem de *habitus*, de influenciar o conjunto das práticas culturais e os modos de pensamento que têm curso num país num momento dado” (ibidem, p.36).

A **cultura escolar** permite que os indivíduos adquiram um *corpus* comum de símbolos, linguagens e de categorias de pensamento que, por sua vez, facilitam que haja uma integração lógica, moral e social (BOURDIEU, 2009, p. 205; FORQUIN, 1993, p.36). Como resultado, o pensamento escolar é transmitido na instituição escolar com o objetivo de formar um ideal de cidadão, com determinados valores sociais.

Para o argumento desta dissertação, as práticas escolares e, mais especificamente, a prática docente destacam-se como centrais. O corpo de professores põe em funcionamento os dispositivos escolares de maneira, supostamente, coletiva e criativa, compartilhando alguns valores e saberes próprios daquela instituição.

Em síntese, o conceito de **cultura escolar** foi utilizado aqui como um instrumento que permitiu identificar as dinâmicas de trabalho dos professores e a configuração social em que esse trabalho está inserido, haja vista que essa também foi a noção utilizada e escolhida para fundamentar a construção dos roteiros de observação, do questionário e de entrevista, uma vez que o escopo deste estudo é a história não documentada da escola.

### *Observação do campo*

A partir do roteiro de observação, pretendia-se captar a existência da religiosidade na cultura escolar, consciente de que ela poderia estar presente de forma pulverizada e generalizada, distribuída pelos agentes escolares (professores, alunos, funcionários, pais). Com o intuito de apreender as disposições de cultura religiosa difusas na escola, utilizaram-se

as categorias linguagem, reiteração e autoridade (SETTON et al., 2013) na elaboração do roteiro de observação.

A designação da linguagem como elemento a ser observado se deu através do entendimento de que ela é fundamental para a transmissão de um arsenal simbólico que permite que o indivíduo tenha determinada compreensão do mundo e de si mesmo (BERGER e BERGER, 1980, p.195). Nesse sentido, procurou-se observar murais, festas e comemorações escolares; símbolos espalhados pela escola e nos indivíduos; brincadeiras e músicas; silêncios, gestos, olhares, expressões de linguagem, rotinas e rituais; e a organização estrutural da escola.

Em seguida, partiu-se da proposição de que a incorporação da linguagem de determinado patrimônio cultural ou categorias de julgamento pressupõe a reiteração. Desse modo, deu-se atenção à positividade ou negatividade de comentários; formas e conteúdos dos elogios e premiações; bem como formas e conteúdos de coação, punição e constrangimentos relativos ao comportamento religioso.

Por fim, a autoridade seria o terceiro elemento de relevância para a interiorização de uma visão de mundo, em conjunto com a linguagem e a reiteração. É necessário que haja uma legitimação da posição que cada um ocupa no campo. No contexto estudado, a autoridade do professor deve ser reconhecida pelo aluno para que se efetive o processo de socialização. Além disso, sabe-se que é necessária uma carga afetiva para que haja a transmissão de um patrimônio cultural (BERGER e LUCKMAN, 1983, p. 62). Assim sendo, procurou-se observar os relacionamentos interpessoais presentes na escola.

A observação do campo foi extensa, isto porque este estudo buscou construir um olhar para a percepção de aspectos difusos que fazem parte de um processo, a saber, a difusão de disposições e de entendimentos religiosos. Partindo da ideia de que a escola é produto de uma “permanente construção social”, conforme afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989), buscou-se conhecer dimensões históricas da existência da escola que não estão documentadas (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p.134), uma vez que são esses aspectos que dão vida/movimento a ela.

A reflexão com base nos dados só foi possível a partir de uma técnica de pesquisa essencial, a saber, o diário de campo. Nele eram feitas breves anotações que, assim que terminada a observação do dia na escola, eram revistas e desmembradas em um registro ampliado. Esse registro ampliado, por sua vez, permitiu que a pesquisadora revisitasse aquilo que fora vivido, o que posteriormente permitiu interpretações analíticas e questionamentos.



### *Questionário*<sup>13</sup>

O objetivo do questionário obedeceu à tarefa de traçar o perfil das professoras da escola-campo, saber quais eram suas percepções sobre a escola, bem como conhecer melhor as disposições religiosas do corpo docente como um todo, uma vez que se pressupunha que seriam encontrados sentimentos, noções e entendimentos compartilhados por todo o corpo docente. O questionário, com sessenta e nove questões, foi respondido por catorze agentes escolares; no momento da pesquisa, os agentes escolares totalizavam vinte e uma pessoas (incluindo a equipe diretiva).

No mês de agosto, algumas professoras preencheram o questionário deixando questões em branco, demoraram a devolvê-lo e não pareceram muito interessadas na pesquisa. Ademais, esse foi um primeiro momento no qual se desconfiou de que não haveria uma cultura escolar em que as professoras possuíssem visões de mundo semelhantes.

A partir do momento em que se decidiu que a prática docente seria a unidade analítica dessa pesquisa, os dados das duas professoras eleitas como sujeitos de pesquisa foram privilegiados. Mesmo assim, os catorze questionários respondidos possibilitaram uma nova visão do campo, tendo papel fundamental para a elaboração do roteiro de entrevistas.

### *Entrevistas*<sup>14</sup>

As entrevistas com as professoras tiveram duas funções: a primeira delas foi conhecer o ponto de vista das professoras a respeito da religião/religiosidade brasileira, e a segunda, coletar informações sobre o contexto social, a posição social ocupada por cada professora, os rituais e outros dados sobre a rotina delas dentro e fora do ambiente escolar.

A pesquisadora foi surpreendida com a disponibilidade de dezoito professoras para a realização da entrevista, número superior ao daquelas que se propuseram a colaborar com suas respostas aos questionários. Uma hipótese para esse fato seria que a padronização das respostas e a neutralização da comunicação entre os indivíduos e a pesquisadora que o questionário *per se* suscita são menos atraentes do que a entrevista etnográfica, em que se prioriza a relação pesquisador-pesquisado (BEAUD e WEBER, 2014, p. 120), que de certa forma, era uma relação previamente construída.

---

<sup>13</sup> O questionário foi construído tendo como base um questionário anteriormente utilizado pela Professora Maria da Graça Setton em uma pesquisa sobre as disposições de *hábitos* de jovens (ver Setton, 2005b).

<sup>14</sup> O roteiro de entrevista foi construído durante a disciplina “A escola como objeto de estudo” ministrada pela Profa. Denise Trento. Ele foi discutido no grupo de alunos de pós-graduação antes de ser aplicado em uma entrevista piloto. A partir desta constatou-se a necessidade de que algumas modificações fossem realizadas, chegando-se assim ao documento final (Apêndice A).

As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2013, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>15</sup>, nas salas de aulas das professoras ou na sala de professores quando as crianças estavam tendo aulas com os professores<sup>16</sup> de Artes, Educação Física ou Informática. Elas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora como parte da metodologia baseada na etnografia.

Embora analisou-se com mais profundidade as entrevistas cedidas pelas professoras Raquel e Natália, o conjunto de dados coletados por essa técnica teve papel importante para traçar a posição de cada uma das professoras dentro do contexto social analisado, uma vez que os dados de todas as entrevistas foram guardados e acionados para a melhor compreensão do contexto estudado. As entrevistas confirmaram o não compartilhamento de entendimentos dentro dessa instituição.

### **1.1.2 Forma de análise dos dados coletados**

A grande quantidade de material coletado sobre o corpo docente operada a partir da triangulação de informações não poderia ser analisada no período restrito de três anos (tempo instituído para a realização da pesquisa de mestrado). Dessa forma, optou-se por trabalhar com os dados das duas professoras com as quais foi estabelecido um maior contato, uma vez que suas aulas foram observadas. Em outras palavras, a eleição de apenas duas professoras foi uma opção metodológica para que se pudesse ter uma base sólida para fazer reflexões e afirmações sobre a presença da religiosidade na prática docente.

Os dados levantados sobre as outras docentes tiveram grande relevância na desconstrução da ideia de que haveria ideais sobre educação aproximados (em se tratando de profissionais de uma mesma escola), na compreensão do contexto estudado e, principalmente, na percepção da posição social que cada professora ocupava. Dessa forma, foi possível constatar que as duas docentes selecionadas possuíam lugares de destaque dentro do corpo docente, cada uma de uma forma: Raquel, pela sua seriedade e exigência pedagógica; Natália, por sua posição de autoridade e sua sociabilidade.

O livro *No coração da sala de aula*<sup>17</sup>, de Carvalho, M. (1999), serviu de inspiração para a sistematização dos dados coletados na escola-campo<sup>18</sup>. A leitura da obra suscitou o

---

<sup>15</sup> Documento pode ser verificado no Apêndice B.

<sup>16</sup> Utilização do substantivo masculino, pois os professores dessas três disciplinas eram homens.

<sup>17</sup> Agradeço ao Prof. Romualdo P. de Oliveira, que durante sua participação na banca de qualificação desta pesquisa, sugeriu a leitura da obra.

<sup>18</sup> Infelizmente, muitos dos dados coletados não foram utilizados nesta dissertação.

questionamento sobre a prática pedagógica e seus vínculos com a religião/religiosidade e, ainda, serviu de inspiração para construir os perfis das professoras em profundidade.

Após a primeira leitura do livro, procurou-se entender quais questionamentos a autora se fez para a criação de perfis dos docentes que estudou. Identificou-se que a autora estava preocupada com as características pessoais, a formação, o relacionamento com os estudantes, as concepções pedagógicas, as concepções sobre crianças, entre outros. Esses elementos lhe evidenciaram o que passou a ser o tema de sua pesquisa, a saber, o “cuidado”.

Refletindo sobre o objeto de estudo dessa pesquisa, a construção dos perfis de Raquel e Natália teve como objetivo detalhar a prática docente dessas profissionais a partir de várias dimensões identitárias. E, partindo desse instrumento de análise, identificar em que momentos e de que forma a religiosidade era mobilizada/acionada em sala de aula.

Em tendo a prática docente como unidade de análise, os dados sobre essas duas professoras, coletados a partir da observação do campo, do questionário e da entrevista foram triangulados para criar um perfil com a finalidade de compreender o que guiava suas práticas docentes e o papel da religiosidade nesse contexto. Foram criados itens analíticos nesses perfis, que poderiam ser agrupados em três eixos: 1) dados pessoais e profissionais das professoras, 2) contexto em que estavam atuando, o que incluiu seus entendimentos pedagógicos e sua prática docente e, por fim, 3) valores e entendimentos religiosos na escola. Desse modo, contemplaram-se três dos quatro elementos que auxiliam na compreensão do processo de socialização, segundo Berthelot (1988), respectivamente, o indivíduo/as docentes, o contexto social/a instituição escolar e o sentido/valores professorais. A história seria o quarto elemento. Ela estava sendo construída com base nas experiências sociais das professoras e é ela que é revelada a partir da explicitação dos eixos analisados. Estes, por sua vez, contribuem para um entendimento aprofundado sobre as visões de mundo dos sujeitos de pesquisa.

Por fim, existiu a preocupação de propor categorias que definissem aquilo que orientava a prática das professoras em sala de aula. Buscou-se um termo que tivesse um valor sociológico e que, ao mesmo tempo, remetesse à ideia do religioso. Para tanto, utilizou-se a noção de **crença**, em seu sentido bourdieusiano. Pretendeu-se preservar a dimensão religiosa do termo, mas priorizando sua conceituação sociológica. A prática docente de cada professora foi categorizada com uma noção: a **crença no conhecimento** e a **crença na atitude comportamental**.

## 1.2 Caracterização do campo

Por ser considerada uma instituição sujeita a determinações e condicionamentos culturais e sociais da sociedade mais ampla, a escola se torna um ambiente poroso e permeável a outras influências (ROCKWELL, 2009, p.118). Dessa forma, para melhor compreender os processos que acontecem no seu interior, é necessário conhecer um pouco do contexto no qual está inserida.

### 1.2.1 A cidade e o bairro

O campo da pesquisa está localizado em um município da Região Metropolitana do Estado de São Paulo, a cidade de Santo André. A história da cidade começa a ser registrada em 1553, com a chegada de portugueses à região.

Um dos primeiros sinais de desenvolvimento de Santo André foi a construção de uma estrada de ferro que passava na cidade e ligava o litoral à capital do Estado. Algum tempo depois, a região se destacava por sua produtividade industrial. Hoje, o que antes era uma vila possui 634 mil habitantes e área demográfica de 175km<sup>2</sup> (IBGE, 2013).

O bairro onde a escola-campo se localiza é majoritariamente residencial. Ele faz divisa com dois outros bairros cujas características são semelhantes. É uma região central, habitada por classe média/média-alta. Nele se localiza o terminal de ônibus e a estação ferroviária da cidade, que distam aproximadamente um quilômetro da escola. Além disso, há duas linhas de ônibus que cruzam o bairro. Estruturas de lazer como *shopping center*, academias, bares e um parque com extensa área verde fazem parte do entorno. Em um raio de 500 metros de distância da escola, encontram-se três escolas de inglês, outra escola municipal, o núcleo de natação adaptada de Santo André (NANASA)<sup>19</sup>, um Ginásio de Esportes pertencente à Secretaria de Esportes<sup>20</sup>, e duas escolas particulares.

No que diz respeito à religião/religiosidade do bairro, tem-se que, em um raio de 600 metros da escola, é possível encontrar nada menos do que doze igrejas ou centros religiosos. Entre eles, cinco católicos (Cúria Diocesana Santo André, Província dos Capuchinos de São Paulo, Igreja Santo Antônio, Instituto das Filhas de São José e Igreja do Sagrado Coração de Jesus), cinco evangélicos (Igreja Evangélica Avivamento Bíblico, Associação da Igreja Metodista, Associação Igreja Metodista em Santo André, Avante Missão Evangélica

---

<sup>19</sup> Este programa da prefeitura atende cerca de 240 pessoas. Até alguns anos atrás, segundo as professoras, as crianças da escola-campo podiam utilizar as piscinas do programa para recreação quando acompanhadas de suas professoras. Esta informação não foi confirmada pelo então responsável do programa.

<sup>20</sup> Tanto o NANASA, quanto o Ginásio de Esportes dividem o mesmo muro da escola.

Transcultural e Igreja Batista Cent<sup>(sic)</sup> Santo André), um espírita (Sociedade Espírita José Domingues Bueno) e um de origem oriental (Mahikari Sociedade Religiosa<sup>21</sup>).

A escola-campo parece dar maior relevância à Igreja Santo Antônio, pois parte da história da paróquia se encontra no Projeto Político Pedagógico (PPP), no item que descreve o bairro e os arredores da escola. Os outros centros religiosos não são mencionados. O destaque à igreja no documento institucional não tem motivos aparentes, a não ser pelo fato de que provavelmente a informação nunca tenha sido questionada quando de sua elaboração. Sobre a igreja, o documento registra que um latifundiário da região e dono da primeira casa do bairro, construída entre 1923 e 1924, cedeu o terreno para que a igreja fosse fundada<sup>22</sup>.

A escola foi fundada como um Centro Educacional Assistencial Recreativo (CEAR) em 1975. Faziam parte do terreno de 13000m<sup>2</sup> o NANASA, o Ginásio de Esportes e os prédios com sala de aula. Foi apenas em 1996, ano em que os municípios do Estado de São Paulo passaram a assumir o Ensino Fundamental, que a escola passou a ser denominada Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), e a área da escola diminuiu para cerca de 8500m<sup>2</sup>.

### **1.2.2 A escola-campo**

A escola-campo integra o sistema público da educação municipal e promove o Ensino Fundamental I, critérios anteriormente estipulados para a realização deste estudo. A escola oferece também Educação Infantil.

Para o interesse desta pesquisa, cabe dizer que Ensino Fundamental I nesse município é dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, ou ciclo inicial, corresponde ao 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental I e o ciclo final é constituído pelo 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental I. Apenas nos anos finais de cada ciclo, os estudantes podem ser retidos; nesse caso, são chamados de alunos permanentes.

No momento da pesquisa, a escola atendia doze turmas, seis em cada período. Três turmas eram de Educação Infantil, sendo duas delas no período vespertino. As turmas restantes compunham o Ensino Fundamental I, ciclo inicial e final. Eram cinco salas no período matutino e quatro salas no período vespertino. Havia apenas uma turma de 5º ano no período da manhã.

---

<sup>21</sup> Esse movimento religioso japonês surgiu em 1974.

<sup>22</sup> Com relação à data de fundação de igreja há divergências. Segundo o documento da escola a igreja foi fundada em 1930, já em uma revista paroquial foi possível encontrar a data de 1952.

### *Espaço físico*

O projeto do prédio foi assinado pelo renomado arquiteto João Batista Vilanova Artigas (1915-1985). Por conta dessa ilustre assinatura, a escola teve seu prédio tombado<sup>23</sup>. As mudanças ocorridas antes do reconhecimento do valor cultural de seu projeto arquitetônico foram: a construção de uma quadra coberta, onde antes era área verde, o fechamento de uma sala com paredes, onde antes se encontravam vidros e a remoção do espelho d'água, outrora existente no pátio externo.

No momento da pesquisa, a escola contava com dois prédios principais interligados por um pátio coberto. Em um deles havia seis salas de aula, uma sala de informática, uma cozinha/refeitório, banheiros para as crianças; no segundo, se encontravam a recepção, a sala dos professores, um depósito e a sala da direção. Além disso, a escola possuía vasta área externa na qual se encontravam um parque e uma quadra coberta recém-reformados e um pátio amplo.

A escola não possuía biblioteca, não havia uma sala de leitura, não havia laboratório de ciências e nem sala de atendimento especial. Esses espaços seriam de grande valia para a melhora do aprendizado do aluno, segundo *site* do QEdu, portal gratuito e aberto que divulga notícias e dados estatísticos sobre a educação no país. Ao que parece, a direção e os professores da escola-campo corroboravam essa visão e procuravam delimitar espaços para que essas salas especiais não fizessem falta aos estudantes (como os “cantinhos de leitura” nas salas de aula, uma vez que não possuíam biblioteca).

O *site* QEdu (2013) ofereceu também outros dados relacionados à infraestrutura da escola. A escola possuía água filtrada e fornecia alimentação para os alunos. Não era uma escola com infraestrutura acessível, embora fosse térrea<sup>24</sup> e precisasse apenas de pequenos ajustes para que se adaptasse às necessidades de pessoas com deficiências visuais e de locomoção.

No que se refere aos equipamentos, a escola-campo possuía todos os equipamentos eletrônicos sugeridos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>25</sup>. Entre eles, aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeter e televisão. O uso dessas ferramentas, com exceção do retroprojeter, era frequente.

### *Qualidade do ensino*

---

<sup>23</sup> Não foi possível especificar o ano.

<sup>24</sup> Existe uma laje que poderia ser utilizada como um segundo andar. No entanto, por conta da aspereza do chão as professoras não permitem que as crianças circulem nesse espaço.

<sup>25</sup> Divulgado no site do QEdu.

A escola era rotulada pelos professores e pela população vizinha como uma escola de referência. Justificavam sua opinião pela baixa quantidade de alunos que atendia. A qualidade da escola não foi apenas comprovada nos comentários da vizinhança, mas também por dados estatísticos.

Pesquisando no *site* do QEdU, foi possível obter informações sobre o desempenho dos alunos do 5.º ano nas últimas três edições da Prova Brasil<sup>26</sup> (2007, 2009 e 2011), e sobre o perfil desse alunado, por meio de um questionário respondido pelos seus pais na ocasião da realização da prova. Em 2011, 35% dos alunos de 5.º ano, de todo o Brasil, foram avaliados como competentes nas disciplinas de português e matemática. Nesse mesmo ano, 45% e 49% dos estudantes, do Estado de São Paulo e de Santo André, respectivamente, alcançaram o mesmo percentual. O índice obtido pela escola-campo supera todos os anteriores, tendo em vista que 60% de seus alunos tiveram suas competências avaliadas como adequadas<sup>27</sup>.

O mesmo *site* ainda permite que se faça uma comparação com outras quatro escolas do município, cujos alunos possuem nível sócioeconômico semelhante. Das quatro escolas, apenas uma supera a escola-campo, alcançando 65% de alunos com conhecimento adequado nas áreas avaliadas. As outras escolas tiveram resultados que variaram de 27% a 38%.

Quando comparados os resultados da Prova Brasil de anos anteriores, os alunos sinalizaram avanço nas duas disciplinas avaliadas. Na área de português, tanto em 2007 quanto em 2009, 52% dos estudantes possuíam conhecimentos adequados. Em 2011, esse número aumentou para 60%. Em matemática, apesar de ter atingido o índice de apenas 27% de alunos considerados competentes em 2007, a escola-campo conseguiu avançar substancialmente e atingir a marca de 58% em 2011.

### *Corpo discente*

Havia, nessa escola, cerca de 300 alunos matriculados, sendo um pouco mais de dois terços dos alunos matriculados no Ensino Fundamental I, e o restante das crianças frequentadoras da Educação Infantil. O público majoritário não morava nos arredores.

Com o intuito de ter mais informações sobre esse alunado, algumas informações sobre os alunos do 5.º ano foram retiradas dos questionários da Prova Brasil (2011), visto que esta permite traçar um perfil, embora generalizado, dos estudantes da escola-campo.

---

<sup>26</sup> Prova Brasil é o nome popular que se dá para a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). É uma avaliação nacional que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); é elaborada pelo INEP e avalia a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; para tanto os alunos são avaliados nas competências de português e matemática. São avaliados apenas alunos dos 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental.

<sup>27</sup> Dados retirados do site: <http://www.qedu.org.br> (acesso em 18 de outubro de 2013).

Segundo essa fonte de informação, o nível socioeconômico dos alunos era classificado como médio-alto. Em 2011, mais de 80% das crianças possuíam uma trajetória escolar que teve início na creche ou na pré-escola. Mais de 20% dos pais possuíam ensino superior completo.

No contexto em que os questionários foram respondidos, havia um relativo equilíbrio entre o número de meninos e o de meninas na sala do 5.º ano, dado semelhante no momento de observação da escola. Mais da metade das crianças eram brancas, segundo a declaração de seus pais, seguidas dos estudantes pardos. Na sala da referida turma, em 2011, havia quatro crianças negras e um estudante descendente de orientais.

Outro dado que pôde ser observado pela documentação escolar foi a diminuição da quantidade de matrículas na escola (Tabela 1). O que pode ser considerado como mais um elemento para a melhora da qualidade do ensino, visto que os professores poderiam dar maior atenção às necessidades individuais dos alunos.

	2009	2010	2011	2012	2013
Educação Infantil	81	85	72	84	62
Ensino Fundamental	225	215	206	204	222
Total	309	300	278	288	284

Tabela 1 – Número de alunos ao longo do tempo

#### *Corpo docente e equipe gestora*

No início do ano de 2013, o quadro de docentes era composto por professoras concursadas (nove) e contratadas (nove). Com a decisão de que o município não mais teria professoras contratadas, um concurso público foi aberto no primeiro semestre de 2013 para a seleção de novos docentes. A mudança das professoras contratadas por docentes recém-concursadas se deu no meio do ano, e projetos que tiveram início com professoras contratadas, foram readaptados ou abandonados pelas novas docentes.

O quadro docente da escola-campo era formado por nove professoras de Ensino Fundamental I, três professoras de Educação Infantil e uma professora de flexibilização<sup>28</sup>. Ainda a escola conta com dois professores de Educação Física, um para cada período letivo,

<sup>28</sup> A professora de flexibilização ocupa um cargo que faz parte de um projeto do município para suprir eventuais faltas dos professores e, quando não está em sala de aula, para promover atividades de reforço para crianças que estão aquém de sua turma. A “flex”, como é chamada, é alocada em outra escola municipal e disponibiliza dez horas de sua carga horária semanal no contraturno para desenvolver esse trabalho.



um professor de Artes, uma Assistente de Inclusão Escolar (AIE) e um professor de Informática.

A equipe gestora era constituída por três professoras: a Diretora da Unidade Escolar (DUE), a Vice-Diretora (VD) e a Assistente Pedagógica (AP). Esses cargos eram preenchidos por meio de indicação da Secretária Municipal de Educação que procura escolher aquelas professoras que, além de desenvolverem trabalhos de qualidade, davam suporte ao partido político que estava no poder.

A diretora da escola-campo, que possuía vasta experiência, se aposentou trabalhando em escolas estaduais e tinha dez anos de experiência em escolas municipais. Era uma pessoa muito ativa, de grande vitalidade, procurava ser dinâmica e solícita com os pedidos das professoras. Como professora, preferia dar aulas para os alunos do 4.º e 5.º anos.

