

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON-2

Ecole doctorale Education, Psychologie, Information et Communication

Laboratoire Education, Cultures, Politiques (EA 4571)

As práticas docentes e a questão religiosa
Elementos de comparação entre Brasil e França

Gabriela ABUHAB VALENTE

Tese do doutorado

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON-2

Ecole doctorale Education, Psychologie, Information et Communication

Laboratoire Education, Cultures, Politiques (EA 4571)

As práticas docentes e a questão religiosa
Elementos de comparação entre Brasil e França

Gabriela ABUHAB VALENTE

Tese do doutorado
Área de concentração: Educação

Sob orientação de Maria da Graça SETTON e
Françoise LANTHEAUME

Agência Financiadora: FAPESP
Versão corrigida

São Paulo

2019

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

A135p	<p>Abuhab Valente, Gabriela As práticas docentes e a questão religiosa / Gabriela Abuhab Valente; orientadora Maria da Graça Jacintho Setton; coorientadora Françoise Lantheaume. -- São Paulo, 2019. 295 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.</p> <p>1. Prática docente. 2. Educação comparada. 3. Religião e Educação. 4. Laicidade. 5. Sociologia da Educação. I. Jacintho Setton, Maria da Graça, orient. II. Lantheaume, Françoise, coorient. III. Título.