A Vice-Diretora da escola trabalhou durante três anos em escolas do Estado e ministrou aulas no município por dezesseis anos. No momento da pesquisa, fazia seis anos que ocupava esse cargo administrativo, que, segundo ela, era menos “estressante” do que a sala de aula, pois lidava apenas indiretamente com o comportamento dos alunos, e suas atividades *não são repetitivas*<sup>29</sup> (Entrevista em 26 de novembro de 2013). Em sua prática como professora exercia a função de professora de Artes. Estudou Artes e Educação Física.

A Assistente Pedagógica era mais jovem do que as outras pessoas da equipe. Possuía ampla experiência em escolas particulares e contava que suas vivências foram bem diversificadas, tendo início na área de gestão escolar de uma escola particular. Ela trabalhava com educação havia mais de dez anos, e a área com a qual mais se identificava era a da educação de surdos. Esse era o primeiro ano que exercia o cargo e destacava de forma positiva a possibilidade de trocar informações com as professoras para solucionar problemas pedagógicos.

A equipe gestora apresentada passava a maior parte do tempo na escola-campo e contava com o suporte e a supervisão de mais algumas pessoas de frequência menos assídua à escola. Entre elas, a Coordenadora Pedagógica, a Assistente Pedagógica de Educação Física e a Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI).

A Coordenadora Pedagógica da escola era quem fazia o elo entre a instituição e a prefeitura municipal. Além da escola-campo, ela coordenava outras quatro escolas da região, portanto, dividia seu tempo entre esses espaços. Não tinha muita intimidade com as

---

<sup>29</sup> Frases e palavras em itálico representam as falas literais dos sujeitos de pesquisa.

professoras, o que chegou a ser comentado por uma das docentes como um ponto negativo de sua atuação nessa função.

A Assistente Pedagógica de Educação Física pouco frequentava a escola, mas quando o fazia, era muito bem recebida pelas professoras, pois antes de ocupar esse cargo foi professora da escola-campo. Sua função era fazer reuniões semanais com os professores de Educação Física de algumas escolas da rede municipal, ajudando no planejamento de aulas e discutindo casos trazidos pelos professores.

A PAEI fazia a ponte entre a Secretaria de Educação Municipal e o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), programa da própria Secretária de Educação. Durante o ano de 2013, duas profissionais ocuparam o cargo. A função da profissional demandava que ela tivesse conhecimento dos casos de crianças com necessidades especiais e que atuasse junto com a professora ofertando ideias e recursos para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

#### *Turmas observadas*

Tanto as crianças do 5.º ano como as do 2.º ano receberam a pesquisadora muito bem em suas salas de aula. Foi estabelecido com elas um relacionamento de confiança, principalmente com os alunos mais velhos. Os estudantes mais jovens viam a nova presença, como uma segunda professora em sala de aula.

Na turma do 5.º ano, entre os 25 alunos havia dois estudantes permanentes e alguns alunos ainda em fase de alfabetização. As crianças tinham entre nove e doze anos de idade; a estudante mais velha da turma era uma menina portadora de síndrome de Down.

A turma do 2.º ano era composta por 26 crianças, sendo em sua maioria meninos. Os alunos tinham em torno de sete anos. Grande parte deles se alfabetizou durante o ano de 2013. Havia um menino com diagnóstico de depressão infantil e uma menina com dificuldades motoras.

No que concerne à religião/religiosidade dos estudantes, foi possível ter acesso à ficha dos alunos que os pais preencheram no início do ano. Nessa ficha, que não era o documento de matrícula e que ficava em posse das professoras, constavam alguns dados da criança, por exemplo, se ela era possuidora de seguro saúde, endereço e telefones residenciais, nome dos pais, quem estaria autorizado a buscá-la na escola, religião, entre outros.

A Tabela 2 informa a religião das crianças declarada pelos pais:

	Católicos	Cristã	Cristã protest.	Evang.	Espíritas	Espírita kardecista	Metod.	Test. de Jeová	Assem. de Deus	Não possui	Não Declarado	Total
2.º ano	10	1	2	2	3	1	0	1	1	2	3	26
5.º ano	12	1	0	3	2	1	1	0	0	1	4	25

Tabela 2 – Número de alunos pertencentes a cada denominação religiosa.

É possível perceber que a turma do 2.º ano era mais heterogênea no quesito da religião. Interessante saber que essa heterogeneidade não se dava apenas na questão religiosa, mas também na questão racial. Essa turma possuía mais alunos declaradamente negros e pardos do que a outra turma observada.

A religião/religiosidade das crianças não foi constatada somente através desse documento, mas também em suas falas, como *Deus me livre*, e ações próprias, como a gesticulação do sinal da cruz (Diário de campo, 17 de maio de 2013), para citar alguns exemplos. Na sala dos estudantes mais velhos, expressões de linguagem acompanhadas de gestos eram observadas regularmente, embora aparecessem em menor frequência do que na sala do 2.º ano.

Além das falas acompanhadas de gestos, os estudantes mais novos traziam outros elementos de sua religião/religiosidade para dentro da escola. Entre eles, objetos como: pingentes com crucifixos, Bíblia para crianças, frases bíblicas escritas por parentes e até mesmo um crucifixo de papel de confecção própria para a utilização naquele tempo e espaço<sup>30</sup>.

No entendimento da pesquisadora, essa diferenciação entre as duas turmas ocorria também por conta da professora responsável por cada classe. Enquanto a professora Raquel (presbiteriana), do 5.º ano, era mais reservada e não utilizava expressões de cunho religioso em sala de aula, Natália (católica), do 2.º ano, utilizava pingentes com símbolos religiosos, principalmente com a imagem de Nossa Senhora, além de apelar para divindades em momentos difíceis.

As duas professoras foram muito acolhedoras com a presença da pesquisadora nas suas salas de aula. Contudo, houve uma maior identificação e a construção de um laço de confiança maior com a professora Raquel.

Nos capítulos seguintes, serão traçados o perfil da professoras Raquel e o da professora Natália, na ordem cronológica das observações em sala de aula. Cumpre salientar

<sup>30</sup> Uma aluna o fez para sua colega para *protegê-la*, uma vez que esta segunda estava com medo das bruxas do filme que a professora anunciou que elas assistiriam.

que a construção desses perfis possui grande relevância para a identificação da presença da religiosidade na escola-campo, com base na análise de suas respectivas práticas docentes.

## Capítulo 2 – O livro sagrado e o livro didático: a prática docente de Raquel

### 2.1 Perfil pessoal

A professora Raquel nasceu em 1967, autodefiniu-se branca, sempre quis dar aulas e exercia a profissão havia 23 anos. Era casada com um engenheiro que trabalhava havia muitos anos em uma indústria na região do ABC. Residia em um bairro afastado da escola; no entanto, para ela era prático, pois a escola-campo se localizava próxima da escola de sua filha. Ela utilizava seu carro como meio de transporte.

Não comentou se alguém a ajudava nos serviços domésticos, também não se queixou das tarefas de casa. Provavelmente ela tinha alguma pessoa que lhe ajudava com esses serviços, uma vez que na descrição de sua rotina essas tarefas não eram mencionadas. Além disso, pode-se presumir que seguia o padrão das famílias de classe média alta, que contam com o trabalho de uma faxineira, já que reportou que sua renda familiar era maior que quinze salários mínimos.

Sua filha estudava no 3.º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de classe média-alta no município. Quando questionada sobre a escola da filha, Raquel explicou que na escola pública havia professores bons e ruins e que, como não poderia escolher o/a professor/a de sua filha, preferiu matriculá-la em uma escola particular. No entanto, Raquel fazia também algumas críticas à escola em que a filha estudava, comentando que algumas professoras negligenciavam os bilhetes das mães e que havia falta de professores para as disciplinas extracurriculares. A escolha da escola da filha já expõe qual era a visão de Raquel sobre as escolas: para ela, quem oferta o instrumento de aprendizagem é o professor. E ela aplicava essa concepção também na sua profissão.

No tocante a sua vida pessoal, a professora era bastante discreta e, por conta disso, foi difícil perceber sua filiação religiosa. Foi preciso que outra professora revelasse a religião de Raquel, pois, mesmo sabendo de meu tema de pesquisa, ela não tocou no assunto. A família de Raquel era descendente de imigrantes poloneses. Por conta de sua origem, ela frequentava a Igreja Ortodoxa Russa junto com sua avó quando criança, mas relatou que não gostava da experiência, uma vez que havia muitos símbolos, era um lugar escuro e ela não compreendia as orações, que eram feitas em língua estrangeira. Durante a adolescência, passou a frequentar a Igreja Batista, por motivos pessoais. Após alguns anos, ao mudar para outro bairro, a

professora passou a acompanhar os cultos da Igreja Presbiteriana, primeiro para acompanhar a sua mãe, devido uma dificuldade de mobilidade momentânea, depois como devota.

Na visão de Raquel, as duas igrejas, a Batista e a Presbiteriana são semelhantes, mais coerentes se comparadas com as outras religiões. No momento da pesquisa, Raquel frequentava a Igreja Presbiteriana assiduamente e tinha uma participação ativa, inclusive exercendo a função de professora na escola dominical. Embora seu marido se denominasse católico não praticante, ele partilhava de momentos em que Raquel e sua filha liam a Bíblia no período da noite. Além disso, o marido apoiava a frequência de Raquel e sua filha à igreja, levando-as e buscando-as nos dias de cultos e atividades paroquiais.

Na vida de Raquel, a religião tinha uma função significativa. Além de orações diárias, praticava sua religião através de obras de caridade, tendo grande atuação na comunidade pastoral. Por ser membro da Igreja Presbiteriana, Raquel não acreditava em santos ou em orixás, mas em milagres e em possessão demoníaca. A professora não utilizava pingentes ou acessórios religiosos e os símbolos religiosos estavam ausentes de sua sala de aula.

### **2.1.1 Formação e trajetória profissional**

Raquel sempre quis ser professora e, por isso, escolheu fazer magistério. Após, aproximadamente, dez anos de exercício da profissão, durante os quais trabalhou concomitantemente no comércio, Raquel decidiu fazer o curso de Pedagogia presencial, iniciando-o em uma faculdade particular. A professora comentou que sentiu necessidade de pedir transferência para outra faculdade também na região e também particular, pois teve a percepção de que seus professores eram *fracos* e ela gostaria de ter discussões mais profundas. Para decepção da professora, a mudança de instituição de ensino superior não correspondeu às expectativas.

Após a graduação, fez dois cursos de especialização a distância<sup>31</sup>. Raquel dizia se interessar por cursos oferecidos pela prefeitura da cidade a professores, embora participasse apenas daqueles que julgava possuir maior qualidade. Tecia uma crítica sobre os professores que não aproveitavam essas oportunidades.

---

<sup>31</sup> O número de títulos de Raquel é semelhante ao das professoras mais experientes da escola-campo. Em uma primeira análise, a quantidade parece limitada, para professoras que possuem uma carreira profissional de mais de vinte anos. No entanto, é possível justificar esse número: a prefeitura oferece bônus salarial para as professoras contabilizando apenas dois títulos de cursos de especialização, não mais do que isso. Por isso, as professoras acabam não vendo propósito em cursar mais do que duas especializações, além da graduação ou magistério.

Raquel gostaria de ter feito mestrado. Chegou até a última etapa da avaliação para a entrada no programa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Quando foi entrevistada, estava grávida. Raquel lembrou que quando o entrevistador lhe perguntou se estaria disposta a abrir mão de seu emprego para a dedicação exclusiva ao mestrado, sua reação foi relutante e, mesmo sem saber se seria aprovada, acabou desistindo. O perigo de dirigir à noite foi outra justificativa para sua desistência. Concluiu que *não era pra ser*, mas não se chateou, pois estava muito contente com a chegada da filha.

A formação profissional de Raquel aponta para o primeiro indício do que orienta a sua prática, ou seja, **a crença no conhecimento**. A mudança de faculdade sugere que Raquel possuía um grande interesse em discutir as formas de aprendizagem e procurava discussões mais sólidas do que aquelas que eram propostas naquela configuração social. A docente já em sua trajetória formativa revelava uma estima pelo conhecimento, a qual acabava projetando também em seus alunos. Além disso, acreditava na importância da leitura e no estudo de teorias pedagógicas. O que corrobora o fato de ter sido a única na escola que se interessou em ler o projeto de pesquisa e depois o diário de campo, além de conversar comigo sobre metodologias pedagógicas e sobre a qualidade de ensino de outras escolas da região.

Após vinte anos na posição de professora de Educação Infantil na rede pública, Raquel decidiu mudar para o Ensino Fundamental I, com a ambição de enfrentar novos desafios. Ela precisou esperar dois anos até conseguir uma vaga nessa escola. No seu primeiro ano (2012), trabalhou com o 5.º ano, e assim o fez no segundo (2013). Para ela, a segunda vez, foi um 5.º *ano melhor* e ainda percebeu que os alunos chegavam ao 5.º ano com deficiências. Por isso, pretendia trabalhar com o 4.º ano em 2014 e com a mesma turma no ano seguinte<sup>32</sup>.

Nunca tivera ambição de ocupar cargos administrativos, pois não se interessava por questões políticas, uma vez que sofria com elas. Esse afastamento de posições públicas e de autoridade pode ser um sinal de uma feminilidade incorporada e também de uma forma de ser mulher que estaria ligada ao imaginário religioso, em que o papel da mulher é estar dentro, no ambiente familiar, sem muita ação externa ou política (CARVALHO, M., 1999, p.215). O sofrimento com as questões políticas é o mesmo argumento utilizado para justificar o seu afastamento de atividades extras/voluntárias da escola, como o conselho de pais. Acreditava que já tinha uma grande responsabilidade: preparar e ministrar as aulas. O trabalho profissional era central em sua vida. Apesar de não depender do salário, tinha sua profissão

---

<sup>32</sup> Pela boa pontuação da professora, decorrente dos anos trabalhados na prefeitura municipal, ela conseguiu assumir o 4.º ano em 2014 e o 5.º ano em 2015.

como um dever. Para ela, era importante e agradável estar com as crianças, gostava de se relacionar com os alunos e com os pais; a maior dificuldade que encontrava era em relação às colegas.

## 2.2 Pressupostos pedagógicos

A **crença no conhecimento** era o que caracterizava sua prática docente. Em outras palavras, o conhecimento era o que motivava e orientava as ações de Raquel. A professora valorizava o saber e acreditava que uma forma de honrar esse valor seria ensinar. Por isso, pode-se dizer que se dedicava a transmitir o saber legitimado pela escola e, conseqüentemente, por ela mesma (FORQUIN, 1993, p.09). O fato de trabalhar em uma escola pública poderia suscitar uma correlação entre a prática docente e a prática missionária, em que se busca socializar aqueles que são vistos como carentes de valores, marginalizados econômica e socialmente<sup>33</sup>.

É possível dizer que Raquel possuía uma preocupação pedagógica ou formativa, expressava uma forte conduta professoral e um profissionalismo voltado à instrução dos alunos. Sua preocupação com o currículo prescrito sugeria a incorporação profunda de uma disposição a cultura escolar. Apreciava a experiência exterior à sala de aula como uma forma de aprendizado, mas dava maior legitimidade às atividades dirigidas, como a visita guiada a exposições que seriam apropriadas para à faixa etária, como as idas aos parques-escolas do município, ao museu e ao planetário da cidade. As atividades livres, como as brincadeiras no pátio da escola, na quadra, no parque, durante o horário de aula ou no recreio, também aconteciam, mas não eram vistas com a mesma importância das atividades dirigidas e, portanto, não poderiam ocupar o tempo das atividades com fins pedagógicos.

Raquel tinha dificuldade em aceitar as atividades que eram propostas ou pela escola ou pela prefeitura, pois, em sua opinião, eram *perda de tempo*. Tem-se como exemplo sua reprovação à supressão de três dias de aulas, sendo dois deles para passeios externos e um para a realização da reunião mensal. Aquilo fazia com que os alunos perdessem o *ritmo de aprendizado* e, em sua avaliação, não eram atividades agregadoras. Em sua percepção, ela fazia o que podia, mas estava em seu limite. Acreditava poder fazer mais se tivesse um suporte institucional, principalmente no que tangia ao pedagógico, ou seja, ao trabalho voltado às necessidades cognitivas de cada criança, seja para a alfabetização ou qualquer

---

<sup>33</sup> Essa discussão será apresentada mais adiante.



outro item curricular. Era realista ao dizer que, apesar de cometer erros, buscava sempre fazer seu melhor.

Utilizava diversas metodologias para o ensino, mas se mantinha preferencialmente nos livros didáticos seguindo um estilo mais tradicional, que muitas vezes aborrecia os estudantes. Essa impressão pôde ser confirmada com os muitos pedidos de saída da sala durante a aula, principalmente daqueles que tinham mais dificuldades. Em contrapartida, também fazia jogos com finalidades pedagógicas nos últimos minutos do período escolar, durante os quais as crianças se divertiam. Eram principalmente competições que envolviam tabuadas e correção ortográfica. Além disso, fazia uso de diversos recursos para a preparação das aulas, como materiais didáticos não adotados pela escola, revistas especializadas em educação e elaborava atividades baseada em experiências com a filha, fossem elas escolares ou não. Por fim, Raquel viu em mim um outro recurso: uma pessoa de fora, que estava disposta a ajudar. Solicitou auxílio para trabalhar no processo de alfabetização de alguns alunos e no preparo de alguns materiais. Sentia falta de ter ao seu lado uma profissional que fosse companheira para discutir metodologias pedagógicas e casos dos estudantes, com o objetivo de aprimorar sua prática docente. Nesse sentido, pode-se dizer que Raquel sentia uma solidão pedagógica, por conta de seu envolvimento e engajamento solitário proveniente de sua **crença no conhecimento** que infelizmente não era sanado pela escola.

O sentimento da falta de um apoio institucional não estava presente somente na questão das crianças com mais dificuldade, mas também na promoção de materiais, como no caso em que cada professor só tinha 12/xerox/aluno/mês, mesmo quando os livros didáticos ainda não haviam sido distribuídos. A importância que Raquel dava à dimensão intelectual ultrapassava a coação das regras institucionais; desse modo, acabava transgredindo-as, por exemplo, ao utilizar a impressora da escola para fazer mais cópias sem a autorização da direção. Cumpre salientar que ela não se sentia bem com o fato de fazer algo escondido:

Enquanto Raquel está usando a impressora, aparece Rita, a secretária da escola, e Raquel toma um susto como alguém que sabe que está fazendo algo errado. Após a saída de Rita, Raquel volta-se para mim e diz: *E você veio fazer observação na sala de uma professora que faz esse tipo de coisas...* (Diário de campo, 27 de março de 2013)

Nesse caso, o “arrependimento” de estar fazendo algo que foge das orientações legais da escola passa longe da necessidade de seguir um valor próprio. Os recursos disponibilizados pela escola não poderiam restringir a transmissão do conhecimento. Dessa forma, pode-se

avaliar que a solidão pedagógica gerou uma ação de transgressão por parte da professora e, conseqüentemente, essa estratégia de lidar com as restrições ou normas escolares passou a ser um aspecto de uma autonomia docente, construída com base em sua vivência e na percepção de que não haveria uma fiscalização rigorosa. Essa sua facilidade de lidar com determinadas situações poderia ser caracterizada como um sentido de jogo ou um sentido prático (BOURDIEU, 2004, p.79). Além de ser uma boa jogadora, pois tinha a possibilidade de uma rápida adaptação às situações variadas, Raquel agia de modo a ser fiel a sua crença no conhecimento.

A professora preocupava-se em me mostrar as atividades que estava aplicando para às crianças e chegou a perguntar se eu gostaria que ela justificasse suas práticas pedagógicas. Isso sinaliza que estava disposta a compartilhar algo que, provavelmente, levou um tempo para elaborar, além de que indica que para cada atividade programada havia justificativas pedagógicas. Raquel era criativa ao planejar projetos temáticos, utilizar outros recursos, como a sala de informática e materiais diferenciados, como jornais e revistas, dicionários, coletâneas de autores que estavam sendo trabalhados, vídeos, outros livros didáticos que estavam fora de uso, guardados no depósito da escola.

Na ocasião de faltas, Raquel deixava a aula preparada, uma vez que suas faltas eram sempre programadas (licença-prêmio ou faltas abonadas). A aula era preparada de acordo com a professora que iria substituí-la. Se fosse a “flex”, a estrutura da aula se assemelhava a uma aula sua, com várias atividades, embora sem muita explicação ou interferência da professora. Se a aula fosse dada por uma professora que considerava menos experiente, procurava deixar tudo explicado em detalhes. Mais uma vez, isso reforça a justificativa pela escolha da escola da filha, uma não confiança no trabalho das outras docentes que lecionavam ali, o que também exercia uma forte influência na relação de Raquel com as outras professoras. Outro fato revelador foi Raquel não ter respondido à pergunta do questionário sobre se as professoras eram dedicadas e preocupadas com os conteúdos a serem ensinados. Raquel tinha uma percepção de que seu trabalho era melhor do que o das outras docentes que lecionam em escolas públicas, portanto tinha um posicionamento de confiança em si no tocante a sua atuação profissional.

Era isso que, de certa forma, lhe dava firmeza para seguir com seu trabalho, sem levar em consideração as opiniões ou percepções de suas colegas. Acreditava que as professoras da escola particular trabalhavam melhor do que suas colegas, mas não mudaria de emprego, pois acreditava que seu empenho seria mais relevante na escola pública, em outras palavras, sua

*contribuição* na vida das crianças frequentadoras de uma escola pública teria maior relevância. Dessa maneira, Raquel incorporava uma **missão docente**, acreditava no diferencial que poderia fazer.

Avaliava os alunos por meio de aplicação de provas realizadas mensalmente, as quais chamava de “atividades de verificação”. Não se tratava de uma atividade com grande formalidade (a professora saía da sala no meio, os alunos conversavam entre si quando acabavam e aqueles que demoravam mais tinham sua concentração interrompida pelo “café<sup>34</sup>”), embora levada a sério pelos estudantes. As provas tinham cerca de uma hora de duração e eram corrigidas de forma coletiva. Além disso, Raquel avaliava o desenvolvimento dos alunos durante as aulas, procurando perceber qual era o ponto de partida e de chegada. Consequentemente, via a aprendizagem como um processo. Quando percebia os progressos dos alunos, não economizava palavras para os elogiar na frente da sala ou para os pais. Sentia os progressos dos alunos como conquistas suas, sendo comemoradas sempre em relação à aquisição de conhecimentos. Outra forma de avaliação eram as fichas de leitura que as crianças deveriam preencher junto com os pais durante o fim de semana. Ou seja, na sexta-feira a professora distribuía os livros entre os estudantes com fichas que deveriam ser entregues na segunda-feira<sup>35</sup>. Nesse caso, a postura e o engajamento dos pais eram também avaliados. Quando algum aluno contava que tinha feito algum passeio cultural no fim de semana, a professora sinalizava seu reconhecimento e o elogiava na frente de toda a sala. Pedia à criança que dividisse sua experiência com todos ali presentes.

O fato de ser responsável por um grupo que teria a possibilidade de reprovação fazia com que Raquel também avaliasse os alunos de uma forma mais global. Levava em consideração se a criança poderia ter um maior aproveitamento se ela fosse retida, examinando suas condições, ou seja, sua situação econômica, familiar, de moradia e da escola onde ela estudaria no ano seguinte caso fosse aprovada. As lições eram frequentemente cobradas pela professora. Comparava o fazer lição com o dinheiro necessário para que se possa ir ao banco pagar uma conta. Explicava às crianças que elas não poderiam ir ao banco para pagar uma conta se não levassem o dinheiro necessário, assim como não poderiam ir à

---

<sup>34</sup> Café era a forma como as professoras chamavam o café da manhã, em que havia o deslocamento da turma para o refeitório da escola.

<sup>35</sup> No segundo semestre essa atividade foi realizada também por outras professoras da escola, mas em nenhum momento as outras professoras elogiaram ou agradeceram a ideia de Raquel. A ideia foi apresentada em uma reunião de professores, em meados de junho, como experiência bem-sucedida, uma vez que os pais se envolveram no projeto, sem que fosse mencionada a autoria desse projeto. Raquel também não se manifestou.

escola sem ter feito a lição de casa. Esse exemplo foi dado duas vezes, uma no começo e outra no fim do semestre.

Raquel procurava-me para conversar, no café quando não havia outras professoras ao lado ou quando os estudantes estavam em aula com o professor de Artes<sup>36</sup>. As conversas eram sempre sobre os alunos: preocupações pedagógicas ou situações familiares que poderiam estar interferindo na aprendizagem. Logo percebi que os momentos em que ela me procurava eram momentos que não prejudicavam o andamento de suas aulas e do trabalho pedagógico com os estudantes.

Na visão de Raquel, a função/missão de professora, por vezes, se ampliava, sobretudo quando atendia alguns pais de alunos que tinham maiores dificuldades sociais. A professora confessou que muitas vezes sentia vontade de se envolver e traçar para os pais caminhos de ajuda, mas sabia que não seria uma postura adequada e acabava se afastando. Em contrapartida, ela procurava ajudar naquilo que podia para que o desenvolvimento intelectual das crianças fosse favorecido. Esse trabalho era feito em espaço privado, isto é, em sala de aula. Um comprometimento resolutivo, sério e afeito a todas as dimensões do alunado.

A direção parecia perceber que a professora se dedicava mais do que as outras, mas não fazia elogios nem comentários positivos de forma explícita. A professora foi apontada pela diretora<sup>37</sup> da escola como alguém que poderia receber uma pesquisadora, o que revela o reconhecimento do engajamento que a docente tinha com seu trabalho.

Raquel gostaria que a direção fosse mais rígida/firme com as professoras, cobrando maior compromisso e dedicação, o que não acontecia:

Fui a primeira a chegar à sala dos professores, seguida por Raquel. Perguntei-lhe qual tinha sido a repercussão da mostra cultural, sabendo que esse teria sido o tema discutido na reunião pedagógica semanal da noite anterior. Ela respondeu: *Nem me fale, quase não dormi ontem...* Eu perguntei o motivo, e ela explicou que a coordenação elogiou todas as professoras, dizendo que todas fizeram um excelente trabalho, que os objetivos do evento foram alcançados, já que a escola contou com a presença da comunidade e que todos os professores se dedicaram e estavam de parabéns.

---

<sup>36</sup> Essa procura continuou mesmo no segundo semestre, quando uma outra sala, e não mais a sua, passou a ser etnografada.

<sup>37</sup> Quando indicou a turma de Raquel para a observação, a diretora estava trabalhando na escola havia apenas dois meses e já tinha percebido características diferenciadas no trabalho da professora.

Ficou evidente que ela estava incomodada com o fato de a coordenação colocar ela no mesmo patamar das outras professoras, já que ela tinha desenvolvido um trabalho mais elaborado do que as outras. Ela ainda comentou que, se fosse em uma empresa ou que se fosse em uma escola particular, as coisas seriam diferentes. (Diário de campo, 12 de novembro de 2013)

Sua opinião é confirmada pelas respostas em seu questionário, em que Raquel apontou como regular a capacidade da escola de valorizar seu conhecimento enquanto profissional. Outra visão que Raquel tinha da equipe diretiva e que a incomodava era que a direção agia de forma conformista com os problemas que a professora reportava:

Raquel conta que saiu da escola no dia anterior com vontade de *colocar a cabeça em um balde de água*, já que nem Anita nem Magali souberam responder corretamente o valor de 10 mais 8, e, para piorar, quando colocou isso para a diretora, Maria, a diretora da unidade escolar, disse que *estamos fazendo o que podemos e não podemos fazer mais*. Raquel diz que a direção é muito acomodada. (Diário de campo, 18 de setembro de 2013)

Raquel fala especificamente de uma outra professora. Diz que pode estar sendo *antiética*, mas que não é justo as professoras dispensarem os alunos enquanto ainda falta uma semana para férias. Raquel diz que precisa correr contra o tempo para fazer um bom trabalho, enquanto outras professoras não querem trabalhar. Segundo Raquel, a posição de Maria é muito conformista: após ouvir a queixa de Raquel sobre a outra professora, Maria lhe pergunta há quanto tempo ela trabalha na rede; ao responder que são muitos, Raquel ouve a resposta conformada da diretora, *pois é: sempre foi assim e sempre será*. Raquel fica inconformada e conversa comigo, na sua opinião a diretora não está fazendo o seu papel. (Diário de campo, 3 dezembro de 2013)

Dessa feita, Raquel preferia desenvolver seus projetos e suas atividades sem que houvesse interferência da direção. Quando precisava de algum material que, em sua visão, poderia ser vetado pela equipe diretiva – por exemplo, porque seria caro – recorria a outras estratégias. Procurava fazer sozinha, com recursos próprios, no caso de impressões, ou pedia ajuda para um grupo de mães com as quais se dava bem. Não era uma opção contar com o apoio das outras professoras. Raquel relatou que existia um clima de “falsidade” na escola,

em que as professoras *se beijam e se abraçam, mas falam mal uma da outra pelas costas*. E que, portanto, procurava se proteger ao trabalhar sozinha.

Ao que parece, Raquel estava em uma posição que não lhe permitia participar dos grupos de professoras identificados na escola: o primeiro grupo seria o grupo das professoras que possuíam mais tempo de casa; o segundo grupo seria o da equipe diretiva; e o terceiro grupo incluiria as professoras contratadas (no primeiro semestre) e as professoras novas na escola com menos experiência (no segundo semestre). Raquel tinha bastante experiência, mas estava havia dois anos na instituição. Pelas características de sua idade e tempo de experiência, ela se enquadraria no primeiro grupo, mas, por conta de um não compartilhamento de concepções pedagógicas, ela acabou se isolando. Cumpre salientar que esse afastamento era consequência do campo de forças presentes na escola, não era uma simples escolha da professora, mas o produto de uma dinâmica relacional presente na escola-campo.

A falta de colegialidade entre as professoras que estavam havia mais tempo na escola e Raquel foi percebida no cotidiano escolar. Alguns exemplos seriam: a não procura de outras professoras na sala de Raquel; quando Raquel e outra professora dividiam o refeitório raramente conversavam; Raquel ficava em sua sala antes do início das reuniões enquanto as outras professoras ficavam falando de assuntos pessoais em rodinhas; na exposição de trabalhos, durante os quais outras professoras a boicotavam quando seu trabalho sobressaía – por exemplo, quando houve uma apresentação do quinto ano para as outras turmas da escola, segundo Raquel, as outras professoras não pediram a seus respectivos alunos que se comportassem de forma respeitosa.

Muitas ideias e atividades criadas por Raquel eram aplicadas em outras salas. Raquel sabia disso e não se sentia incomodada, pois era uma espécie de reconhecimento de seu trabalho. No entanto, um reconhecimento indireto e tímido, em que as professoras não elogiavam seu empenho nem avisavam que usariam suas ideias com suas turmas. A docente relatou que já estava acostumada com essa situação. Ao se comparar com outras professoras, Raquel dizia respeitar os alunos, não os estigmatizando e não fazendo com que eles perdessem tempo. Além disso, acrescentou que não ficava *conversando nos corredores*. Dessa forma, a professora manifestava sua opinião sobre as outras professoras e também alguns de seus valores morais que poderiam estar associados a sua pertença religiosa. As palavras de Weber auxiliam na composição dessa ideia:

Ócio e prazer, não; *só* serve a *ação*, o agir conforme a vontade de Deus inequivocamente revelada a fim de aumentar sua glória. A *perda de tempo* é, assim, o primeiro e em principio o mais grave de todos os pecados. Nosso tempo de vida é infinitamente curto e preciso para ‘consolidar’ a própria vocação. Perder tempo com sociabilidade, com ‘conversa mole’, com luxo, mesmo com o sono além do necessário à saúde é absolutamente condenável em termos morais. (WEBER, 2004, p.143 – grifos do autor)

Nas reuniões, Raquel procurava não se expor. Quando tinha alguma opinião ou era convidada a dar sugestões, falava ao grupo de forma segura e direta, mas, se a ideia não era acatada pelo grupo, não insistia. Atentava-se apenas para o tema pedagógico/escolar discutido e raramente dava sua opinião sobre assuntos que não pertenciam ao mundo escolar. Deixava a reunião fluir, embora não concordasse com tudo o que era dito. Quando outras professoras, em situação de reunião lhe davam sugestões ou conselhos, Raquel ouvia as propostas das outras professoras para o 5.º ano, agradecia e não fazia comentários, principalmente se não concordava com elas. Essa seria uma estratégia de boa convivência, em minha interpretação. Dizia estar cansada de se colocar nas reuniões, uma vez que não via as consequências de suas exposições como proveitosas ou positivas, pelo contrário, em sua opinião, a maior parte delas era ignorada. Por isso, preferiria não se aventurar nas discussões, transgredindo alguns consentimentos institucionais e se submetendo a outros – como contribuir para a compra de água potável para a sala dos professores, mesmo sem consumi-la.

Termos jocosos e certa zombaria indicavam a forma como Raquel era vista e caracterizada pelo outro lado. Para algumas professoras, Raquel eram muito séria, dedicada, e isso a afastava das crianças e das outras professoras. Acreditavam também que Raquel era muito rígida e não viam propósito nessa prática, uma vez que os estudantes saíam do 5.º ano e iriam para escolas que seriam *bem piores*, as escolas do Estado.

Fiquei sabendo da pertença religiosa de Raquel (presbiteriana) por outra professora, que estava na mesma escola havia muitos anos, ou seja, a religião de Raquel era conhecida pelo corpo docente. Nas entrevistas, pude perceber uma hierarquização entre as religiões na maior parte das falas, em que o catolicismo ocuparia o lugar mais alto, seguido do espiritismo kardecista, depois das religiões evangélicas (sem distinção de denominação) e por último das religiões de matrizes africanas. A pertença religiosa de Raquel poderia ser um aspecto que corroborava seu distanciamento das outras docentes. Contudo não presenciei nenhum tipo de brincadeira ou forma de discriminação religiosa entre as professoras sobre isso.

Em minha opinião, a direção não deixava de reconhecer ou de perceber a qualidade do trabalho de Raquel, uma vez que existia uma diferenciação evidente entre os trabalhos realizados pelo corpo docente. No entanto, a equipe diretiva também percebia que, na dinâmica relacional entre as professoras, Raquel tinha menos poder. Pode-se pensar que a direção estava mesmo protegendo a professora, uma vez que os elogios públicos poderiam afastar ainda mais Raquel do grupo de professoras. Não obstante, seria ingênuo pensar que a forma como a direção procedia era uma prática consciente; proteger Raquel não era pretensão da direção.

### **2.2.1 Relação com os pais e atividade docente**

O relacionamento de Raquel com os pais de alunos se dava em momentos específicos e breves, porém frequentes. Como no momento da saída, no qual a professora esperava pelos pais na porta da sala de aula e, à medida que os via, anunciava o estudante que iria deixar a escola. Os pais vinham até a sala e cumprimentavam a professora. Havia uma breve troca de palavras com a maioria dos pais, mas com alguns a conversa era mais alongada, principalmente com as mães que eram mais presentes no espaço escolar. Esse envolvimento com algumas mães permitia que a professora desenvolvesse projetos mais ousados. Os vínculos com os pais também eram construídos nas reuniões, fossem elas coletivas ou individuais. A partir desses encontros, Raquel aproveitava para fazer uma leitura mais aprofundada das possibilidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que os pais davam pistas de suas condições sociais. Raquel tinha a percepção de que alguns pais eram *mais ignorantes* que outros, o que, em sua opinião, prejudicava não só o aprendizado das crianças, mas também o desenvolvimento de uma confiança em si e em sua capacidade de aprender.

Acreditava que seu trabalho teria mais frutos se houvesse maior envolvimento das famílias e dos alunos com o conhecimento. E identificava esse elemento, a falta de compromisso com a educação por parte das famílias, como o principal problema da educação. Raquel confiava que todos os alunos tinham potencial para aquisição do conhecimento, mesmo que essa aquisição não representasse a compreensão “total” daquilo que estava sendo trabalhado em sala de aula, mas qualquer avanço do aluno era valorizado. Essa percepção poderia ser observada em suas práticas, quando, por exemplo, pedia para que cada estudante compartilhasse a forma como havia resolvido uma pequena equação matemática. Ou quando preparava atividades específicas para os alunos que possuíam mais dificuldade. Ou, ainda,



com a não concordância com rotulações como “criança Z” e “aluno limítrofe”. O clima na sala de aula era de trabalho. No entanto, às vezes, as crianças estavam prontas para produzir, em outras ocasiões, faziam *corpo mole*. Nesses casos, a professora chamava atenção dos alunos, pois aquilo que fora planejado para aquele dia deveria ser cumprido.

A professora raramente aumentava o tom de sua voz quando os alunos se dispersavam. Chamava atenção do estudante individualmente e pedia que ele se comportasse de outra maneira, ou, utilizava-se de um apelo coletivo, como, por exemplo: *Pessoal, não desviem o foco. Vamos?* Os conflitos em sala de aula eram conduzidos pela professora, em sua figura de autoridade. No entanto, ao mesmo tempo era dada liberdade para que os alunos tivessem escolhas. Isso evidenciava um reconhecimento de que as crianças poderiam agir com certa liberdade. Como, por exemplo, no caso de um jogo de bingo, durante o qual Guilherme perguntou se poderia escrever com letra de forma e a professora respondeu *Melhor não*, o menino insistiu e a professora lhe disse que já tinha dado sua opinião, portanto caberia ao aluno decidir. Os estudantes também tinham independência para, após o término de uma atividade, pegar no armário da professora folha sulfite para desenhar.

Os alunos tinham uma boa capacidade de concentração. Deles era cobrado um autocontrole. Era evidente que as regras já haviam sido discutidas e acordadas coletivamente no início do ano e interiorizadas por parte dos estudantes. Raquel tinha uma fala mansa e conseguia fazer com que os estudantes trabalhassem em silêncio, especialmente por meio do reforço positivo dado àqueles que realizavam corretamente as atividades em sala de aula, faziam a lição de casa e participavam ativamente das leituras coletivas. Para essas duas últimas atividades, havia duas tabelas, cada uma com o nome de todos os alunos, aquelas crianças que liam para toda sala ganhavam adesivos em uma das tabelas, e aqueles que faziam lições de casa tinham um quadradinho pintado na outra. As tabelas ficavam expostas, o que gerava maior competição entre os alunos e, conseqüentemente, durante o semestre houve um aumento do número de voluntários para a leitura e de lições entregues. Cumpre salientar que não havia tabelas ou adesivos para a valorização do comportamento dos estudantes.

Raquel suprimia o tempo de recreio como uma forma de punição, ou seja, os alunos deveriam trabalhar em sala de aula durante o tempo livre que teriam para correr no pátio. Quando a punição dizia respeito apenas a algumas crianças, como no caso daquelas que não faziam a lição, elas ficavam sentadas na quadra enquanto as outras brincavam. Outra punição seria andar em fila para a merenda; no caso, por conta de um acidente entre duas crianças que estavam correndo no pátio em direção a merenda que havia acontecido nos dias anteriores.

Poucas foram as situações em que Raquel reclamou de cansaço. No entanto, considerava que seu trabalho poderia ser facilitado se pudesse contar com maior apoio pedagógico, sobretudo para lidar com estudantes em nível de alfabetização e com a criança com síndrome de Down, com a qual tinha uma relação bastante afetiva. Sentia falta de mais ação do órgão responsável, por não oferecer um suporte suficiente para o melhor acolhimento de alunos com necessidades especiais na rede municipal de educação, chamado CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional). Raquel fez ironia sobre o programa: *deveria chamar CADÊ – cadê quem vai me ajudar?*

Raramente Raquel pedia ajuda à direção da escola para a resolução de um conflito professor-aluno ou aluno-aluno. Na sala de aula, as orientações dadas pela direção da escola perdiam sua autoridade e o que orientava as práticas da professora eram seus valores pessoais. Dessa forma, apesar de ter sido orientada a trabalhar a Páscoa de determinada forma, Raquel confidenciou:

*... não gosto de trabalhar a Páscoa, respeita uns e desrespeita os outros. Já teve gestões que queriam a escola laica, mas não tem jeito, eles [as crianças] trazem. E aí comemora a Páscoa e a festa junina e diz que é laica.*  
(Diário de campo, 25 de março de 2013, fala aproximada)

A professora era criativa para transgredir os acordos feitos em reuniões de professores. Na ocasião da Páscoa, Raquel percebeu que não poderia deixar de pedir chocolates para às mães, pois todas as outras turmas estavam levando chocolates para a escola, e os pais poderiam questionar ou a direção poderia perceber. Em outras palavras, a ação de pedir os chocolates aos pais poderia ser vista como um ato público, diferentemente do que seria feito em sala de aula. Dentro da sala de aula, as ações da professora eram atos privados, pois não havia fiscalização da direção. Aproveitando-se disso, Raquel utilizou os chocolates para fazer uma atividade de cálculo – quantos bis cada um poderia comer, como seria a distribuição – e não comentou nada sobre a Páscoa.

Mesmo colocando a festa junina como uma festa religiosa e possuindo alguma resistência na realização da festa na escola, quando a professora recebia alguma autorização negada pelos pais, ela confirmava se a criança não iria participar mesmo, mas não perguntava a razão. A festa junina poderia ser vista com conflito pela professora presbiteriana, no entanto, segundo ela, agia de forma conformada, uma vez que entendia que na escola havia uma reprodução das hierarquias religiosas. Desse modo, acrescentava na sua rotina aquilo que era

pedido pela direção e era público, como a preparação de uma dança para ser apresentada pelos pais e confecção de enfeites (bandeirinhas e bonecos caipiras).

Sua relação com os alunos era muito mais pautada no conhecimento do que em sentimentos afetivos. Dentro e fora da sala de aula, a professora procedia de maneira semelhante, o que levava os estudantes a procurarem outras professoras no momento de recreio, seja para um colo, um abraço ou uma conversa casual. Todos os dias a professora se despedia das crianças com um beijo, que parecia ser mais carinhoso com alguns estudantes do que com outros. Alguns alunos, sobretudo os meninos, não gostavam dos beijos e abaixavam a cabeça na saída. Aquelas crianças que saíam mais cedo e iam para casa de perua não eram, geralmente beijadas. Talvez a professora sentisse necessidade de beijar os estudantes quando os pais estivessem vendo, para que eles, por sua vez, vissem que a dimensão do cuidado estava ali sendo considerada. Esse comportamento no horário da saída foi observado em todas as salas de aula.

A professora recebia presentes na Páscoa e no Dia do Professor. Ela agradecia de forma educada, mas não abria as embalagens. Quando interrogada por um aluno se o chocolate que ele havia lhe dado na ocasião da Páscoa era bom, ela respondeu que ainda não o havia comido e mudou de assunto. Isso indica uma relação sem expectativas de troca em bens materiais, até considerando que a maior parte das famílias não tinha condições financeiras para comprar presentes para ela. Por outro lado, também confirma a aproximação entre sua prática docente e sua prática missionária. A troca mais prazerosa para Raquel seria constatar que aquilo que ela ensinou fora aprendido pela criança.

Raras eram as vezes que Raquel fazia brincadeiras com as crianças, mas fazia comentários que tinham um humor mais refinado, nem sempre ao alcance das crianças. Na maioria das vezes, a professora estava séria, principalmente quando falava com todos os alunos em grupo. Contudo, recebia os estudantes individualmente exercendo uma escuta empática e simpática. Percebia as crianças por inteiro e estava ali para elas, para ajudá-las, principalmente, na dimensão intelectual. A criança, em sua concepção, era portadora de direitos, principalmente do direito à educação. Seu tempo não poderia ser desperdiçado, por isso, mesmo possuindo interesses próprios, era mais interessante que o estudante focasse sua atenção nos saberes escolares. O que poderia ser exemplificado por sua pergunta constante: *Vocês vieram para a escola para quê?* e a resposta recebida era aquela que gostaria de ouvir: *Para aprender*. A grande disponibilidade que possuía para o envolvimento com os alunos não superava uma certa dificuldade, devido ao seu caráter mais introspectivo e sua crença no

conhecimento. Seu estilo era recatado, terno e exigente, sem deixar de ser calorosa e doce com os estudantes que lhe eram mais acessíveis.

A professora tinha consciência de seu poder de seleção dos que seriam bem-sucedidos e daqueles que enfrentariam o fracasso escolar. Mas também sabia que essa seleção não era feita apenas por ela, estava ciente de que havia influências externas, como as das professoras dos outros anos, das condições sociais das crianças e do apoio familiar para a continuidade dos estudos. Ela se preocupava com todos os tipos de aluno, havendo uma atenção diferenciada para cada grupo. Os estudantes “bons” e “medianos”, alfabetizados, recebiam mais lições de casa e deveriam acompanhar a aula, realizando as fichas e desenvolvendo as atividades propostas. Para as crianças que não acompanhavam as aulas, no que tange aos saberes curriculares, Raquel pensava em estratégias para que houvesse pelo menos algum avanço. Preparava lições diferenciadas, procurava outros tipos de materiais que fossem mais adequados para que esses estudantes pudessem desenvolver habilidades de escrita e leitura. Comentou que muitas vezes ficava sem dormir pensando nesses alunos, sobretudo porque as histórias de vida deles lhe chamavam atenção.

A professora tinha uma preocupação com o bem-estar das crianças na escola. Além de estar atenta aos aspectos familiares e econômicos de cada aluno, ela também procurava saber se seus estudantes estavam felizes. Media isso de acordo com os sorrisos que davam durante o período de aula. Preocupava-se com o relacionamento das crianças entre si e com os outros professores da escola e percebia as consequências dessas relações; por exemplo, Raquel percebia que entre o professor de Artes e alguns meninos havia um relacionamento *estranho*, o que fazia com que houvesse mais faltas no dia da aula desse professor. Raquel procurava, a todo momento, garantir o direito fundamental de educação de cada um dos alunos, sem distinção de cor, de posição social, de capacidade intelectual e de religião, respeitando as diferentes necessidades de cada um, fossem eles portadores de necessidades especiais, diagnosticados como alunos limítrofes ou com depressão infantil. A professora se sentia impotente na resolução de conflitos que envolvessem o direito de dignidade das crianças, como na questão da moradia. Raquel tinha um cuidado não compartilhado com as outras professoras da escola quando se tratava dos sentimentos dos estudantes:

No fim do ano haverá uma festa de formatura para as crianças do 5.º ano. No entanto, a professora acha que muitos deveriam ser reprovados, mas a direção já encaminhou a disponibilidade de turmas para o Departamento de Educação do município, não podendo ser modificada. Dessa forma, a escola

não terá vagas para todas as crianças que Raquel julga que seria importante dar uma segunda chance e, portanto, a professora só poderá reprovar um número limitado de alunos.

Além do mais, a escola já enviou cartas para todos os pais da turma, dizendo que eles poderiam se matricular no 6.º ano, e nem todos serão aprovados. O conselho escolar para a tomada de decisões sobre quais alunos serão retidos acontecerá apenas uma semana antes da festa de formatura/de encerramento. (Diário de campo, 21 de novembro de 2013)

Ao relatar esses acontecimentos, Raquel manifestou sua angústia com o fato de *brincarem com o sentimento das crianças*, já que elas teriam a ilusão de que iriam se formar. E ainda imaginou que talvez os alunos até poderiam chegar a ir conhecer a escola nova e só depois descobrir que continuariam na mesma escola. Apesar de sua frustração com a ação da direção da escola, Raquel não expôs seus sentimentos.

Por fim, voltando à questão da seleção, pode-se dizer que havia alguns alunos marcados na sala de aula, alguns para o sucesso e outros para o fracasso. A pertença religiosa dos estudantes não tinha tanta relevância na seleção feita pela professora quanto o volume de capital cultural acumulado pela família dos alunos (BOURDIEU, 1998). Ou melhor, aqueles alunos que tinham o suporte e o estímulo da família para estudar e que possuíam uma bagagem cultural semelhante à proporcionada pela escola tinham mais chance de fazer parte do grupo de sucesso escolar. Enquanto aqueles com menos conhecimentos culturais prévios, apesar do esforço e do engajamento da professora, acabavam constituindo o grupo de fracasso escolar. Nesse caso, não se identificou um favorecimento de determinados alunos por conta de sua confissão religiosa.

### **2.3 Valores sociais em questão**

A dimensão de uma religiosidade ascética, missionária e comprometida observada em sua prática docente se percebe em muitas dimensões. Raquel incorporava também não só um arquétipo de feminilidade recatada, discreta e pura, mas também de uma infância angelical. Essas representações foram observadas no julgamento de Raquel sobre namoros e sexualidade. Não via com bons olhos o fato de as alunas se maquiarem, pintarem os cabelos e unhas, tirarem sobrancelha, usarem adereços (principalmente se tinham pingentes de bruxas ou de caveiras) e ficarem interessadas nos meninos. Essa crítica não era destinada apenas às

alunas, mas também às mães das alunas. A questão da feminilidade também ficou evidente no desenvolvimento de um projeto, em que, *a priori*, as meninas costurariam as bonecas, mas os meninos não teriam a mesma tarefa. Foi apenas com a interferência das mães do conselho escolar que os meninos e as meninas foram colocados em nível de igualdade, isto é, puderam costurar.

Mais de uma vez, Raquel expôs sua dúvida quanto à sexualidade de um dos estudantes. Adotado por um cabeleireiro, Tom era um aluno negro e, segundo a professora, homossexual. Ele era um aluno inteligente, rápido nas respostas e astuto, e também não levava desaforos para casa. Ao saber o endereço de Tom, por conta de uma atividade, Raquel concluiu que o local de moradia do aluno era em uma zona de prostituição, principalmente de transsexuais, o que, para a professora, poderia ser má influência para a formação do menino, que ficava sozinho em casa durante as tardes. Seu jeito espontâneo, seu relacionamento próximo com duas meninas na sala de aula e seu local de moradia poderiam, na visão da professora, ser indícios de sua homossexualidade. Raquel comentou que ela poderia aceitar o fato de o menino ser homossexual, mas que não poderia apoiar.

Dessa feita, seus pensamentos relativos à questão de gênero eram modelados pela fé religiosa da professora. Apesar de não dizer explicitamente, em suas categorias de julgamento, os valores de família, de saúde e uma concepção de infância estavam sendo violados na maquiagem de suas alunas, na ação de costurar de seus alunos e nas suas suspeitas com relação a Tom. Especificamente com essa criança, a relação era mais arisca, *a priori*, por uma resistência por parte do aluno, mas que pode ter sido desencadeada pela forma como a professora o via.

Raquel comprava livros com recursos próprios para trabalhar em sala de aula. Apesar da existência de muitos livros na escola, a professora acreditava que os que estavam à disposição não supriam suas necessidades pedagógicas. A primeira série de livros que comprou foi com o objetivo de ajudar na alfabetização de um grupo de estudantes, que priorizava o uso de sílabas simples e letras de forma. A segunda série foi com a finalidade de não apenas estimular a leitura das crianças, mas também aprofundar os conhecimentos no assunto que estava sendo discutido em sala, a astronomia. Mesmo sendo seus, após uma primeira leitura coletiva, a professora permitia que as crianças levassem os livros para casa. Mais uma vez, Raquel revelou nessa conduta a sua confiança nos alunos, fortalecendo o laço

entre eles por meio do conhecimento, da cultura letrada e do livro. Uma espécie de reprodução de uma palavra<sup>38</sup> muito comum entre os protestantes.

Cumprе salientar que a linguagem utilizada por Raquel na forma como conduzia sua aula e na comunicação com os alunos tinha reiteradamente o livro como instrumento principal. Raquel não economizava elogios às crianças que levavam um livro paradidático para a escola, principalmente se seu tema era relacionado com os assuntos tratados em sala, e a importância da leitura era constantemente frisada pela professora.

A seriedade com que via sua prática era manifestada também na valorização da organização da sala de aula e dos materiais escolares dos alunos. Raquel entendia que o aluno teria melhor disposição para o aprendizado se o espaço em que ele estivesse fosse propício para tanto. Como afirma Bourdieu, as estruturas do pensamento são influenciadas pelas estruturas do espaço físico (2009, p.215). Por isso, Raquel imprimiu e cortou em sua casa o nome de cada aluno 40 vezes. O tamanho do nome era adequado para identificar lápis, canetas, tesouras etc. A professora mostrou como as crianças deveriam fazer e oferecia ajuda na confecção. Com isso, ela pretendia ensinar aos alunos a importância de cuidar de seus pertences e a valorizar a organização do material e do espaço que dividiam.

Raquel via na pesquisadora a possibilidade de ajudá-la no desenvolvimento do conhecimento dos alunos, mas não queria, com isso, abrir mão do horário que tinha de ajuda da professora “flex”. Tinha receio que, se a direção soubesse que eu estava ajudando-a, eles iriam colocar a professora “flex” disponível para outra turma. Mais uma vez, procurou transgredir as normas institucionais estabelecidas pedindo para que eu não comentasse com ninguém que estava auxiliando-a. Portanto, a docente percebia a necessidade de ajuda ou suporte de outras pessoas como de suma importância, no sentido de quanto mais, melhor. Dessa maneira, tinha uma visão de sua profissão como algo muito trabalhoso e relevante, estava aberta para compartilhar seu trabalho com outras profissionais, desde que tivessem preocupações semelhantes às suas.

---

<sup>38</sup> “Palavra” está sendo aqui utilizada em dois sentidos. No sentido da escola, ela se refere a um conhecimento construído tendo por base a cultura letrada. No sentido da instituição religiosa, o termo estaria ligado às religiões evangélicas e protestantes no sentido da palavra revelada ou da palavra de Deus.

### 2.3.1 A crença religiosa e a escola: sua expressividade e a prática docente

Sua grande necessidade de ajudar as crianças, sobretudo aquelas que apresentavam mais dificuldades e eram mais carentes socialmente, fazia com que Raquel interpretasse sua prática docente como uma possível luz no fim do túnel ou uma promessa de salvação para os alunos. Assim, ela teria uma **missão** enquanto educadora. Um exemplo seria o fato de que, quando alguns alunos pediram<sup>39</sup> transferência para outras escolas, ela comentava que, se tivesse acontecido com os estudantes dela, sentiria que não conseguira cumprir uma *missão*, se frustraria por *não ter atingido o aluno*.

Na entrevista, demonstrou grande preocupação com a perda da religiosidade do povo brasileiro. Segundo ela, as pessoas teriam muitas religiões, mas não se dedicavam devidamente a elas. Supunha que as pessoas pertenceriam às religiões sem conhecer suas bases, seus fundamentos. Essa sua percepção evidenciava a consideração que possuía por um conhecimento letrado, sendo ele não apenas escolar, mas também religioso. Relatou que conhecia a religião de seus alunos, mas que ela não tinha interferência em seus desempenhos escolares. Percebia as comemorações de Páscoa, festa junina e Natal como elementos religiosos no cotidiano escolar.

*... a única coisa que eu vejo que é comemorado e enfiam goela abaixo das crianças seria essa Páscoa e o Natal dessas outras formas que não a ver... [iria dizer verdadeira]... a que eu acredito, não a verdadeira nem a falsa, mas a que eu acredito.* (Entrevista, 26 de novembro de 2013, grifos meus)

Os termos utilizados pela professora nessa fala são interessantes. Por um lado, ela usa a expressão *a única coisa*, diminuindo a importância da presença de elementos religiosos na escola. Mas, por outro lado, a expressão *enfiar goela abaixo* é bastante forte. O lapso da professora em quase dizer que existe uma forma verdadeira de celebrar essas festas indica que, em sua opinião, existe uma forma melhor (a sua, a verdadeira) de compreender e de celebrar os eventos religiosos, uma vez que os fundamentos de cada celebração seriam conhecidos e compreendidos. Não fazia sentido para a professora que fossem celebradas algumas ocasiões religiosas na escola, uma vez que as professoras não tinham conhecimentos profundos sobre as temáticas. Em sua fala não fica claro se, em havendo conhecimentos sobre essas celebrações, elas seriam bem aceitas na escola. No entanto, não era a falta de

---

<sup>39</sup> O caso foi pontual. Um grande número de pais pediu que seus filhos fossem transferidos para outra escola. Essa insatisfação coletiva se deu pelo fato de que a sala do 3.º ano teve quatro trocas de professora no período de um ano. No momento da revelação, Raquel se referia ao ocorrido.



conhecimentos profundos que justificavam a não realização de ações religiosas quando a referência eram as religiões de matriz afro-brasileira. Nesse caso era uma questão de respeito, de valores:

*... eu trabalhei numa escola em que a diretora era de (...) uma religião afro, ela trazia doces para as crianças no final de setembro, (...) e algumas mães que eram dessa religião queriam que distribuisse doces para as crianças, ela [a diretora] sabia que não deveria fazer isso, mas, como ela [a diretora] era da mesma religião, ela pedia para [as professoras] entregar[em] esses doces para as crianças. Eu não gostava, porque eu achava uma afronta, as crianças estavam comendo uma coisa por um significado, claro que eles, se estavam comendo sem a intenção, eles não estavam fazendo mal para eles mesmos e nem sendo desvirtuados em alguma coisa, porém eu acho que, quando a diretora aprovava, ou ela fazia, ou aprovava que algumas mães fizessem, ela estava desrespeitando, e para mim isso era conflitante. Porque, ainda que não tivesse filhos eu ficava imaginando se um filho meu tivesse lá comendo alguma coisa sem saber por quê, eu iria ficar muito brava. (...)*  
(Entrevista, 26 de novembro de 2013 – grifos meus)

Pode-se perceber, nesse depoimento, certa inferiorização das religiões de matriz afro-brasileira, em detrimento de uma verdade bíblica, letrada e legitimada. Cabe ressaltar que não havia nenhuma criança na turma que fosse declaradamente frequentadora do Candomblé ou da Umbanda. Essa hierarquização das religiões foi constatada também em uma ação da professora, que será descrita adiante.

Além disso, apesar de raras, a professora utilizava algumas expressões de caráter religioso, como *Santa paciência!* (dois registros). Em outras ocasiões, associava a minha ajuda em sala de aula com algo divino: *Graças a Deus eu tenho a Gabriela* ou *Santa Gabriela*. Penso que, de certa forma, Raquel estava certa, foi exatamente Deus que me levou ao encontro de Raquel, mas não o Deus ao qual a professora se referia. O estudo sobre as formas como deus (com letra minúscula) e aquilo que se constrói no imaginário humano sobre ele foi o que me levou até ali. Essa associação, mais uma vez, confirma o quanto Raquel prezava a possibilidade de compartilhar suas angústias, suas criações, suas dúvidas e suas dificuldades pedagógicas.

Em outro momento, em sala de aula, disse em um tom mais alto do que o normal: *Isso é de castigar o professor!* ao reclamar da pergunta feita por um aluno sobre o que seria

unidade federativa. Algumas crianças responderam a questão ao colega, mas a bronca continuou, Raquel reafirmou sua concepção de escola: *Brincar é em casa, de tarde*, dando a entender que o estudante brincava, em vez de prestar atenção, no momento em que a professora explicava o conceito.

Com base nesses dados, pode-se trabalhar com as categorias de linguagem, reiteração e autoridade. As expressões de caráter religioso eram utilizadas como elogios, mas também como expressão de nervosismo. Nesse último caso, a linguagem utilizada pela professora representa sua expectativa sobre a aquisição por parte dos alunos de um conhecimento que julgava que fora transmitido. Assim sendo, ela esperava dos alunos uma resposta positiva de seu trabalho e se afligia quando isso não acontecia.

Além disso, os elogios e cumprimentos eram reservados às crianças que apresentavam algum tipo de progresso (mesmo que pequeno) no tocante ao currículo trabalhado pela professora. Era o desenvolvimento cognitivo dos alunos que marcava a relação professor-aluno, e o livro e a lição de casa serviam de instrumento de troca entre eles. Explicando melhor, a professora trazia os livros para a sala de aula, os alunos liam e aqueles que faziam comentários sobre a leitura eram premiados com o reconhecimento da professora. Em outros casos, a gratificação era objetivada em forma de adesivos ou na pintura de um quadradinho à frende de seu nome nas tabelas de reforço positivo.

Em meados de março, Raquel deu início à leitura do livro “Ludi vai à praia” de Luciana Sandroni. Segundo a professora, o livro foi escolhido por ter sido recomendado por uma revista especializada em Educação, ou seja, foi mais um livro que Raquel comprou com recursos próprios, mas não chegou a ler o livro antes de apresentá-lo à turma, isto é, ela preparava o capítulo que seria lido apenas na véspera da leitura. Esse livro atraiu, de maneira especial, a atenção dos estudantes. Todos estavam curiosos para saber o que aconteceria com os peixinhos e crustáceos que estavam em apuros. Quando chegou a véspera da leitura do capítulo final, Raquel me contou que não leria o último capítulo, pois a heroína da história seria Iemanjá. Em vez disso, pediria às crianças que criassem um final para a história e o ilustrassem.

Em um primeiro instante, acreditei que a professora estava omitindo o fim da história com o objetivo de não privilegiar a aparição de um elemento religioso. Cheguei a classificar o seu posicionamento como uma “ação laica” que permitia um pluralismo por ausentar ou censurar qualquer tipo de símbolo religioso, nesse caso, um laicismo à moda francesa. No entanto, após alguns dias, Raquel afirmou que, se tivesse visto o final da história antes não

teria nem começado a contá-la, pois havia *coisas estranhas, de macumba* (Diário de campo, 28 de março de 2013).

Esse momento pareceu revelador. A percepção de Raquel acerca da existência de uma hierarquia das religiões ficou clara. A professora associou um símbolo religioso de uma religião com elementos pejorativos. Segundo seu relato, Raquel não teve contato com religiões de matrizes africanas durante sua vida, portanto, pode-se dizer que existiria um preconceito, uma não reflexão e/ou um consentimento com aquilo que seria senso comum em seu meio social. Em outras palavras, suas categorias de pensamento não lhe permitiram acolher ou apoiar o pluralismo religioso quando a situação permitia. Cumpre salientar que a omissão de elementos religiosos não acontecia apenas com símbolos das religiões de matriz afro-brasileira, mas também de outras, como exposto no exemplo a seguir. Em reunião, decidiu-se que, uma vez por semana, além da execução do Hino Nacional, uma professora seria responsável por ler uma história para todas as turmas. A professora do terceiro ano estava trabalhando a possibilidade de recontar a mesma história de diferentes formas. Foi nesse contexto que decidiu recontar a história que havia sido lida na semana anterior. Escolheu a versão de Monteiro Lobato para o clássico conto de “João e Maria”. Nessa versão, os personagens principais são salvos pela Virgem Maria.

Infelizmente, não foi possível saber a opinião da professora que fez a escolha do livro. Mas Raquel, após a leitura, fez um comentário interessante. Disse que não teria escolhido o mesmo livro, por conta da presença do elemento religioso. Cabe lembrar que na liturgia presbiteriana não existe a crença em Virgem Maria. Nesse segundo caso, ficou claro que, para Raquel, aquilo que foi aprendido no espaço de socialização religiosa poderia ter grande influência nas escolhas de recursos pedagógicos da professora. Sabe-se que as instituições de socialização agem de forma interdependente. Portanto, é evidente que a circulação de Raquel entre as agências socializadoras fez com que os valores presentes em uma fossem levados para as outras e vice-versa.

Por fim, vale um derradeiro exemplo em que elementos da pertença religiosa da professora influenciaram sua prática docente. Foi na festa de encerramento do 5.º ano (9 de dezembro de 2013). Em sendo professora da turma, Raquel teve a oportunidade de deixar uma mensagem para as crianças. A professora leu os seguintes versos:

TEMPO PARA TUDO

Tudo neste mundo tem seu tempo;

cada coisa tem sua ocasião.

Há um tempo de nascer e tempo de morrer;  
tempo de plantar e tempo de colher;  
tempo de matar e tempo de curar;  
tempo de derrubar e tempo de construir;  
Há tempo de ficar triste e tempo de se alegrar:  
tempo de chorar e tempo de dançar;  
tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las;  
tempo de abraçar e tempo de afastar;  
Há tempo de procurar e tempo de perder;  
tempo de economizar e tempo de desperdiçar;  
tempo de rasgar e tempo de remendar;  
tempo de ficar calado e tempo de falar.  
Há tempo de amar e tempo de odiar;  
tempo de guerra e tempo de paz.

Raquel não explicitou a fonte do poema. Para os pais, alunos e outros professores que estavam assistindo à cerimônia, os versos pareciam bem adequados para à ocasião. A professora completou a mensagem dizendo que as crianças precisavam aproveitar o tempo que tinham pela frente e procurar guardar lembranças do tempo que passou. Todavia, uma busca rápida na internet revelou que esses versos foram retirados da Bíblia sagrada (Eclesiastes 3, 1-8). Assim, o ano de observação terminou com uma fala que desvelou uma conduta professoral pautada em aprendizagens e em valores de uma socialização religiosa em que saberes profundos, conhecimentos e conteúdos eram privilegiados.

### Capítulo 3 – Boas ações e alunos dóceis: a prática docente de Natália

#### 3.1 Perfil pessoal

Natália nasceu em 1963 e sempre viveu em Santo André. No momento da pesquisa, se denominava branca, era casada com um médico anestesista e tinha um casal de filhos adolescentes.

Mesmo não tendo respondido no questionário à pergunta sobre sua renda familiar, alguns aspectos, como a escola dos filhos, o local de residência (centro da cidade), o trabalho de meio período, a possibilidade de pagar uma pessoa para os serviços domésticos, a profissão do marido e a posse de um carro do ano davam evidências de que compunha a chamada classe média alta. Pela história de vida relatada pela professora, foi possível perceber que passou por uma ascensão social. Contudo, Natália nunca exerceu outra profissão, isto é, não foi a docência que lhe possibilitou uma mobilidade social, mas sim o casamento. Ao casar-se com um médico, Natália passou a conhecer outro padrão de vida. Seus filhos estudavam em uma escola particular no centro da cidade, os dois cursavam o Ensino Fundamental II.

Natália justificou a escolha da escola dos filhos pelo perfil de estudantes que frequentam a escola particular, em oposição às *más companhias* que seus filhos poderiam ter se frequentassem a escola pública. Essa afirmação já diz muito sobre a visão de Natália sobre o local em que trabalha e sua relação com os alunos, aspectos que serão explorados a seguir.

A professora apresentou-se como uma pessoa espontânea e brincalhona. Gostava de ocupar o lugar de referência para outras docentes e para as mães dos alunos. Chamava as outras professoras, alunos e funcionários de “amor” e sempre estava pronta para exercer uma escuta fraternal.

Natália era católica e dizia que a religião possuía grande importância em sua vida. Foram seus pais que exerceram maior influência em sua escolha religiosa. Natália nunca mudou de religião ou participou de cerimônias religiosas de outras crenças. É possível dizer que a socialização primária de Natália envolveu aprendizados religiosos, bem como o contato com uma instituição religiosa forte e presente. Fazia orações diárias em família antes das refeições e também sozinha. Frequentava a igreja uma vez por semana com seus familiares. Além disso, tinha o costume de abençoar seus filhos quando eles saíam de casa: especificou em entrevista que utilizava as expressões *Vai com Deus* ou *Fica com Deus*. Pôde-se observar

o uso dessas mesmas expressões também em sala de aula, sobretudo quando se despedia dos alunos no momento da saída.

Dizia não acreditar em demônios, em orixás ou em previsão do futuro. Acreditava em santos, anjos, espíritos, Virgem Maria, reencarnação, energia/áureas e milagres. Dessa forma, em suas crenças era possível identificar certo sincretismo, uma vez que a liturgia católica não reconhece energias e auras. Esses, por sua vez, são elementos evidentemente presentes na crença kardecista, sobre a qual Natália possuía interesse. Sua devoção a Nossa Senhora de Aparecida era mais forte e estava exposta na forma de um pingente que utiliza diariamente. Além disso, outra evidência de sua devoção estaria no fato de, ao falar sobre a religiosidade do povo brasileiro, citar uma série de elementos, sendo Nossa Senhora o primeiro deles. Ademais, esse símbolo foi reiterado mais de uma vez durante a entrevista.

O fato de sua mãe ter ficado viúva e de Natália ter sido criada somente por sua mãe poderia ser outro indício de sua identificação com a mãe de Jesus Cristo. Ainda mais, o fato de ser mulher. Natália faz uma apreciação de Nossa Senhora entre várias possíveis; não se sentia uma mulher sofredora, como muitas vezes a imagem referida é interpretada, mas batalhadora, uma vez que não era fácil lidar com os desafios diários, sobretudo em sala de aula. As diversas formas de significar as imagens católicas decorrem do fato de que as representações dessa religião são elementos plásticos que permitem diferentes interpretações, como ensina Sanchis (2001, p.21; 1997, p.38) em uma discussão sobre o sincretismo.

### **3.1.1 Formação e trajetória profissional**

Em entrevista, Natália afirmou que a decisão pelo magistério não foi uma escolha pautada em um desejo, mas em uma necessidade financeira. Isso porque, ao iniciar seus estudos no magistério, teria a possibilidade de trabalhar no contraturno. Assim, ainda cursando o magistério começou a lecionar. Após o término desse primeiro curso, Natália teve o desejo de fazer a graduação em fisioterapia, mas a questão financeira a afastou dessa vontade. Com a justificativa de que já trabalhava em escola desde seus dezesseis anos, decidiu iniciar o curso de Educação Física. Em menos de um ano, percebeu que não era o que queria e resolveu fazer uma graduação a distância em Pedagogia. Tendo terminado tal curso, Natália fez duas especializações presenciais, uma sobre direito à educação, da qual gostou mais, e a outra sobre administração. Como, no momento da pesquisa, Natália estava a um ano de se aposentar, relatou que não tinha intenção de fazer outros cursos. Quando recebia o convite

para participar de algum evento promovido pela prefeitura e direcionado apenas para as professoras, recebia-os com certo desdém, principalmente se havia outras professoras ao redor (sua expressão acabava por reforçar seu status de autoridade ante as outras professoras).

Tendo concluído o magistério, Natália passou a dobrar período nas escolas municipais, devido a sua necessidade financeira. Durante os 27 anos de trabalho na prefeitura de Santo André, Natália exerceu outros cargos, além de professora. Antes de lecionar na escola-campo, Natália foi diretora de outra escola, por quatro anos, e ficou ali mais um ano como professora de Educação Infantil. Durante esses cinco anos, ela se apegou à comunidade, que era *bastante carente*, e as mães passaram a tê-la como referência. Tal episódio ocasionou um mal-estar com a diretora de então, levando-a a mudar para a escola-campo. A mudança não foi apenas de escola, pois Natália passou a assumir salas no Ensino Fundamental I, uma vez que a prefeitura da cidade tinha acabado de incumbir-se também dessa etapa de ensino. Além dessa mudança, ela reduziu sua carga horária, passando a trabalhar apenas meio período para que pudesse se dedicar mais a sua família, principalmente ao seu filho, que na época tinha um ano e meio.

Natália relatou que, quando começou a lecionar na escola-campo, a instituição possuía salas ambientes. Cada sala era temática e cada professora ficava em uma sala, os alunos circulavam por elas. Os materiais didáticos eram todos compartilhados pelas crianças e não havia um único docente responsável por turma. Natália falou, em entrevista, de suas dificuldades em trabalhar com esse tipo de metodologia, dizendo que foi o pior momento de sua carreira na prefeitura, uma vez que era muito difícil fazer com que os alunos a respeitassem.

A professora se envolvia em vários projetos da escola-campo. O principal deles era o cargo de tesoureira do conselho da escola. Ela também se habilitava a representar a escola em outros espaços públicos. Apesar de assumi-los, Natália reclamava dessas funções. Relatou que, certa vez, precisou ir ao banco para tratar de assuntos da escola e a diretora não permitiu que saísse em horário de aula. O serviço durou duas horas e a docente precisou arcar com a despesa do estacionamento, uma vez que seu pedido de reembolso à escola foi negado. Esse tipo de conduta da coordenação da escola fazia com que Natália se sentisse *injustiçada*, pois estava acostumada com a conduta da diretora anterior, que permitia suas saídas no meio do expediente e reembolsava os gastos ocorridos durante a execução das tarefas.

A maioria de seus engajamentos em reuniões e como representante da escola acontecia no tom de interesse de troca. Em outras palavras, Natália possuía um desinteresse interessado

(BOURDIEU, 2004, p.109), ou seja, estava fazendo um favor à escola ao assumir essas funções, mas sabia que eram essas atividades que lhe trariam alguns benefícios, como a legitimação de sua posição social dentro e fora dela. Procurava ir às reuniões externas como representante da instituição em troca de poder faltar às reuniões semanais ou de ter faltas abonadas. Era tesoureira da escola para ter bom relacionamento com as mães e para se beneficiar das atividades desse cargo. Não queria ter ônus ou grandes responsabilidades naquilo em que se engajava. Corrobora isso o fato de Natália ficar surpresa por eu estar na escola sem uma remuneração<sup>40</sup>.

Sua disponibilidade para esses cargos também pode ser interpretada como uma escapatória de sua função docente, pois assumindo essas responsabilidades teria que cumprir tarefas fora da sala de aula, fora da escola e se relacionar sobretudo com os adultos. Apesar de ter uma relação boa com os alunos, atribuía maior valor às relações com os mais velhos. Em outras palavras, para Natália, a comunicação com os adultos era mais fácil, mais cômoda, mais divertida, menos conflituosa e menos estressante do que a relação com as crianças.

### 3.2 Pressupostos pedagógicos

Ao valorizar os vínculos com os adultos, Natália revelou também uma maior apreciação por uma maneira de agir racional e não impulsiva. Natália exigia que os alunos se comportassem de uma forma específica, a saber: que controlassem seus corpos em suas carteiras e que não fizessem muito barulho. Além disso, ao ser exigente no tocante ao respeito e ao não tolerar que as crianças respondessem para ela, agia de uma maneira que marcava o distanciamento que lhe posicionava como detentora de uma autoridade. Consequentemente, a prática docente de Natália era caracterizada pela **crença na atitude comportamental** dos alunos. A utilização da palavra *atitude* como componente da caracterização da prática docente de Natália se justifica por ser um termo recorrente no discurso da professora, utilizado como sinônimo de comportamento disciplinar, que também apontaria para uma dimensão religiosa, como será indicado a seguir.

Trabalhava principalmente com o material fornecido pela escola, poucas vezes buscava outros materiais complementares. No entanto, aproveitava alguns assuntos para ensinar às crianças elementos culturais não prescritos no currículo, como canções do folclore

---

<sup>40</sup> O trabalho de campo teve início em março de 2013 e apenas a partir de junho de 2013, a pesquisadora foi contemplada com uma bolsa de mestrado da FAPESP.



e brincadeiras infantis, como “cama de gato”<sup>41</sup>. Tinha um estilo de ensino tradicional, no qual prevalecia as cópias da lousa, a escrita no livro didático e no caderno.

Certa vez, a professora confessou que gostaria de variar suas práticas didáticas. Gostaria de passar filmes, fazer atividades diferentes, mas lamentava que a escola não possuía uma estrutura adequada. A partir da observação das aulas de Raquel, eu lhe disse que existiria a possibilidade de diversificar suas atividades. Na ocasião, Natália ficou um pouco relutante com a afirmação. Contudo, na semana seguinte a professora decidiu passar um vídeo para os alunos<sup>42</sup>. Apesar de não ser um filme adequado para a idade dos alunos e de não ter fins pedagógicos, minha presença na escola estimulou uma prática diferente da docente. Essa ação poderia ser interpretada como uma forma de impressionar a pesquisadora, uma vez que essa professora trabalhava na escola havia treze anos. Certamente conhecia alternativas e estratégias para fazer algo diferente, mesmo que o diferente tivesse somente finalidade recreativa.

A dificuldade de visualizar ou de propor alternativas pedagógicas foi revelada também pela sua crítica à falta de espaço físico na escola. Apesar de esse fator ter sido apontado como uma desvantagem, Natália não fazia uso de outros espaços escolares que não fossem a sala de aula, o parque e o pátio externo. A sala de informática, o pátio interno e a quadra eram espaços disponíveis que poderiam ter sido utilizados pela docente tanto para atividades recreativas quanto para atividades guiadas e pedagógicas.

Natália reconhecia a importância do brincar como forma de aprendizado e socialização, o que pode ser um resquício de sua atividade na Educação Infantil. Sempre permitia que as crianças brincassem livremente no pátio da escola durante o intervalo, que variava de 30 minutos a uma hora e meia. Ademais, todas as sextas-feiras, os estudantes podiam levar brinquedos para a escola. Mas as brincadeiras tinham regras e espaços delimitados. Não era permitido jogar bola e as crianças deveriam utilizar apenas o espaço do pátio externo, de forma que a professora pudesse vê-los.

As atividades externas propostas pela prefeitura ou pela escola eram bem recebidas. Nessas ocasiões, a professora se sentia liberada de responsabilidades, como a de preparar aula e de seguir o currículo prescrito. Mas se sentia mais pressionada para manter os estudantes

---

<sup>41</sup> Brincadeira com barbante.

<sup>42</sup> O filme exibido foi “João, Maria e o Caçador de Bruxas”. O fato de haver uma criança que tinha medo de bruxas, fez com que sua colega, em um ato de solidariedade, desenhasse e cortasse para a primeira um crucifixo. A função do crucifixo de papel seria *proteger* as duas durante o filme (Diário de campo em 6 de setembro de 2013).

comportados, principalmente quando não havia monitores no local da visita, como no caso de uma ida ao teatro. Apesar de não utilizar todos os recursos disponíveis na escola para dar suporte aos alunos que eram encaminhados para o conselho de escola, Natália queixava-se de uma solidão docente para lidar com esses estudantes. A professora solicitava à equipe diretiva que a ajudasse nessa sua solidão docente, mas não sabia explicar em que ou por que precisaria dessa ajuda extra: queria que os alunos aprendessem, mas sentia-se impotente, tinha dificuldade de assumir a responsabilidade de ensinar de forma engajada. Cobrava que a equipe diretiva ficasse mais tempo na escola, mas, ao mesmo tempo, comemorava quando a diretora não estava na instituição.

Certa vez, ao ouvir dizer que a direção solicitara a uma professora que mudasse sua coreografia de festa junina, Natália disse que, se a direção lhe fizesse o mesmo pedido, ela não atenderia, uma vez que a direção *não estava acompanhando o processo*. Sua fala tinha tom de cobrança, queria a ajuda da coordenação, sendo esse suporte difícil de ser caracterizado. Ademais, não havia esforço de sua parte para melhorar ou combater o sentimento de solidão docente. Parecia que possuía uma idealização do produto final (os alunos alfabetizados) e esse ideal paralisava-a. Natália não solicitava ajuda da professora “flex”<sup>43</sup> e, em nenhum momento, pediu que eu fizesse uma intervenção pedagógica junto de seus alunos. A primeira vez que me aproximei de Neymar para uma intervenção pedagógica, a docente disse que não valeria a pena o esforço e que era preciso tomar cuidado para não pegar piolho.

Natália acreditava que a escola era uma forma de mudar a sociedade maior, uma vez que as crianças, em sua opinião, cumpririam a função de porta-vozes daquilo que estaria sendo ensinado na escola:

*Porque do mesmo jeito que a gente fala ‘vamos economizar água, vamos proteger a natureza’, a gente coloca vários assuntos em sala, e a gente vê os pais nos trazendo ‘a ele fala para não lavar a louça com a torneira aberta’, vamos supor. De repente se a gente conseguisse tratar alguns assuntos pertinentes a religião que não fosse incutir na criança a prática religiosa, mas que buscasse ter um pouco mais de fé, de bondade, de ser solidário, fraterno, eu acho que quem sabe as famílias conseguissem ser tocadas pelos próprios filhos... (Entrevista em 29 de novembro de 2013)*

---

<sup>43</sup> A não ser no caso de faltas abonadas.

A professora dizia que a escola não deveria se preocupar tanto com as famílias, uma vez que o melhor seria o investimento nas crianças, já que elas seriam as *mensageiras*.

As avaliações aconteciam a cada dois meses e eram atividades de sondagem. Não eram muito formais, tinham o objetivo de avaliar o processo de alfabetização e também de dar suporte para aquilo que seria escrito na ficha avaliativa. Além de avaliar a alfabetização dos estudantes, Natália observava sobretudo seus comportamentos e atitudes, a organização do material em sala de aula e a higiene das crianças. As lições de casa eram dadas às sextas-feiras, eram simples e eram para ser feitas com os pais durante o fim de semana. Eram corrigidas individualmente e recebiam o visto da professora. Em paralelo, a turma estava desenvolvendo um projeto de leitura e escrita, no qual um aluno por semana levava um boneco (Marcelo) para casa e deveria descrever as atividades do boneco durante o fim de semana. Às segundas-feiras, Natália lia em voz alta a produção de texto das crianças. Nesses momentos, Natália acabava revelando, através de sua feição e de seu tom de voz, sua opinião sobre o trabalho dos alunos, nem sempre positiva, embora elogiasse todos eles.

Natália lê a história para toda a sala e elogia Luis Fabiano. Contudo, olha para mim com cara de quem não gostou. Ela vem andando em minha direção e me olhando. Ela passa por mim e diz: *Não me olha com essa cara*. Eu falo: ‘Que cara? Pensei que você vinha me dizer alguma coisa...’ Ela responde: *Eu ia, mas não posso... é melhor não...* Ela vai até o cantinho da leitura e escolhe um livro para ler para a turma. Volta novamente o olhar para mim e diz que depois de um final de semana prolongado com o feriado do dia de Nossa Senhora Aparecida: *Era para ter se empenhado mais!* Ela fala isso em voz alta, no entanto, imaginando que só eu iria compreender a que ela estava se referindo (Diário de campo, 16 de outubro de 2013)

Com base nesse trecho, é possível identificar uma certa subestimação dos alunos. Natália não tinha a percepção de que os alunos poderiam entender aquilo que ela pensava sobre eles. Desse modo, fazia julgamentos pejorativos sobre seus estudantes perante eles, supondo que eles não teriam a capacidade de os compreender. Diante desse fato, acabava sendo mais transparente com seus alunos do que imaginava ser. Contudo, essa transparência não era positiva, pois acabava por estigmatizar e selecionar as crianças. Entendia a função de professora como uma forma de corrigir **comportamentos disciplinares e atitudes**. Agia assim porque acreditava que estaria, dessa forma, permitindo que os alunos tivessem algum

protagonismo em alguma mudança social motivada pelos saberes obtidos na escola, como economizar água, ter boas atitudes, entre outros.

Natália possuía forte poder de seleção e não tinha consciência disso. Não se colocava como um sujeito ativo no destino escolar dos estudantes. Dizia, muitas vezes na frente dos alunos, que eles não tinham condições de aprender e, como consequência, não havia um investimento de sua parte. Geralmente essas crianças se sentavam do lado oposto da mesa da professora. Ao que parece, havia um bloqueio na visão da docente em relação a algumas crianças. Aqueles estudantes que não viviam em um contexto social propício à aquisição de um *habitus* escolar eram invisibilizados pela professora. Isso poderia ser uma forma de Natália se proteger e não sofrer pelas condições de vida indignas de algumas crianças, pois eram realidades de marginalização social<sup>44</sup>.

Não havia uma preocupação explícita com teorias pedagógicas e a docente não via com clareza quais eram seus pressupostos pedagógicos. Ela não demonstrou interesse em conversar sobre debates teóricos ou práticos da educação, como Raquel o fez com frequência. Quando conversava comigo, dava mais importância aos aspectos sociais das crianças, fazia comentários sobre as questões políticas da escola e falava de assuntos pessoais. Além disso, Natália não demonstrou interesse pela pesquisa que estava sendo realizada, não se sentiu segura com a minha presença em sua sala de aula, principalmente por conta das anotações no diário de campo. Sentiu que as anotações eram invasivas e sem propósito de pesquisa<sup>45</sup>, mas não expôs sua preocupação diretamente para mim, procurou a direção. Ademais, Natália não soube explicar minha pesquisa aos pais na reunião que aconteceu em meados de setembro, mas contou a eles o que era registrado no diário de campo, segundo ela, expressões religiosas.

Seu celular ficava o tempo todo com ela durante o período de aula e algumas vezes atendia chamadas (fosse em aula, fosse no intervalo). Isso apontava que possuía alguma dificuldade de se envolver completamente com o mundo da escola, estando concomitantemente preocupada com o que se passava fora e não permitindo se desconectar de sua família e de sua casa. Isso poderia ser um indício de que seu trabalho não tinha importância central em sua vida. Atribuía aos desgastes psicológicos e alguns desgastes físicos, consequentes de atividades como escrita na lousa ou de agressividade dos alunos, a

---

<sup>44</sup> Natália pareceu chocada e muito emocionada quando, ao questionar um aluno, descobriu que ele dormia no sofá da sala, não havendo um quarto ou um espaço seu em sua casa.

<sup>45</sup> Sua insegurança partiu da leitura do nome de seu filho em meu diário em outubro. Fui chamada pela coordenação da escola para prestar esclarecimentos. Logo após essa reunião, conversei novamente com a professora sobre as anotações e o diário de campo e sua relutância diminuiu.

insalubridade da profissão. Natália dizia que fazia seu melhor, mas que estava em seu limite, não tinha mais paciência com as crianças e não tinha vontade de estar na escola. O que a motivava a ir para a instituição todos os dias era seu contrato de trabalho, a possibilidade de encontrar com suas *amigas* e a perspectiva de se aposentar com salário integral em menos de um ano.

Natália era uma figura de autoridade na escola por seu tempo de casa, sua personalidade forte, seu bom relacionamento com outras professoras e sua voz firme para dar broncas nas crianças. Mais de uma vez, foi solicitada por outras professoras para que se dirigisse às suas respectivas turmas com o intuito de restabelecer a ordem, o silêncio e de exigir um outro comportamento por parte dos alunos.

Natália era uma das pessoas que se mostravam mais abertas a ajudar as professoras novas. Estava sempre sorrindo e era muito solidária. Essa recepção, bem como o suporte que prestava também às outras professoras, fazia com que sua posição social na escola fosse estabelecida e legitimada. Era Natália quem articulava uma espécie de irmandade dentro corpo docente, haja vista que quando havia uma identificação entre elas, a docente tecia laços e vínculos criando um grupo forte na escola. Diante desse fato, o apoio às professoras menos experientes e mais inseguras para falar firme<sup>46</sup> com os estudantes acontecia porque se reconhecia ser Natália uma professora acolhedora, calorosa, carinhosa, solidária, “boa de bronca” e, sobretudo, fraterna. Ou seja, as ações de Natália, com relação às outras professoras, faziam com que o volume de seu capital social, bem como o de seu capital simbólico aumentasse, fazendo com que ocupasse uma posição de autoridade (BOURDIEU, 1989). Essa forma de reconhecimento, por sua vez, servia de reforço positivo, ocasionando o aumento da frequência das ações solidárias e fraternais de Natália para com as outras docentes. Contudo, esse apoio de Natália não supriria uma solidão pedagógica, tal como a de Raquel, mas apaziguava sua solidão docente. A autoridade da professora em sala de aula, bem como a sua responsabilidade pelos alunos, estaria sendo dividida com outra professora, pelo menos em um aspecto necessário para a socialização das crianças, a saber, a sua dimensão disciplinar e comportamental.

Natália era solicitada principalmente quando outra docente sentia que não estava conseguindo controlar sua turma. Nesse caso, Natália ia até a sala ao lado e era possível

---

<sup>46</sup> Isso quando havia um consentimento entre as professoras de que a melhor forma para exigir um comportamento dos alunos seria por meio da alteração de voz da professora, um verbalismo moral e reafirmação de uma autoridade autoritária. Essa forma de fazer escolhida pela professora e legitimada por outras é apenas uma das muitas formas de demandar um determinado comportamento dos alunos.

escutar sua voz alterada. Em outras ocasiões, alguma criança era levada até a sala de Natália para receber uma bronca individualmente e dar um pouco de *sossego* à professora em dificuldade. Nessas situações, o estudante acabava sendo humilhado na frente dos alunos de Natália. A exposição da criança como forma de punição não acontecia somente com os estudantes de outras professoras, mas também na própria sala de aula de Natália e na frente dos pais, em reuniões, sempre de forma não intencional e de maneira sutil. Contudo, Natália nem sempre conseguia o comportamento esperado de suas crianças. Quando suas broncas não eram suficientes, mandava um ou dois alunos para a sala da direção. Justificava a prática dizendo que seu limite também se esgotava e que precisava de alguma distância da(s) criança(s) em momentos estressantes. A direção sempre dava razão à professora, mesmo sem saber o que havia acontecido. A equipe diretiva tinha o costume de utilizar-se de um verbalismo moral (PIAGET, 1996), ou seja, um discurso de imposição que não abria espaço para que o estudante refletisse sobre suas próprias práticas, e após algum tempo de silêncio, durante o qual a(s) criança(s) ficava(m) sentada(s) em um canto, ela(s) poderia(m) voltar para a sala de aula.

Natália não sentia falta de que seu trabalho fosse mais reconhecido ou valorizado. Para ela era importante manter a posição social que ocupava na escola, a saber, porta-voz das professoras nas reuniões internas, líder de um grupo de professoras, representante da escola em espaços externos, portadora de um saber-fazer no tocante à disciplina escolar e referência também para os pais e mães de alunos. Embora de forma inconsciente, ao perceber essas relações, a direção acabava legitimando a posição da professora ao acatar grande parte de suas sugestões e mesmo ao esperar por elas, uma vez que frequentemente se utilizava de argumentos históricos, lembrando a reação dos pais e a posição da escola naquela comunidade escolar. Era também Natália quem quebrava o silêncio constrangedor gerado por perguntas da coordenação. A docente não tinha medo nem vergonha de se expor, não só pela sua posição social, mas também pelo fato de se encontrar em fim de carreira.

Quanto à questão de transmissão de conhecimento, a professora achava-se com pouco crédito. Acreditava que fazia aquilo que podia e que não teria a capacidade de facilitar as condições de aprendizagem das crianças, uma vez que seus bloqueios seriam resultantes de suas condições sociais. Sua visão era reforçada pelos elogios coletivos tecidos pela direção da escola a todas as professoras e por um orgulho profissional que não lhe permitia buscar outros recursos pedagógicos. Ademais, pode-se imaginar que o costume de reproduzir práticas

durante toda sua carreira tinha mais influência na sua prática docente do que a reflexão ou a criação.

As conversas de corredor eram centrais na prática docente de Natália. Eram conversas com mais uma ou duas professoras sobre alguns alunos e suas famílias ou conversas pessoais, se iriam ao clube ou como estavam seus familiares, por exemplo. Cumpre salientar que as conversas de corredor possuem funções formativas, socializadoras e pedagógicas, dependendo dos assuntos abordados. No caso específico de Natália, a maior parte de suas conversas tendiam para a construção de relações sociais e, portanto, políticas relacionais dentro da escola (ELIAS, 2008, p.80). A docente estava sempre disposta e de bom humor para ouvir alguma professora e a fazer algum tipo de comentário. Natália tinha maior intimidade com as professoras que estavam a mais tempo na escola, encabeçando o grupo das professoras mais velhas e até mesmo mantendo relações com elas fora do horário escolar.

Costumava divertir-se fazendo troça de professoras com as quais não tinha muita intimidade ou identificação, quando estas não estavam presentes, com o objetivo de chamar a atenção das professoras presentes, que, na maioria das vezes, achavam graça de suas piadas. Ao inferiorizar a docente que estava sendo imitada, Natália estava reforçando e garantindo sua posição de autoridade no grupo. Tinha a personalidade forte e, por isso, tinha algumas desavenças com algumas colegas, mas procurava tornar o clima escolar agradável, o que fazia com que tratasse as professoras muito bem quando na frente delas, embora tecesse críticas sobre colegas em tom de fofoca com outras professoras. Isso sinalizava uma boa percepção das relações sociais dentro da escola, o que lhe garantia uma grande mobilidade naquele espaço social sem que precisasse refletir muito sobre suas ações para a manutenção de uma posição.

### **3.2.1 Relação com os pais e atividade docente**

Natália tinha boa relação com os pais. Para a professora, os pais exerciam importante função no desenvolvimento pessoal e cognitivo das crianças. Segundo a docente, o principal problema da educação era a falta de interesse dos alunos e de suporte das famílias. Em sua opinião, os pais não eram participativos, mesmo quando havia eventos na escola-campo voltados para eles. Dizia pejorativamente que, para que essas atividades fossem valorizadas pelos pais, seria preciso que houvesse comidas e bebidas. Julgava que a *falta de limites* dos alunos se dava principalmente às segundas-feiras, quando provavelmente os estudantes teriam

ficado o *fim de semana todo sem limites*. Esperava que os pais fossem mais rígidos com relação ao comportamento de seus filhos. Em outras palavras, esperava que os pais transmitissem uma bagagem cultural escolarizada, diferente daquela que possuíam. Ou, ainda, tinha a expectativa de que os pais deveriam ensinar os filhos a respeitar os mais velhos, a agir de forma contida na sala de aula, a fazer as lições de casa com capricho, ou seja, a adquirir um *habitus* escolar.

Os pais que participavam ativamente da vida escolar, seja participando do Conselho escolar, seja disponibilizando seu tempo para a realização de atividades na escola, e os pais das crianças que eram consideradas “bons alunos” tinham um tratamento diferenciado. Natália os tratava de forma fraternal, tinha uma escuta mais atenta e interessada e concedia mais tempo a eles. Contudo, prevalecia um sentimento de superioridade que atravessava essas relações.

Ultrapassando os limites físicos da escola, esses relacionamentos assumiam também vínculos virtuais. Natália tinha contato com os pais (e também com alunos e ex-alunos) via Facebook. Era uma forma de manter uma ligação com eles mesmo depois de muitos anos que haviam se conhecido. Pela rede social, a docente recebia mensagens carinhosas dos pais e alunos agradecendo pelo seu trabalho. Geralmente, os pais eram sempre muito agradecidos pelo fato de seus filhos terem sido alfabetizados no ano em que estavam sob a responsabilidade da professora, enquanto os ex-alunos deixavam declarações de que ela havia sido “a melhor professora”.

O ritmo do trabalho em sala de aula era frouxo (CARVALHO, M., 1999, p.141). As crianças tinham muito tempo de espera. A professora estava sempre ocupada com outras atividades, desde as de ordem pedagógica, como comunicar-se com os pais via agenda, às mais banais, como tirar xerox, ou de caráter pessoal, como falar ao celular, conversar com alguma professora ou tomar café. Contudo, os estudantes, acostumados com as longas esperas, procuravam estratégias para não se entediar: alguns conversavam com colegas, outros pegavam livros, outros se levantavam e começavam a brincar. Era apenas nesses momentos que as crianças tinham alguma autonomia; mesmo assim elas sabiam que o acesso ao armário da professora e a alguns materiais na sala de aula eram restritos.

A professora escrevia uma rotina na lousa todos os dias, embora nem sempre fosse seguida. A rotina era escrita em letra cursiva e poucas crianças compreendiam o que estava escrito. Após a escrita da rotina, a professora começava a aula sem comentar aquilo que estava na lousa. Além da rotina e da chamada, todos os dias a professora iniciava o período



lendo um livro ou parte de um livro para as crianças. Os alunos gostavam desse momento, pois a professora procurava ativar o conhecimento prévio dos estudantes e pedia que participassem, dando suas opiniões. Ela mudava o tom e a entonação de sua voz para dar voz aos personagens, o que divertia as crianças. Em seguida era o horário do “café”. Após essa primeira introdução do dia, a dinâmica da aula tornava-se cíclica: havia a realização de alguma atividade, seguida de algum evento que levava à distração dos estudantes ou da professora; em decorrência disso, as crianças começavam a brincar entre elas e, ao perceber a agitação dos alunos, a professora chamava a atenção das crianças coletivamente; por fim, os estudantes voltavam para seus lugares e a atividade recomeçava até ser novamente interrompida.

A aula é interrompida diversas vezes por diversas pessoas. Uma professora vem até a sala de Natália para perguntar de quem seria a responsabilidade de completar os dados de uma criança com necessidades especiais: ela ou a AIE. A secretária vai até sua sala e lhe pergunta se ela precisa de apontador. A diretora faz o mesmo caminho para saber se Natália precisa de mais estojos de canetinha. Uma ou duas vezes, durante o período, a professora sai da sala para beber água. Por fim, o professor de Artes entra na sala para cumprimentar a professora, fala de uma exposição a que foi durante as férias. (Diário de campo, 31 de julho de 2013)

A sequência de interrupções e de broncas tornava o dia cansativo e, principalmente, fazia com que as crianças não percebessem a coerência da exigência por parte da professora de um comportamento, pois invariavelmente dali a alguns minutos haveria um abandono da turma pela docente. Ademais, não havia “combinados” ou regras disciplinares na sala de aula, as atitudes dos estudantes eram guiadas pelos elogios e punições expressos pela professora naquele determinado momento.

Em uma sexta-feira, as crianças levaram maquiagem para a escola. Passei a interagir com elas, maquiando o rosto delas e, quando percebi, todos os estudantes da turma estavam pedindo que também fossem maquiados; eu disse-lhes que não saberia se teríamos tempo, pois a professora precisaria dar aula. As crianças responderam que elas *nunca* tinham aula de sexta-feira, pois a professora *deixa brincar*. Outro estudante acrescentou que nem no dia anterior elas haviam tido aula, já que eles se preparavam para a Mostra Cultural. A naturalidade dos comentários dos alunos nessas afirmações atesta a interpretação feita sobre a prática docente da professora.

Na sala de aula, as orientações dadas pela direção não eram seguidas à risca, mas também não eram transgredidas. De certa forma, é possível dizer que havia uma consonância entre as decisões tomadas pela direção da escola e a posição da professora, inclusive no que tange às festividades de origem religiosa. Vale lembrar que essa confluência de opiniões se dava por causa do grande poder de voz de Natália na escola. Dessa forma, a docente reconhecia que tinha liberdade e segurança para agir da forma como agia. No entanto, cada dia parecia uma luta para a professora, uma vez que ela não possuía estratégias ou mecanismos claros que a ajudassem a estabelecer uma dinâmica coerente em sala de aula. Natália se sentia bastante cansada de sua profissão e uma forma de lidar com seu cansaço, que era crescente ao longo do dia e do ano letivo, era permitir que as crianças brincassem livremente no pátio ou no parque.

Quando questionada sobre a escolha da escola dos filhos, Natália dizia que *qualquer pessoa que tenha um mínimo de poder aquisitivo colocaria o filho na escola particular*. Justificava tal afirmação com o fato de faltar recursos na escola pública e, também, por conta das *más companhias*, ou seja, estudantes que não tinham o volume de capital cultural que a professora desejava para seus filhos e que provinham de *famílias desestruturadas*. Nesse contexto, Natália apontou alguns alunos que considerava *meninos de rua*. Essa sua avaliação sobre as crianças permitiu compreender por que a **crença na atitude comportamental** guiava sua prática docente. Natália procurava transformar ou mudar determinadas atitudes que os alunos traziam de casas e que lhes davam as condições para ser quem eles eram. Ou seja, a professora fazia tentativas para mudar a bagagem cultural incorporada pelos estudantes, pois assumia que eles atingiriam um ideal de cidadãos portadores de valores “melhores”.

Sua relação com os alunos dependia de sua percepção do potencial de aprendizagem da criança. Os estudantes mais agitados recebiam atenção da professora, mas o vínculo era mediado pelas broncas constantes. Não obstante, a professora se dava melhor com as meninas da turma. Elas estavam em minoria e procuravam sentar-se sempre do lado da sala mais próximo à mesa da professora. Aqueles estudantes que não tinham um bom aproveitamento das aulas eram praticamente invisíveis aos olhos da professora e nesse quadro poderiam ser incluídos pelo menos três alunos.

Natália advogava a favor do sistema meritocrático de educação, considerando-o como o mais adequado. Portanto, aqueles alunos que não “se esforçavam” para aprender não “mereceriam” avançar de série ou mesmo a sua atenção, uma vez que eles não seriam capazes de assimilar uma cultura escolar. Natália não percebia a disparidade existente entre a cultura

proposta pela escola e aquela acumulada pelos estudantes em âmbito familiar, acreditando que a escola seria um recurso para a mobilidade social e que o sucesso nessa instituição dependia do mérito de cada criança. Para a professora, havia uma divisão entre ensinar e educar. Acreditava que a função da escola era ensinar, enquanto a família deveria educar. Contudo, segundo a docente, os pais não estariam cumprindo sua parte, o que fazia com que Natália sentisse uma sobrecarga na execução das duas funções e acabasse privilegiando a segunda. O educar é uma dimensão que tradicionalmente está mais presente na Educação Infantil, etapa com a qual a professora trabalhou durante os primeiros anos de sua carreira.

Natália percebia as crianças como portadoras do direito à escola. Ou seja, possuía uma percepção diferente de Raquel, que advogava a favor do direito à educação. Nesse sentido, os estudantes teriam o direito de estar na escola, receber a merenda escolar, brincar e estar entre seus pares, aprendendo a se comportar de forma culturalmente estabelecida e legitimada. No entanto, a professora deixava de lado a aprendizagem do conhecimento produzido pelo homem, ou seja, o acesso à cultura humana. Por sua vez, as crianças não tinham em sua bagagem outros modelos de escola ou de educação e acabavam se adaptando ao que era proposto pela professora<sup>47</sup>. Não tinham como imaginar um modelo de aulas que concebesse a educação em todas as suas dimensões, inclusive a do trabalho e a da aquisição do conhecimento. A posição social que Natália ocupava na escola também não permitia que os pais ou a coordenação tecessem críticas à professora ou à sua prática docente. Não se pretende com isso valorizar o saber em detrimento do comportamento disciplinar; sabe-se que as duas dimensões possuem funções importantes no processo de socialização das crianças. No entanto, acredita-se que para o processo de socialização é mais vantajoso que o professor, em sua prática docente, procure encontrar um equilíbrio entre o comportamento disciplinar e a aquisição do saber.

Costumava ganhar presentes dos alunos no Dia do Professor, na Páscoa e no fim de ano. Nessas ocasiões, abria os presentes na frente de todos os alunos e agradecia a criança com um beijo e um abraço. Sua conduta reforçava a desvalorização ou o distanciamento daqueles que não possuíam condições econômicas para presenteá-la, que eram justamente os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem, ou com menos bagagem cultural e economicamente desfavorecidos. Dessa forma, para esses alunos era ainda mais difícil criar

---

<sup>47</sup> É importante informar que era a segunda vez que Natália era professora da turma. Isto é, desde a entrada das crianças no Ensino Fundamental I, eles tiveram apenas um modelo de docência.

um vínculo com a professora, sendo esse de suma importância para o estabelecimento do processo de socialização escolar.

Todavia, apesar de todas as broncas, os alunos, bem como seus pais, tinham uma relação bastante afetuosa com a professora. Muitas vezes, Natália chegava à escola de bom humor e ouvia atenciosamente as histórias dos estudantes. Na hora do intervalo, enquanto estava no pátio, era comum ela receber/oferecer abraços fraternais de algumas crianças que haviam sido seus alunos. Natália sempre lhes perguntava como andavam os namoros e estimulava esse tipo de conversa<sup>48</sup>, uma vez que esses estudantes estavam no 5.º ano. Retribuía os abraços e beijava as crianças, elogiando-lhes as características físicas e o caráter. Diante desse fato, a dimensão afetiva era privilegiada na relação com os alunos.

### 3.3 Valores sociais em questão

Em tendo relacionamento mais próximo com as meninas, a professora problematizava e percebia a relação de gênero com a turma:

Espectra é a última menina a chegar, não há carteiras do lado ‘feminino’ da sala. Ela fica com cara de perdida, e a professora pede que ela sente do outro lado da classe, onde há apenas uma carteira. Ela senta, mas a professora fica com pena da aluna e comenta: *Que mundo cruel...*, Pedro que costuma repetir muitas das coisas que a professora diz, repete essa frase. Natália, achando que o menino não havia entendido o contexto de sua fala, pergunta-lhe por que o mundo é cruel. Ele então explica que é injusto o fato de Espectra não poder sentar no *lado das meninas*, pois já está cheio e que, por isso, deve permanecer no lado dos meninos. A professora problematiza perguntando-lhe se há um lado para cada gênero e pergunta por que menino e menina não podem sentar-se juntos, mas o menino fica sem resposta, dizendo apenas que não seria justo Espectra sentar-se no lado dos meninos. (Diário de campo, 25 de setembro de 2013)

Dessa forma, para Natália os pressupostos de gênero eram questionáveis. Tinha para si uma dimensão de mulher que seria capaz de ocupar espaços públicos de forma competente e que poderia ser portadora de uma autoridade, por ser batalhadora e defender seus interesses.

---

<sup>48</sup> Enquanto Raquel desestimulava esse assunto.

Natália tinha grande preocupação com as atitudes comportamentais e morais das crianças e fazia interferências pontuais e firmes quando considerava que os estudantes estavam agindo com más intenções ou quando estavam sendo agressivos. Como em uma situação em que a professora, ao ouvir um aluno falar a palavra “arma”, sentiu a necessidade de uma rápida intervenção. Segundo a professora, *arma não é coisa de gente decente* e só o fato de falar em arma já seria uma agressão. No entanto, apesar do combate à violência, mostrando-se totalmente contra armas de fogo, depois de algumas semanas, Natália exibiu o filme “João, Maria e o Caçador de bruxas”. Antes do filme, a professora advertiu que no início do longa-metragem haveria algumas cenas violentas, estas, por sua vez, incluíam a aparição de armas de fogo.

Reitera-se aqui mais uma incongruência entre a exigência de um comportamento e o exemplo dado pela professora, similar ao que ocorre na imposição de uma determinada atitude em sala de aula. Nesse sentido, a professora possuía condutas que não eram exemplos de coerência, que faziam com que as crianças não compreendessem se deveriam seguir aquilo que a docente dizia ou aquilo que ela fazia. Ademais, suas posturas perante uma mesma situação mudavam de dia para dia. Outro exemplo seria este: quando Pedro e Cassilas se ajoelharam no chão de mãos juntas, em posição de reza, Natália chamou a atenção dos dois em um tom de bronca – *quer parar com essa besteira?*. Nesse sentido, em sua concepção as crianças estavam brincando de rezar e isso seria uma forma de desrespeitar a religião e o rito religioso, e portanto, estariam fazendo uma besteira. No entanto, em outro momento, enquanto Luis Fabiano estava sentado no chão do pátio com as mãos juntas perto do nariz, Natália brincou: *Reza, Luis Fabiano, reza que o seu caso é só rezando...*, as crianças que ouviram o comentário da professora acharam graça e fizeram a mesma posição, em uma imitação do comportamento de Luis Fabiano, ou seja, estavam em busca de um reconhecimento da professora, o mesmo que o primeiro aluno obteve com seu ato.

Assim, é possível dizer que as demandas da professora em relação aos estudantes não tinham uma lógica bem definida. Uma situação poderia ser reprimida em um dia, enquanto em outros dias comportamentos semelhantes seriam reconhecidos e elogiados. Em outras palavras, as ações dos alunos eram julgadas por Natália naquele momento específico, sendo suas avaliações influenciadas pelo humor e grau de cansaço da professora.

Natália se incomodava muito com o fato de a sala e a escola estarem sujas. Mais de uma vez pediu que os próprios estudantes limpassem suas carteiras. Num outro momento, a professora chegou a lavar o chão do pátio da escola enquanto as crianças brincavam no

parque. Dizia que a vice-diretora da escola não tinha *pulso* para gerenciar os funcionários da limpeza e que, além disso, a professora que usava a sala no período da tarde não cooperava, pois ela e seus alunos sujavam muito a sala. A limpeza dos uniformes dos estudantes e das próprias crianças também eram de grande importância para a docente. Natália sempre comentava sobre os alunos que iam para a escola com a camiseta do uniforme manchada, com as mãos sujas ou com piolho. Dizia que as mães eram negligentes. Certamente, isso refletia no relacionamento da professora com as crianças e, conseqüentemente, no aprendizado dos estudantes. Aqueles com suspeita de piolho ou com o uniforme sujo eram vistos de forma pejorativa e acabavam servindo de bodes expiatórios da turma, principalmente para situações de roubos e de violência. Muitas vezes, essas percepções dos estudantes acabavam sendo profecias autorrealizáveis e formas de estigmatização desses alunos, não apenas pela professora, mas pelas outras crianças também.

No final do período a professora se deu conta do sumiço de dois bolinhos que ela tinha pegado da merenda escolar para levar para sua casa. Pediu que todas as crianças olhassem nas suas mochilas. Paula Fernandes faz o comentário: *Você nem imagina quem foi?* (como quem acusasse Regina). Regina pega o caderno e vai mostrar a lição à professora, na tentativa de desviar a atenção do assunto. A professora pede para ver a mala da menina e encontra os bolinhos. (Diário de campo, 4 de novembro de 2013)

Natália expressava certo contentamento quando algum aluno de comportamento julgado inadequado era transferido da escola; sentia que era menos um “peso” para lidar. Em outra ocasião, quando a professora deu a notícia aos outros alunos de que Neymar (estudante com grande dificuldade de aprendizagem, diagnosticado com depressão infantil, muito quieto e tímido) havia sido transferido para outra escola<sup>49</sup>, uma criança disse: *Aleluia*, o que deu início a uma série de *aleluias*, ditos de diferentes formas por diferentes estudantes, mas em forma de comemoração. A professora permaneceu em silêncio, em uma conduta favorável à reação das crianças.

Por fim, outro valor da docente seria a fraternidade, não apenas entre as crianças, mas também entre Natália e as outras profissionais da escola. Ficava contente ao ver os estudantes criando laços entre si, sobretudo no grupo das meninas. Ademais, o culto às amizades era o

---

<sup>49</sup> No momento do anúncio da professora, a transferência ainda não havia sido concluída, e, de fato, o aluno permaneceu na escola-campo todo o ano letivo de 2013 e também em 2014.

que fazia com que a professora se dedicasse às conversas de corredor e ao suporte às colegas de trabalho.

### 3.3.1 A crença religiosa e a escola: sua expressividade e a prática docente

Ao que parece, eram as relações pedagógicas, em especial, entre estas, as relações professor-aluno, que tornavam o trabalho de Natália mais desafiador, difícil e cansativo. Uma das estratégias da professora para o enfrentamento das difíceis condições de trabalho era o apelo à religião/religiosidade, tanto em expressões de linguagem quanto com orações e preces:

*Acredito que a gente tem que ter fé (risos), muita fé (...) Eu tento me tranquilizar, acreditar que realmente uma força maior me dá suporte, sabedoria para eu estar lidando com as situações na sala, porque tem crianças de todos os jeitos, famílias de todos os jeitos, crianças que são mais agitadas, crianças que são mais carinhosas. Então você... ah, eu procuro manter a tranquilidade, e buscar... eu peço quando eu venho vindo [para a escola] para Deus me dar paciência e sabedoria para poder lidar... (Entrevista em 29 de novembro de 2013)*

Dessa forma, a religião não cumpria apenas o papel de estabelecer uma ordem no mundo por meio de categorias de pensamento e de julgamento, mas também permitia que a professora encontrasse um ponto de apoio (SIMMEL, 2011b), apoiada no qual renovava suas forças para o enfrentamento diário das dificuldades de sua profissão, sobretudo depois de quase trinta anos em sala de aula. Para Natália, ser religioso significaria ser bom, ter boas *atitudes* morais e comportamentais. Em última instância, por meio de sua prática docente, ao procurar corrigir o comportamento dos estudantes, a professora buscava aflorar uma religiosidade em seus alunos.

*Cada um vai buscando o que acredita. Se apegar em algo que te dá proteção e que faça você estar bem com você mesmo. Ter fé para buscar um conforto espiritual. Ficar bem consigo, acreditar nas suas atitudes. Religiosidade é ser bom. Ter boas atitudes. Nesse sentido, ela se considera uma pessoa religiosa, pois procura ao máximo não prejudicar ninguém com suas atitudes. (Entrevista em 29 de novembro de 2013 – grifos meus)*

Da mesma forma como a professora conhecia e reconhecia as disposições religiosas de seus alunos, os pais e as crianças tinham conhecimento da preferência religiosa das professoras. Natália relatou que os estudantes fazem comentários sobre suas vivências religiosas e que, por vezes, lembram da professora durante essas experiências, como no caso de um aluno que a presenteou com um chaveiro que continha seu nome e a imagem de Nossa Senhora, depois de ter viajado para Aparecida do Norte.

O fato de um aluno presentear a professora desvela a busca do estudante por um reconhecimento. Ademais, em sendo o objeto de caráter religioso, permitiu que a relação entre os dois (professora e aluno) pudesse ser atravessada pela dimensão religiosa. Essa busca de reconhecimento por parte dos alunos através de elementos religiosos traduziu aos olhos deles o apreço da professora pelos símbolos cristãos. Vale salientar que essa troca não se deu apenas com o chaveiro, mas também com uma Bíblia infantil que outra aluna levou para mostrar à professora. Natália acreditava que a religião das crianças não interferia em sua aprendizagem, contudo foi possível identificar uma influência da religião dos estudantes na relação professor-aluno, sendo esse vínculo de suma importância para o processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Natália percebia uma intensa e diversa religiosidade no Brasil baseada no Cristianismo, com a emergência de novas igrejas e denominações evangélicas. Todavia, na visão da professora, não haveria problema que o conteúdo base das religiões cristãs estivesse presente nas escolas, pois pela diversidade que ela identificava, todas as religiões levam a um mesmo fim. Consequentemente, as religiões de matriz afro-brasileira e as religiões não cristãs teriam um espaço secundário na sociedade brasileira, e não precisariam ser contempladas.

*...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. Eu acho que daí vai realmente da prática de cada religião. Eu acho que é normal [risos], cada um acredita no que busca. (Entrevista em 29 de novembro de 2013 – grifos meus)*

Pôde-se notar, no depoimento de Natália, como no de outras professoras, que aquelas que professavam a religião católica, geralmente, davam exemplos que inferiorizavam os membros das religiões evangélicas, enquanto as professoras evangélicas possuíam um discurso semelhante no que concerne às pessoas que frequentavam religiões de matriz afro-brasileira. Esse dado é importante por corroborar uma hierarquização das denominações



religiosas na escola-campo. Natália dizia que não faria parte do que denominou de uma *religiosidade saudável* tentar convencer os outros de que a sua religião seria a melhor. Assim, ela acreditava que a religiosidade deveria ser uma herança familiar ou, como dito anteriormente, uma busca pessoal e não ser imposta por outras pessoas. Contudo, em tom de julgamento comentava sobre a religiosidade e as práticas religiosas da família de um dos alunos, cuja a mãe havia falecido:

*Você ouviu ele [o avô] falando que a mãe encosta nele [aluno], o avô acha que ele [aluno] não tem consciência do que faz, que é culpa da mãe. Ai passa a mão na cabeça... Ele disse que foi num centro lá em São Paulo e mandaram ele [aluno] tomar uns florais, ele e a família (Diário de campo, 19 de setembro de 2013, fala aproximada)*

Com base nessa fala é possível identificar que o depoimento concedido durante a entrevista sobre cada um acreditar naquilo que busca é mais uma visão ideal do que real. Natália de certa forma, cobrava que as famílias se responsabilizassem pela educação das crianças, mas acreditava que essa educação era falha, tendo ela mesma que assumir esse papel. Em certa ocasião, a docente disse que a família, ao ensinar certos preceitos religiosos, acabava *bombardeando* o estudante com algumas verdades que não eram legítimas para a professora.

*Mas você vê que a criança não tem isso [uma crença] ainda inserido nela, que para ela ainda, como está em formação, para ela não faz... não tem problema, não tem problema, a gente vê isso porque acontece que nem em outras comemorações juninas, 'não é para dançar, não pode ensaiar', a criança é a primeira a ficar pulando lá. Então quer dizer a criança não tem isso formado ainda, na verdade a família está bombardeando essa criança para que ela acredite no que a mãe e o pai acreditam. Então ela não tem isso ainda formado dentro nela. Então para ela dançar, fazer uma oração, ainda não é, tipo 'isso vai me fazer mal' (...) Agora para a mãe já é. (...)sei lá, você acha que Deus não quer que a criança dance? Deus não quer que a criança participe de uma festa comemorativa na escola? [perguntas em tom de deboche]. Então a gente respeita, mas que a gente percebe que a criança gostaria de estar participando, a gente percebe. Mas não sou eu que vou chegar para a mãe e mudar a filosofia dela de pensar, é uma questão que ai ela resolve com a filha dela. (Entrevista em 29 de novembro de 2013 – grifos meus)*

Cabe refletir que a escola também estaria *bombardeando* as crianças no sentido de lhes inculcar diferentes pensamentos religiosos que eram dissonantes daqueles ensinados pelas famílias. Nesse sentido, evidenciou-se uma disputa sutil de poder entre as agências de socialização (a família, a escola e a igreja), para influenciar a construção da identidade religiosa do estudante.

O discurso de Natália era recheado de expressões religiosas. Considerou-se que essas expressões de linguagem eram expressões adotadas não apenas por pessoas de determinada religião, mas por uma vasta gama da população brasileira, religiosa ou não. Contudo, mesmo tendo um caráter cultural, essas expressões não deixam de ser expressões simbólicas e de ter consequências nas relações sociais reiteradas e permeadas de poder, como foi observado. As expressões de cunho religioso eram utilizadas por Natália, em sua maioria, em tom de reprovação. A que aparecia com maior frequência era *meu Deus do céu*, seguida pelas expressões *pelo amor de Deus; ai, meu Deus; e eu vou pro céu* e outras de menor frequência, como: *Meu Senhor; Jesus aparecido; Senhor Jesus, dai-me luz; Ai, Senhor, dai-me paciência*.

Certos usos que fazia das expressões pareciam ter um sentido cômico. Frases como *Eu vou pro céu e é de avião*, ou *Senhor Jesus, acende a luz* são alguns exemplos. Apesar de o conteúdo das expressões parecer bem-humorado e, por vezes, causar risos entre as crianças e os pais (na ocasião de reuniões), a tonalidade de voz e a expressão facial da professora eram sérias e reprovativas. As expressões de caráter religioso, utilizadas como interjeição de alívio, apareciam também com frequência, mas eram menos enfáticas. Nesse caso, apenas duas delas foram registradas: *Graças a Deus e Aleluia*. Além dessas duas categorias de expressões (interjeição de reprovação e interjeição de alívio), pode-se pensar em uma terceira, que seria a de bênção, no sentido de expressar um desejo positivo, fraterno, de boa sorte, para a criança: *Deus te abençoe* ou *vá com Deus*. Essas últimas expressões eram mais frequentes na frente dos pais, nos momentos das saídas ou quando os alunos faziam aniversário.

Ao utilizar essas interjeições em sala de aula, Natália não parecia ciente de que estava introduzindo um imaginário religioso no repertório das crianças. Por vezes, verificou-se que as crianças imitavam as ações e o linguajar da professora em busca de uma identificação e/ou de um reconhecimento mútuo. A mimetização, própria do processo de socialização, fazia com que os estudantes incorporassem e exteriorizassem em sua própria linguagem esses elementos religiosos, como foi observado. Cabe lembrar que, concordando com Berger e Berger (1980, p.207), a linguagem é a instituição social por excelência. É ela que ensina a compreensão humana do mundo; é ela que auxilia na categorização e organização da realidade ao

proporcionar uma chave para o entendimento de códigos; nesse sentido, a linguagem não é neutra, pois está imersa em valores.

Vale refletir sobre o que a docente estava mobilizando na relação com os alunos a partir desse modo de fazer, ou seja, a partir da utilização das expressões de caráter religioso com a finalidade de reprovar ou premiar as atitudes das crianças. Natália, conscientemente ou não, se utilizava da religião como forma de controle. Procurava monitorar não apenas as estudantes, mas também a si mesma com frases e chamamentos religiosos. Em momentos de indisciplina dos alunos, seus sentimentos de cansaço e de frustração eram apaziguados ao utilizar os ditos religiosos. Por incorporar essas expressões em seu discurso e sendo através da linguagem que estabeleceu vínculos sociais, é possível afirmar que Natália fazia uso de elementos religiosos como um instrumento para criar laços com seus estudantes, bem como para fundamentar um ensinamento disciplinador. Nesse sentido, a religião aparece aqui em seu sentido etimológico, o sentido de “religare” (CURY, 2004, p.187), uma vez que a linguagem poderia ser entendida como um elo na relação social estabelecida entre duas pessoas com assimetria de poder, nesse caso, a professora e o aluno. Dessa maneira, Natália desinstitucionalizava a presença de Deus na escola. Deus não estaria ligado à crença religiosa, mas ao vínculo que a professora possuía com o aluno. Em outras palavras, é um Deus presente nas punições e nos elogios e orientador do comportamento das crianças de forma absoluta e inquestionável. Não se sabe até que ponto os estudantes tinham consciência de que não era Deus que controlava seus comportamentos, e sim a professora.

Como comenta Pires (2010), quanto menores as crianças, maiores suas dificuldades em perceber a distinção entre comportamentos religiosos e comportamentos não religiosos, isto é, elas não compreendem o que está por trás de ir à igreja ou do arsenal simbólico que a religião oferece. Desse modo, pode-se aventurar a dizer que elas ainda não têm maturidade para identificar aspectos provenientes de uma identidade religiosa, em oposição aos elementos seculares.

No caso de Natália, pode-se apontar a presença do sagrado como recurso mediador do disciplinamento dos corpos no ambiente escolar. De fato, a professora expunha aos alunos uma versão sobre Deus: um Deus consolador, piedoso, mas vigilante. Com isso, ela ensinava uma das categorias mais importantes do deísmo: a onipresença, a onipotência e a onisciência de Deus. Os recursos linguísticos observados nem sempre foram detalhados em suas dimensões conceituais, mas sua constante utilização possibilitava que os estudantes incorporassem uma linguagem religiosa e um entendimento conceitual acerca do sagrado. Por

certo, esses entendimentos religiosos não são necessariamente adquiridos pelas crianças, pois elas não são agentes passivos diante da religiosidade das professoras, contudo podem confluir para um processo de consensualização acerca de percepções sobre algumas religiosidades e suas entidades espirituais.

Apesar de a professora ter relatado que procurava tocar as crianças por meio de sua prática docente disciplinar, para que elas refletissem sobre suas atitudes comportamentais e, assim, procurassem uma fé para si, o que foi observado foi uma conduta que não estimulava a ponderação sobre a ação. Dessa forma, as crianças estavam simplesmente acostumadas a ouvir as interjeições da professora, sem incorporar um sentido, mas talvez incorporando um hábito ou um vício de linguagem. Ademais, o uso constante de uma linguagem recheada de elementos religiosos era acompanhado de uma performance muito comum entre praticantes do catolicismo no Brasil. Isto é, as palavras e movimentos corporais (mãos para cima ou na testa e olhos fechados) executados em um só tempo, em uma só cena, tinham como objetivo ampliar o arco de entendimento acerca da benevolência e da fraternidade demandada do sagrado. Trata-se de um recurso simbólico que é acionado enquanto senso prático, no sentido bourdieusiano, no qual o indivíduo nem sempre sabe que o vai executar, apenas executa porque faz parte de sua compreensão de mundo e de sua forma primeira de enfrentar os desafios do cotidiano. Tais posturas são elementos de ensino difuso, que podem ser incorporados ou rejeitados, mas são, em sua essência, referências, parâmetros, balizas para as práticas escolares e religiosas dos alunos. Elas são, sobretudo, executadas com certo grau de legitimidade e por pessoas com certo grau de autoridade.

Por fim, Natália trabalhava as comemorações de origem religiosa da forma como era estabelecido em reunião de professores. Acreditava que *não tem como você não falar*. Justificava sua afirmação dizendo que elas faziam parte do currículo e da cultura escolar, portanto não poderiam ser modificadas. Os pais esperavam que essas festas fossem celebradas na escola tratando do *verdadeiro significado*, como, por exemplo a importância da partilha e de ser solidário na ocasião da Páscoa. No entanto, Natália tinha consciência de que não eram todas as famílias que aprovavam essas festividades, mas se utilizava do argumento da democracia para legitimar essas ações, premissa em que a maioria acaba invisibilizando a minoria e não respeitando suas crenças particulares (FISCHMANN, 2011): *“A família também tem que respeitar que a criança está em um grupo, ela não está isolada. Fazer o quê? [risos] Então é isso.”* (Entrevista em 29 de novembro de 2013).

Mais de uma vez a atividade proposta pela professora impôs às crianças sua crença religiosa. Em uma dessas situações, a professora pediu que cada estudante levasse uma caixa enfeitada para expor objetos e lembranças de quando ele era pequeno. Como exemplo, comentou sobre a roupa de batizado, fotos, roupinhas. Muitas crianças se ativeram nas lembranças do batizado, vestido, fotos e concha do batismo. Na caixa de uma aluna havia seu vestido de batizado, tamanho 4. A professora mostrou a todos os estudantes e comentou que um dia ela pegou a roupa de batizado de seus filhos e ficou emocionada de ver como eles estavam grandes agora. Esse tipo de comentário tende a uma identificação entre a professora e as crianças que foram batizadas. Contudo, nem todas os alunos da sala tiveram essa experiência. Mais uma vez, o vínculo professor-aluno pautou-se por elementos religiosos, que dessa feita cumpriram o papel tanto de união quanto de afastamento social (PRANDI, 2008, p.159), favorecendo a aproximação de alguns alunos com a professora e distanciando outros.

Natália acreditava que o ensinamento de alguns valores na escola poderia fazer com que as crianças transmitissem esses valores para a sociedade mais ampla e também poderia fazer com que os estudantes fossem despertados para a necessidade de uma religião e buscassem isso por si mesmos. A docente gostaria de poder interferir mais diretamente na religiosidade dos alunos, fazendo com que eles e suas famílias fossem mais religiosos, possuindo um pouco mais de fé, bondade, solidariedade, fraternidade. Segundo ela, falar desses valores seria uma forma de falar sobre religiosidade sem tocar no assunto de religião, uma vez que a escola seria laica. Na sua visão, procurava transmitir coisas boas para as crianças com a esperança de que isso despertasse nelas a necessidade de buscar algo que lhes dessem suporte, uma segurança, isto é, uma religião. A religião teria a função de *endireitar* a vida da pessoa, como no caso de Mara Maravilha<sup>50</sup>, como citado por ela.

Em sua opinião a religiosidade no Brasil seria uma *coisa muito perdida*, ou seja, embora o brasileiro fosse devoto, seria preciso “encontrar” a religiosidade, sendo a escola um espaço legítimo para essa busca. A professora identificava que o fato de a escola ser laica restringia sua prática pedagógica. Gostaria de transmitir alguns princípios de base religiosa, sendo essa outra maneira, em sua opinião, mais eficiente. Acreditava que a escola poderia contribuir para aumentar a religiosidade dos alunos e assim transformá-los em pessoas

---

<sup>50</sup> Mara Maravilha ganhou fama como apresentadora de TV e com sua participação em diversos programas do SBT. Foi modelo fotográfica para revista masculina e ganhou fama internacional. Ao ficar doente e viciada em moderadores de apetite, procurou uma Igreja Evangélica e converteu-se, passando a dedicar sua carreira apenas à música gospel, o que faz até hoje, apresentando-se em eventos de diversas denominações.

melhores, mais religiosas e com mais valores morais, inclusive. Nessa visão, uma sociedade mais religiosa seria uma sociedade com pessoas que teriam atitudes positivas.

## Considerações finais

Pode-se dizer, portanto, que a religião desempenhou uma parte estratégica no empreendimento humano da construção do mundo. A religião representa o ponto máximo da auto-exteriorização do homem pela infusão, dos seus próprios sentidos sobre a realidade. A religião supõe que a ordem humana é projetada na totalidade do ser. Ou por outra, a religião é a ousada tentativa de conceber o universo inteiro como humanamente significativo. (BERGER, 1985, p. 41)

O objetivo desta pesquisa foi problematizar a presença da religiosidade no interior das instituições escolares públicas. Tendo como base um trabalho de observação em uma instituição de Ensino Fundamental I, no município de Santo André, partiu-se do pressuposto de que seriam encontrados vestígios nítidos de uma religiosidade. Contudo, além de aquela escola não oferecer a disciplina Ensino Religioso aos alunos, não foi possível identificar a presença de objetos, imagens ou demais artefatos que sinalizassem uma adesão religiosa explícita por parte da escola. Inicialmente a situação pareceu estranha. A bibliografia consultada até então indicava a existência de crucifixos, bíblias e orações, como elementos e práticas comuns no interior das escolas públicas brasileiras.

Não satisfeita com o que pareceu uma contradição, foi necessário compreender outras maneiras nas quais a religião/religiosidade pudesse estar presente. Um trabalho etnográfico de um ano permitiu revelar o que primeiramente parecia oculto. A religião como forma institucional por certo não parece fazer parte da instituição investigada. Todavia, a religiosidade perene e profunda fazia parte da grande maioria dos agentes escolares, docentes e discentes. Muito contribuiu para essa assertiva a leitura de ampla bibliografia sobre a configuração cultural brasileira e seu atravessamento por uma cultura religiosa (PRANDI, 2008, SANCHIS, 2001, PIERUCCI, 2008).

O trabalho de campo foi essencial para a compreensão da presença da religiosidade na escola pública. Mesmo compartilhando um espaço de trabalho relativamente pequeno (menos de 300 alunos matriculados), Raquel e Natália possuíam visões distintas acerca da prática docente e da religião dentro da escola. Em um primeiro momento, supôs-se que professoras que integrassem uma mesma instituição compartilhariam de semelhantes valores, concepções pedagógicas e de mundo, pois esses elementos fariam parte da cultura escolar. Contudo, esse pressuposto foi questionado. As observações, os questionários e as entrevistas evidenciaram, através de uma análise triangular, que cada uma delas, em suas funções de docente, possuem

um conjunto de crenças que motivam práticas diferenciadas. Essas crenças evidenciavam, entre outras realidades, que a cultura escolar da escola-campo se constituía de um mosaico de crenças individuais.

Vale lembrar que o conceito de crença é aqui utilizado em seu sentido bourdieusiano. Ou seja, a crença remete a um tipo de conexão espiritual ou prática que envolve certa compreensão ou visão de mundo. Desse modo, a crença de cada uma das professoras sujeitos de pesquisa revelou uma postura da mente que dependeria de um saber, de uma “verdade”, que geralmente é fruto de um processo de convencimento anterior (SANCHIS, 1997, p. 35).

Não obstante, inspirando-se em Bourdieu, expandiu-se o uso da noção para além do campo religioso, ou seja, para outras esferas sociais, que são responsáveis pela produção de sentidos (BOURDIEU, 2001, p. 110). Mais especificamente, com o termo crença o autor explicita mecanismos e estratégias de dominação variados com o objetivo de compreender o caráter mágico e oculto da interiorização de valores morais realizado no processo de socialização (SETTON, 2015). Dessa forma, a noção de crença no conhecimento ou na atitude comportamental evidencia o universo inconsciente das ações individuais e grupais ou o sentido prático do comportamento de Raquel e Natália, haja vista que orienta condutas e pensamentos. Para Bourdieu, a noção de crença é definida como um conjunto de valores sociais incorporados e criados coletivamente que expressariam uma adesão prática aos pressupostos de um contexto social (ibidem). Por serem disposições duráveis, as crenças mobilizariam ações que não são necessariamente pensadas e calculadas, mas são reações construídas durante o processo de socialização. A crença religiosa ou em princípios pedagógicos aqui se aproximariam.

Para os interesses desta reflexão, essa noção também auxiliou a desvelar as várias dimensões do caráter arbitrário e sagrado do universo simbólico e moral da sociedade, entre elas as diferentes crenças presentes nas práticas docentes. Trata-se, invariavelmente, de produtos e/ou arranjos societários historicamente determinados.

Quanto à dimensão coletiva que a noção de crença implica, é preciso dizer que a crença, criada socialmente em alguns dos ambientes pelos quais as professoras Raquel e Natália circularam, foi incorporada por elas como uma segunda natureza, sob a forma de uma configuração (ELIAS, 1994, p. 49). Nesse sentido, pode-se falar em crença configurada, desenhada, (re)inventada a partir de uma articulação realizada pelas docentes num ambiente coletivo respectivo em que várias instâncias participaram (a escola, a família, a religião e outros ambientes nos quais circulam).



Foi nesta direção que se construiu as categorias da prática docente de Raquel e Natalia: **crença no conhecimento** e **crença na atitude comportamental**. Todavia, isso não significa dizer que conhecimento e atitude comportamental sejam os únicos ideais motivadores da prática docente de cada uma das professoras, mas seriam os mais notórios em suas experiências docentes. Tanto a crença no conhecimento quanto a crença comportamental seriam dois elementos que se fazem presentes no campo da educação e são necessários nas relações interpessoais de socialização escolar.

Contudo, essas categorias foram identificadas a partir de um entendimento geral sobre a estrutura do campo investigado, o que aconteceu somente no momento em que os dados da observação foram associados aos resultados dos questionários e aos produtos finais das entrevistas cedidas por quase todo o corpo docente. Ademais, a reiteração de ações, da linguagem e da autoridade das professoras, perante aos conflitos diários, auxiliou na composição de um quadro em que a sombra da religiosidade pairava oferecendo uma aura ou um brilho específico. Ainda que não explícitas na realidade analisada, essas categorias ajudaram a compreender a prática docente de cada uma das professoras observadas, bem como, sobretudo, permitiu visualizar a presença etérea das religiões.

Nesse sentido, elas podem ser nomeadas categorias sociais, suscitadas pelo campo, isto é, “representações ou práticas que aparecem de maneira recorrente no discurso ou nas ações dos habitantes locais e que estabelecem distinções entre coisas do mundo que eles conhecem e lidam” (ROCKWELL, 2009, p.80). As categorias de crença no conhecimento e crença na atitude comportamental não foram previstas antes da observação, elas emergiram do campo como operadores analíticos que auxiliaram a compreender a difusa religiosidade das/nas práticas docentes investigadas.

É possível afirmar que a **crença no conhecimento**, identificada no caso de Raquel, é uma categoria que envolve uma série de outras crenças. A docente manifestava um compromisso pedagógico, uma consciência reflexiva de sua prática que era estimulada por uma visão idealista da educação, caracterizada pela fé de que os estudantes teriam capacidade de aprender. Além disso, via seu trabalho como uma contribuição para cada aluno, acreditando que seus ensinamentos teriam a função de prover um futuro melhor para cada um individualmente.

A professora confiava na dimensão processual, missionária e comprometida da aprendizagem. Assim, elaborava atividades diferenciadas pensando nas necessidades específicas de seus alunos. Mesmo os progressos mais tímidos eram elogiados e cumprimentados. Ao crer que a aprendizagem poderia ser dificultada por conta de relações

familiares ou pela condição social da criança, Raquel procurava, dentro da sala de aula, nas relações com os alunos e nas propostas de atividades, dar condições para que os estudantes pudessem racionalizar suas realidades e adquirir instrumentos para lidar com elas no futuro.

A descrença da professora em relação ao trabalho das outras profissionais justificava não somente a escolha da escola de sua filha, mas também a posição social que Raquel ocupava na escola. Contudo, Raquel não se incomodava por ser socialmente marginalizada do grupo docente, mas experimentava uma "solidão pedagógica". Ou seja, sentia falta de um apoio para articular sua disposição para aprender, dividir e discutir metodologias e teorias pedagógicas com outras profissionais. Trazendo a responsabilidade da transmissão do conhecimento para si, Raquel buscava um auxílio para aprimorar a sua prática docente. Ao não encontrar suportes pedagógicos ou institucionais para a realização de sua missão docente, Raquel se utilizava de estratégias de descumprimento de regras institucionais para que sua prática correspondesse às suas crenças. Salta aos olhos o fato de Raquel, justamente a docente que possuía uma conduta professoral e um *habitus* escolar bastante acentuado, ter que se valer de estratégias e mecanismos de transgressão pelo fato de não ocupar uma posição de poder na escola.

Pode-se dizer que a **crença no conhecimento** presente na prática docente de Raquel poderia estar pautada na aquisição de disposições de cultura adquiridas pela sua frequência a duas instituições interdependentes, a saber, a escola e a igreja. Dentro da liturgia presbiteriana existe uma grande estima pelo conhecimento letrado, haja vista a quantidade de instituições educacionais subsidiadas pela igreja, como universidades (sendo a Mackenzie/SP a que possui maior destaque), institutos de pesquisa, associações, escolas regulares e seminários.

De um lado, a submissão a um processo de socialização religioso em uma entidade religiosa fez com que se incorporassem certas disposições de cultura. De outro, grande parte dessas disposições foram também incorporadas no processo de socialização escolar. Dessa forma, as duas agências socializadoras agiram em interdependência e em sinergia (SETTON, 2005a) ao valorizar uma cultura letrada. Desse modo, é possível identificar a existência de uma orquestração de sentidos entre as duas instituições. Tendo fortes experiências nesses dois espaços, Raquel incorporou disposições duráveis de certa forma de ser, agir, pensar e sentir que acabaram sendo intrínsecas às suas ações, como pessoa e como docente.

Pode-se pensar que essa facilidade de trânsito entre fronteiras institucionais e de interações sociais contribui para que as práticas religiosas atravessem as fronteiras entre igrejas e escolas, entre o ponto de vista individual e o ponto de vista da escolarização formal.

Tudo leva a crer que, além da religiosidade, as demarcações formais de espaços sociais não são bem delimitadas, permitindo que os indivíduos, como Raquel, ajam de maneira (in)formal, ou seja, tragam inconscientemente, de forma “naturalizada”, elementos de uma instituição para outra.

É possível concluir que, em se tratando de uma prática velada e oculta, Raquel não tinha instrumentos para perceber as fronteiras entre o sagrado e o secular em suas práticas. Sua profissão e sua religião eram a mesma coisa em si, pois ambas contribuíram para a construção de sua identidade. O lugar da fala da professora era composto por conhecimentos de instituições distintas.

Por outro lado, no perfil de Natália identificou-se uma **crença na *atitude comportamental***. Essa categoria indicou o ideal motivador da docente, sendo esse atravessado igualmente por uma série de outras crenças. As condutas de Natália revelaram uma confiança de que a escola seria um espaço de divulgação de uma atitude disciplinar. Não acreditava que o trabalho cognitivo por parte das crianças e o empenho pedagógico poderiam fazer diferença na vida de seus alunos; por isso, se relacionava com eles por meio de uma dimensão fraternal. A contribuição social de Natália ao exercer a função de docente não se realizaria de maneira individual, mas de forma coletiva. Isto é, acreditava que seu trabalho poderia ser de grande valia para a sociedade como um todo, uma vez que as crianças seriam uma promessa, seriam as *mensageiras* de atitudes e comportamentos aprendidos na escola, na construção de um mundo social que se assemelhasse a uma irmandade.

A professora não tinha fé na sua capacidade de transmitir conhecimentos curriculares e ou mesmo facilitar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Natália possuía uma "solidão docente" que, diferentemente da "solidão pedagógica" de Raquel, poderia ser caracterizada como uma solidão dentro da sala de aula. Natália gostaria de dividir a responsabilidade na forma de se relacionar com os estudantes e de melhor transmitir um capital cultural escolarizado. Ao que parece, a descrença de Natália no seu potencial pedagógico teria origem na sua expectativa com relação aos alunos. Dava grande ênfase ao produto final, ou seja, à alfabetização e à incorporação de um *habitus* escolarizado, tendo dificuldades de lidar com o tempo necessário para que o processo de aprendizagem pudesse ocorrer.

Natália julgava que sua missão docente não teria um papel importante na vida dos alunos, uma vez que aqueles que não possuíam o “mérito” necessário não alcançariam o sucesso escolar. As crianças em situação de vulnerabilidade social eram percebidas como *meninos de rua* e eram invisibilizadas pela professora em suas dimensões cognitivas, embora

fossem notadas quando agiam de forma inadequada, segundo julgamento da professora. Por outro lado, Natália acreditava que a escola poderia auxiliar os alunos na incorporação de uma disposição de autocontrole dos corpos, uma conduta moral, e um grande elemento facilitador desse processo seria o uso da religião em sala de aula. Em face disso, Natália gostaria de ser autorizada pela instituição a transmitir conteúdos religiosos. A influência da religiosidade na prática docente de Natália estava presente na crença de que elementos religiosos poderiam ajudá-la a impor uma autoridade e uma determinada atitude às crianças. Essa crença, por sua vez, tinha origem na fé em que a crença religiosa poderia *endireitar* a vida das pessoas.

A escola é um espaço de controle de corpos e, no caso de Natália, o sagrado é um elemento que compõe as regras de disciplinamento. Ele era acionado enquanto linguagem segura e inteligível para implementação da vigilância, da administração do espaço, para o exercício dos objetivos da escolarização, do ensino e da aprendizagem no interior da sala de aula.

Pelo que foi exposto sobre a professora Natália, é possível considerar que as atividades que conduzia em sala de aula tinham poucas influências de sua religiosidade. No entanto, sua relação com os alunos era atravessada por elementos religiosos, o que trazia interferências não só para sua prática docente, mas também para a socialização escolar dos estudantes. Explicando melhor, os conteúdos e meios que a professora selecionava para trabalhar com as crianças possuíam pouca influência de sua religiosidade, uma vez que procurava seguir mais os livros e aquilo que lhe era transmitido via reunião pedagógica semanal. No entanto, ao ter seus relacionamentos atravessados por elementos religiosos, Natália acabava afastando alguns estudantes, o que, por sua vez, afetava o processo de socialização deles.

Ademais, ao considerar a necessidade de uma religião para a obtenção de valores morais e comportamentais, Natália expôs sua dificuldade em dissociar princípios de natureza pedagógica de princípios de ordem religiosa. Para ela, ambos se confundiam em um só. O não discernimento entre valores religiosos e valores seculares é um fato ainda comum em nossa sociedade (SETTON, 2012). Existe um consenso de que a falta de valores dos alunos seria uma justificativa plausível para a obrigatoriedade do Ensino Religioso em escolas públicas. Andrade afirma que a presença da religião na escola tem sido justificada pela ausência

... de uma discussão mais fundamentada sobre a ética, a moral, a justiça, a tolerância, a liberdade, a igualdade. A religião entra no lugar de uma discussão filosófica e sociológica sobre o fenômeno religioso e no lugar de um projeto educativo mais claro para a construção de valores éticos e

morais. Inclusive, invariavelmente o discurso a favor do ensino religioso recai sobre o fato dele supostamente corroborar uma educação em valores (ANDRADE, 2014, p. 06).

A inexistência desse projeto educativo que o autor menciona é aqui interpretada como um vazio institucional que, por vezes, não estimula uma prática docente reflexiva. Como consequência, a não reflexividade acaba legitimando escolhas que as professoras fazem com suas categorias de pensamento e de julgamento (por vezes, advindas de sua religiosidade) de forma naturalizada e inconsciente. A não separação entre os valores religiosos e os seculares fazia com que Natália tivesse uma visão desfavorável dos alunos que não possuíam as mesmas crenças religiosas, prejudicando assim o relacionamento professor-aluno e o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças.

Além disso, ao estar acostumada com uma prática docente e ao ter uma posição social de autoridade dentro da escola, Natália poderia estar transmitindo, inconscientemente, seu modelo docente para as professoras menos experientes na escola-campo, divulgando uma prática pouco reflexiva e com valores indissociáveis da religião. Contudo, para confirmar essa hipótese, teria sido necessário observar outras salas de aula.

Cumprir salientar que as crenças dessas duas docentes só puderam ser reconhecidas e identificadas a partir da triangulação dos dados coletados na observação, no questionário e na entrevista. Só a partir deles construiu-se e deu-se visibilidade para parte das dimensões identitárias das professoras, entre elas a que interessava especificamente: a articulação de práticas docentes e elementos religiosos. Dessa forma, traços de uma religiosidade, que em um primeiro momento estavam invisíveis, puderam ser revelados de pouco a pouco a partir do uso que faziam da linguagem, da reiteração de discursos e ações e da posição de autoridade que cada uma delas ocupava perante a sua turma.

Se, por um lado, observou-se que as professoras se sentiam sozinhas em seu trabalho, cada uma de uma forma, por outro é possível dizer que o fato de precisarem enfrentar suas dificuldades individualmente fazia com que possuíssem autonomia em sala de aula. Essa autonomia, por sua vez, lhes proporcionava um espaço de conforto e liberdade. A sala de aula era, nesse sentido, um ambiente privado, no qual elas podiam agir da forma como lhes era mais conveniente. A reclamação de ambas as professoras por um apoio ou suporte institucional precisa ser relativizada. Essa demanda pode ter sido originada a partir de um

ideal pedagógico<sup>51</sup> em que a escola seria vista como uma comunidade e, dessa forma, a melhor forma de garantir a qualidade de ensino seria um trabalho coletivo do corpo docente e um compartilhamento de uma cultura escolar. No entanto, pode-se dizer que a escola moderna é um conjunto de salas de aula independentes, isto é, não há trocas entre elas. Nesse sentido, a sala de aula é o que representa a unidade escolar e os docentes aproveitam de seu isolamento para agir com liberdade. Desse modo, concluiu-se que as crenças individuais, pedagógicas e religiosas orientavam as práticas docentes, uma vez que não havia balizas ou limites em suas escolhas enquanto profissionais.

Vale destacar a assimetria entre as religiões tão comentada pela literatura (CURY, 2004; BIRMAN, 2001; CARVALHO, J., 1999; PIERUCCI, 2008). Foi possível perceber que as duas professoras incorporavam uma hierarquia entre as religiões. Para ambas, a religião católica ocupava o lugar de maior destaque. Para Natália, o catolicismo seria seguido pelo espiritismo kardecista e depois pelas religiões evangélicas. Para Raquel, o segundo e o terceiro lugar se invertiam, sendo as religiões evangélicas superiores ao espiritismo kardecista. Esses dois formatos de hierarquias foram notados nas falas de outras professoras da escola, mas o modelo com mais adeptos e mais praticado foi o primeiro. Cumpre dizer que essa hierarquização entre as religiões não é apenas um posicionamento derivado das falas das professoras, mas trata-se também de um entendimento sobre a legitimidade ou ilegitimidade das práticas religiosas, de seus praticantes e de seus valores. No que diz respeito a Raquel, a presença marcante da cultura letrada tão comum nos espaços evangélicos de tradição; no caso de Natália, a valorização da benevolência e fraternidade assistencialista para com os alunos. Contudo, o que chama mais atenção é que as duas docentes não se permitiam acolher ou apoiar o pluralismo religioso, acabando por reforçar uma assimetria entre as religiões.

Mesmo sendo dois perfis com crenças bastante diferentes, tudo leva a crer que a religiosidade das professoras influenciava não apenas suas práticas em sala de aula, mas também a aprendizagem da criança. A seleção, o comprometimento e a seriedade dos conteúdos e da dinâmica de aula propostos por Raquel correspondiam a um forte ascetismo de sua parte. Os saberes adquiridos pelos estudantes de sua turma além de serem delimitados por uma visão de mundo que excluía símbolos e representações que fazem parte da cultura brasileira (como Iemanjá e Virgem Maria), eram mobilizados por uma atitude de catequese. Já no caso de Natália, a influência da religiosidade estava presente na forma de comunicação

---

<sup>51</sup> De certa forma, a pesquisadora compartilhava com esse ideal pedagógico, uma vez que imaginava que o corpo docente teria sua visão de mundo atravessada por valores e entendimentos semelhantes, uma vez que eles constituiriam uma cultura escolar.

com as crianças, ou seja, no vínculo social. Dessa feita, o reconhecimento mútuo entre professor e aluno era atravessado pela religiosidade e, portanto, os estudantes que se identificavam com a professora e, conseqüentemente, com a religião cristã tinham todas as chances de ter maior atendimento professoral. Apesar de a religiosidade de Natália ser mais evidente, como, por exemplo, em suas expressões de linguagem, a forma como a religiosidade se fazia presente em sua prática cotidiana era mais velada, mais difusa, contudo reiterada frequentemente e, por isso, poderia penetrar de maneira mais subliminar na socialização das crianças.

Felizmente foi só a partir de um olhar cuidadoso, um trabalho de campo denso e extenso, somado à triangulação dos dados, que se construíram os perfis das docentes; mais do que isso, foi possível identificar o lugar que a religiosidade ocupava naquela instituição escolar. Ou seja, um lugar velado, difuso e imperceptível ao olho nu. Assim, para um observador desatento, a religiosidade estaria ausente. De fato, é essa ausência que caracteriza a presença desse elemento na escola e é essa ausência também que legitima e mantém a religiosidade presente e perene na escola.

Vale lembrar ainda que, por ser uma dimensão subjetiva da identidade dos professores, a religiosidade atravessa a prática docente de forma única. A religiosidade, entre outros elementos, compõe, pois, a totalidade das disposições culturais do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado e inconsciente muitas vezes. Ela não pode ser considerada metaforicamente como uma vestimenta que se põe e se retira quando necessário. A religiosidade faz parte das experiências mais profundas do indivíduo de modo que ele nem sempre percebe que opera a partir de pontos de vista religiosos. Nesta linha de raciocínio, se poderia afirmar que a religiosidade se constrói histórica, processual e dinamicamente na atuação docente. As docentes pesquisadas, por certo, constituem-se em um só agente; um sujeito profissional e um sujeito religioso, e as duas dimensões estariam integradas em um único modo de ser, pensar e agir.

Por fim, a religião/religiosidade está no interior dos estabelecimentos escolares, tal como ampla bibliografia atesta (CUNHA, 2013; FISCHMANN, 2006, 2008; RODRIGUES, 2012; CAVALIERE, 2006); assim, não é de grande utilidade fechar os olhos para isso. Seria, ao contrário, oportuno admitir a existência de tal componente cultural nas escolas e aproveitar essa presença fazendo dela uma oportunidade para desvelar os preconceitos e/ou as intolerâncias e para promover reflexões sobre a temática.

Dessa forma, a partir do contato com as docentes, foi possível, mais uma vez, averiguar a intensidade da religiosidade brasileira, mas também reafirmar a importância da

defesa de uma “laicidade de reconhecimento” (RODRIGUES, 2012) no Brasil. Dito de outro modo, uma laicidade que identificasse a particularidade da cultura e da religiosidade brasileira e que, por isso, legitimasse a pluralidade religiosa e o sincretismo religioso em todas as esferas sociais, inclusive na escola, permitindo sua manifestação sem que houvesse privilégio ou marginalização de nenhuma das denominações religiosas.

Em outras palavras, seria interessante que o lugar da religiosidade na escola fosse elucidado, para que não só os professores, mas também para que os estudantes de licenciatura tivessem maior consciência das interferências externas em sua prática docente. Assim, os (futuros) professores poderiam trabalhar em prol de uma educação intercultural que proporcionasse momentos de reflexão e que correspondesse à divulgação da tolerância como uma forma de se relacionar com o outro (ANDRADE, 2010, p.123, 2014, p. 14). Em suma, pelos dados construídos conclui-se que a religiosidade está presente na escola pública na forma de uma presença oculta. A religiosidade não só atravessa a prática docente, de acordo com a configuração de crenças de cada professor, mas também possui consequências para a socialização das crianças que frequentam esse espaço.

Esta pesquisa desencadeou reflexões sobre a realidade escolar e a forma como a religiosidade dos professores interfere na prática docente no Ensino Fundamental I. Nessa faixa etária as crianças ainda têm poucos entendimentos sobre o mundo simbólico proposto pela religião. Pensando em um futuro próximo, como uma continuidade investigativa seria interessante fazer pesquisas sobre os recursos utilizados pelos professores para lidar com conflitos religiosos trazidos pelos estudantes adolescentes, aqueles que possuem crenças e entendimentos religiosos mais sólidos e que, por conta de sua idade/maturidade, não mais percebem o professor como uma autoridade legítima.

Parte-se do pressuposto de que os professores de etapas de ensino mais avançadas (Ensino Fundamental II ou Ensino Médio) também terão suas práticas docentes atravessadas por uma religiosidade. Dessa forma, é possível suspeitar que os conflitos religiosos em sala de aula acontecerão de forma mais intensa e as negociações entre professor e alunos serão mais delicadas.

Assim sendo, pergunta-se: como professores graduados em áreas como Geografia, História, Matemática, Física, etc, reagem em face de situações conflituosas como essas? A que se apegariam para realizar esse tipo de enfrentamento? À sua fé? À legislação sobre laicidade? Ao material didático selecionado pela escola? Às suas experiências anteriores? Ao silêncio? Essas reflexões certamente não se esgotam nestas páginas.



### Referências<sup>52</sup>

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

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

BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo – produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERGER, Peter L. *O dossel sagrado – elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

BERGER, Brigitte & BERGER, Peter. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice & MARTINS, José de Souza, *Sociologia e Sociedade*, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 1980.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas, “A sociedade como realidade subjetiva”. In *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes 1983.

BERTHELOT, Jean Michel. Reflexion sur la pertinence du concept de socialisation. In: *Actes de la Table Ronde de Lyon (4 - 5 de février de 1988)*, Groupe de Recherche sur la Socialisation. Analyse des modes de socialisation: confrontations et perspectives. Sur la direction de Guy Vincent. Université Lumière-Lyon 2, 1988.

BIRMAN, Patricia. Conexões políticas e bricolagens religiosas: questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. In: SANCHIS, P (org.). *Fiéis e Cidadãos – Percursos de Sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

<sup>52</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora - as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio, *Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pag.71-79.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília: MEC, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9476/97*. 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. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127108/lei-9475-97>. Acesso em outubro, 2013.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental 1)*. Brasília: MEC, 1997.

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

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

CARVALHO, José Jorge de, Um espaço público encantado. Pluralidade Religiosa e Modernidade no Brasil. In: *Série Antropologia*, Brasília: UNB, n. 249, 1999.

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

CUNHA, Luiz A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*. V.34, n. 124. Jul-set. Campinas, SP, 2013.

CURY, Carlos Roberto J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27. Rio de Janeiro, 2004.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, v. 3, Bahia, 1998.

\_\_\_\_\_. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, Rio de Janeiro. maio-ago. 2011.

ELIAS, Norbert. Capítulo 3 Modelos de jogos. In: *Introdução à Sociologia*. Edições 70. Lisboa, 2008.

\_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. p. 55-75. In: *Pesquisa Participante*, São Paulo: Cortez, 1989.

FISCHMANN, Roseli. *Ensino Religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. 1 ed. São Paulo: Factash, 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 40, Rio de Janeiro, 2009, p. 156-167.

\_\_\_\_\_. Escola laica, liberdade e igualdade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, p. A-3 - A-3, 5 mar. 2011.

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

GIMENO-SANATÁLIATÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.L., MOREIRA, A. F.(ORGS.) *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. *Símbolos religiosos em controvérsias*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, Rio de Janeiro, 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 1991*. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default\\_censo1991.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default_censo1991.shtm). Acesso em 6 out. 2013.

\_\_\_\_\_. *Evolução Demográfica 1950-2010*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000403.pdf>. Acesso em 07 out.2013.

\_\_\_\_\_. *Censo demográfico 2010 - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em 7 out. 2013.

MAFRA, Leila. A sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto, VILELA, Rita Amélia T.(orgs.). *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGNANI, Jose Guilherme Cantor . De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n.49, p. 11-29, 2002.

MARTUCCELLI, Danilo *Existen individuos en el Sul?* Santiago: LOM Ediciones, 2010.

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

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

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO Lino de. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIERUCCI, Antonio Flávio. De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*. v.20, n2. São Paulo, nov. 2008.

PIRES, Flávia. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 30 (1): 143-164, 2010.

PRANDI, Reginaldo. Converter indivíduos, mudar culturas. *Revista Tempo Social*. Vol.20, n2. São Paulo, nov. 2008.

QEDU. Disponível em <http://www.qedu.org.br> acesso em 18 de outubro de 2013.

ROCKWELL, Elsie. Cap.1 La relevância de la etnografía; Cap.3 Etnografía y teoría. In: *La experiencia etnográfica: historia y cultura em lós procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*. Belo Horizonte, v.11, n.29. 2012.

SANCHIS, Pierre. As religiões dos brasileiros. *Horizonte*, Belo Horizonte, v.1, n.2, 1997.

\_\_\_\_\_. Religiões, religião... Alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro. In: SANCHIS, P (org.). *Fiéis e Cidadãos – Percursos de Sincretismo no Brasil*. Editora UERJ. Rio de Janeiro. 2001.

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

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

\_\_\_\_\_. A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005a.

\_\_\_\_\_. Um novo capital cultural: disposição e pré-disposição à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 26, p. 77-106, jan./abr. 2005b.

\_\_\_\_\_. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos CERU*, série 2, v. 19, n.2, São Paulo, dez. 2008.

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

\_\_\_\_\_. *A noção de crença em Pierre Bourdieu*. Editora Autêntica. 2015. Circulação restrita.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. Caderno CEDES.2015. No prelo.

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

SIMMEL, Georg. *Religião: ensaios* Volume 1/2. São Paulo: Olho d'água, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Religião: ensaios* Volume 2/2. São Paulo: Olho d'água, 2011b.

SIMONS, U. Oração subordinada. *Revista Educação*. Editora Segmento. Ano 14. n.166. São Paulo. fev, 2011.

SIQUEIRA, Deis. Religião e religiosidade: indivíduo e sociedade. *Revista Estudos de sociologia*. Araraquara (SP) v.18.n.34. 2013.

VALENTE, Gabriela. *Diferentes propostas curriculares para o Ensino Religioso e suas consequências para a laicidade do Estado*. Trabalho complementar de curso. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. Culturas escolares, reforma e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: *La construcción de una nueva cultura em los centros educativos*, Murcia, VIII estatales del Fórum Europeo de administradores de la Educación, 1996.

\_\_\_\_\_. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. J. (Org.). Contemporaneidade e educação. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 2000.

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

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

## Apêndice

### Apêndice A – Técnicas de coleta de dados

#### Roteiro de observação

1. Linguagem
  - a. murais / festas e comemorações religiosas
  - b. símbolos espalhados pela escola
  - c. brincadeiras/músicas
  - d. silêncios/gestos/ olhares/ditados populares/expressões de linguagem
  - e. símbolos religiosos no corpo
  - f. rotinas de entrada e saída/rituais
  - g. organização estrutural da escola – gestão; espaço físico.
2. Repetição
  - a. Comentários positivos/ negativos
  - b. Elogios / premiação
  - c. Coação / punição / constrangimentos
3. Autoridade
  - a. Qual é o relacionamento afetivo existente na relação professor-aluno?
  - b. Como se dá o relacionamento entre as crianças?
  - c. Essa autoridade é conquistada ou institucionalizada?
  - d. Presença/ausência de coordenadores, diretores nos ambientes fora e dentro da sala de aula



## Questionário

Pesquisa: *Socialização religiosa:*

*um estudo sobre estratégias difusas de transmissão de disposições de cultura*

Objetivo do questionário: este questionário está contextualizado em minha pesquisa de mestrado e busca conhecer a percepção da professora sobre como a religião está presente na escola.

As perguntas são referentes a EMEIEF.

Cabe ressaltar que este questionário será exclusivamente utilizado para a referida pesquisa e que o anonimato do entrevistado está totalmente garantido.

O questionário dura, em média, 20 minutos.

1. Sexo:  Feminino  Masculino

2. Ano de nascimento. \_\_\_\_\_

3. Ano que leciona:

1.º ano  2.º ano  3.º ano  4º ano  5º ano

Educação Infantil

4. Há quanto tempo leciona?  Menos de 5 anos  De 5 a 20 anos

Mais de 20 anos

5. Qual é o seu cargo na rede? \_\_\_\_\_

6. Há quanto tempo possui este cargo? \_\_\_\_\_

7.  Solteiro  Casado  Outros: \_\_\_\_\_

8. Filhos?  Sim  Não Em caso afirmativo, quantos?

\_\_\_\_\_

9. Trabalha em outra escola?  Não  Sim Pública ou particular? \_\_\_\_\_

10. Renda familiar:

Menos de 2 salários mínimos

Entre 2 e 5 salários mínimos

Entre 5 a 15 salários mínimos

Mais de 15 salários mínimos

11. Como definiria sua cor: \_\_\_\_\_

12. Assinale as atividades que você realiza fora da escola.

Curso de língua estrangeira  curso de aperfeiçoamento/especialização

Artes plásticas ou formação artística  esportes, atividades físicas

Outras: \_\_\_\_\_

Avalie os seguintes aspectos que compõem a escola:

B = Bom

R = Regular

P = Péssimo

13. Conhecimento dos professores sobre a matéria e maneira de transmiti-la			
14. Biblioteca			
15. Condições da sala de aula			
16. Condições da quadra			
17. Acesso a computador e outros recursos de informática			
18. O interesse dos alunos			
19. Trabalho de grupo (compartilhamento de ideias entre professores)			
20. Materiais disponíveis e instrumentos de trabalho			
21. Atenção e o respeito dos funcionários			
22. A direção da escola			
23. A organização dos horários de aulas			
24. Localização da escola			
25. A segurança (iluminação, policiamento)			

26. O que você mais gosta na escola?

27. O que você menos gosta na escola?

O que você pensa sobre os seus colegas de trabalho.

	Sim	Não
28. Os professores se dão bem entre eles.		
29. Os professores são distantes, têm pouco envolvimento		
30. Os professores respeitam as decisões da direção		
31. Os professores gostam da direção atual		
32. Os professores são preocupados e dedicados		
33. Os professores são autoritários, rígidos, abusam do poder		
34. Os professores acreditam que esta é uma boa escola.		
35. Há divergências no grupo de professores.		

Qual a sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos.

	Bom	Regular	Fraco
36. Liberdade de expressar suas ideias			
37. Respeito aos alunos			
38. A escola leva em conta sua opinião			
39. Convivência entre os alunos			
40. A escola se organiza para apoiar a resolução de problemas			

de relacionamento entre alunos			
41. A escola tem iniciativa para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos e professores			
42. A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares			
43. Capacidade da escola de relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano			
44. Capacidade da escola de avaliar seu conhecimento como profissional			

45. Qual é a sua religião:

católica romana     evangélica – indicar a denominação \_\_\_\_\_

espírita     umbanda   

outras: \_\_\_\_\_

46. Qual a importância da religião em sua vida?

muita     pouca     nenhuma

47. Quem mais influenciou a escolha de sua religião?

Meus pais     outros parentes     amigos

Pessoas religiosas (padres, médiuns, pastores)     ninguém, foram

motivos pessoais

Você acredita em:

	Sim	Não
48. santos		
49. anjos		
50. espíritos		
51. demônios		
52. Virgem Maria		
53. entidades/orixás		
54. reencarnação/ vidas passadas		
55. energia/aura		
56. milagres		
57. adivinhação/ previsão do futuro		
58. Você acha que o demônio ou alguma entidade do mal pode tomar conta do corpo e do espírito de uma pessoa?		
59. Você costuma participar de atividades de outras religiões além da sua?		

60. Com que frequência participa das atividades de sua religião?

uma vez por semana       mais de uma vez por semana

mais de uma vez por mês     uma vez por mês     raramente     nunca

61. De que modo você normalmente pratica sua religião?

Oração diária       meditação       obras de caridade     promessas

Ofertas sacrifícios     mediunidade /incorporação     não pratica

62. Você já teve outra religião?       Sim Qual? \_\_\_\_\_       Não

63. O que o fez trocar de religião?

Cura de doença/drogas       a doutrina da outra religião

Nova religião trouxe paz e tranquilidade

Nova religião afastou espíritos maus       Outras: \_\_\_\_\_

64. Com qual das afirmações você mais concorda (escolha apenas uma opção)

Deus manda em tudo o que acontece no mundo

Deus dá uma grande liberdade aos homens e só intervém em ocasiões graves e especiais

Deus criou os homens livres e não interfere na história humana

Não acredito em Deus

65. Quais OS valores julga que os alunos devem aprender na escola? (Assinale quantas alternativas quiser.)

A diferença entre o bem e o mal.       Ética, cidadania e respeito

Valores religiosos para a formação de caráter.

Outros: \_\_\_\_\_

66. Como você trabalha valores em sua sala de aula? (Assinale quantas alternativas quiser.)

Utilização de materiais didáticos que trabalham o assunto (livros ou jogos).

Conversas com os alunos.

Interfere em situações de conflito e expõe a forma como os alunos deveriam se comportar

Outros: \_\_\_\_\_

67. Você conhece a religião de seus alunos?     Sim     Não

68. Você acredita que a religião de seus alunos tem influência no desempenho escolar?

Sim     Não

69. Você identifica elementos religiosos no cotidiano escolar?

Não       Sim. Quais? \_\_\_\_\_

**OBS:** Caso tenha interesse em participar da segunda etapa dessa pesquisa, uma entrevista, por favor, deixe seu nome, telefone e/ou e-mail para contato.

Nome: \_\_\_\_\_ tel: \_\_\_\_\_

email: \_\_\_\_\_

## **Roteiro de entrevista – entrevista com professores**

### Parte I – Fala de abordagem

Objetivo da entrevista: esta entrevista está contextualizada em minha pesquisa de mestrado e busca conhecer a percepção da professora sobre como a religião está presente na sociedade.

Intenção da entrevista: quero conhecer o ponto de vista da professora sobre como observa os elementos religiosos na socialização das crianças.

Cabe ressaltar que a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento, o gravador pode ser desligado e a entrevistada pode pedir para que algo que diga não seja incluído no trabalho.

A entrevista durará, em média, uma hora.

Termo de consentimento assinado. Agradecimento pela disponibilização.

### Parte II – Questões

#### 1. Trajetória profissional

Conte-me da sua carreira.

- escolha da profissão
- formação docente
- mudança de profissão
- quantos anos trabalha com educação?
- quantos anos trabalha nesta escola? Foi uma escolha?
- escolheria outra profissão?
- possui cursos de pós-graduação, especialização? Continua estudando?
- gostaria de estudar um pouco mais? Porque?

#### 2. Religião

- Como você percebe a religiosidade no Brasil?
- Quais são os aspectos/ as características dessa religiosidade brasileira?
- Você acha que esta religiosidade está em todos os espaços?
  - Como ela aparece na mídia?
  - Como ela aparece na família?
  - Como ela aparece na escola? Você poderia relatar algum episódio que envolvesse a religiosidade na escola?
- Como você caracterizaria uma pessoa religiosa? Como a religiosidade pode influenciar a rotina de uma pessoa?
- Delicadeza para perguntar a religião da pessoa e se ela frequenta alguma instituição religiosa – bairro onde se encontra a sede.
- qual a sensação ao frequentar esse espaço/ sente falta? A religiosidade que desenvolve é individual ou grupal/coletiva?
- Já teve outras religiões? Por que mudou?
- Como você percebe a diversidade religiosa?
- Como você lida com situações em que os alunos trazem elementos religiosos (kipá, véu, bíblia, nome de santos) para a sala de aula?
- O que você achou da última visita do papa ao Brasil? (tentar chegar na questão da laicidade da escola)

### Parte III – Finalização

Gostaria de colocar mais alguma coisa?

## **Apêndice B – Autorizações**

### **Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista com professoras**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado “Socialização religiosa: um estudo sobre estratégias difusas de transmissão de disposições de cultura” desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo(a) pesquisador(a) Gabriela Abuhab Valente orientado por Maria da Graça J. Setton, que podem ser contatados pelo e-mail gabivalente2002@yahoo.com.br ou telefone 99201-9330.

O presente trabalho tem por objetivos: identificar e analisar a existência de estratégias e mecanismos não sistematizados ou difusos de construção de disposições religiosas no ambiente escolar e os instrumentos utilizados serão: entrevistas gravadas.

E minha participação consistirá em oferecer uma entrevista que será gravada. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Local e data

### Carta pedindo autorização aos pais

Maio/Setembro de 2013

Prezados pais e responsáveis,

Venho por meio desta, comunicar que estou realizando uma pesquisa de Mestrado<sup>53</sup>, sediada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Para o desenvolvimento deste estudo, é necessário fazer observações do comportamento das crianças e suas interações no ambiente escolar. Para tanto, pretendo fazer observações em sala de aula, conversar com os alunos, registrar suas falas e ações, além de eventualmente fazer registros fotográficos, durante o primeiro/segundo semestre de 2013.

As imagens e dados coletados serão utilizados única e exclusivamente nesta pesquisa. Portanto, comprometo-me a nunca disponibilizá-los em outros meios de comunicação. Ademais, o anonimato das crianças também será respeitado, sendo que ao final da pesquisa, cada criança terá a chance de escolher um nome fictício para si.

Assim, como responsáveis pelas crianças, a autorização de vocês é de suma importância. Agradeço antecipadamente e coloco-me a disposição para qualquer eventual esclarecimento, comprometendo-me a dividir a produção final desta pesquisa com a escola, com os senhores pais e com a comunidade escolar.

Atenciosamente,

Gabriela Abuhab Valente

[gabivalente2002@yahoo.com.br](mailto:gabivalente2002@yahoo.com.br) – tel: 99201-9330

Santo André – Maio/Setembro 2013

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
 declaro saber e concordar com a participação de meu (minha) filho(a)  
 \_\_\_\_\_ na pesquisa “Socialização religiosa: um estudo sobre  
 estratégias difusas de transmissão de disposições de cultura” desenvolvida na Faculdade de  
 Educação da Universidade de São Paulo pelo(a) pesquisador(a) Gabriela Abuhab Valente  
 orientado por Maria da Graça J. Setton, que podem ser contatados pelo e-mail  
[gabivalente2002@yahoo.com.br](mailto:gabivalente2002@yahoo.com.br) ou telefone 99201-9330.

O presente trabalho tem por objetivos: identificar e analisar a existência de estratégias e mecanismos não sistematizados ou difusos de construção de disposições religiosas no ambiente escolar e os instrumentos utilizados serão: observação, entrevistas e registros fotográficos.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável:

<sup>53</sup> No original: “Venho por meio desta comunicar que estou realizando uma pesquisa de Mestrado *sobre religião*, sediada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).” Por sugestão da direção da escola, a frase foi alterada.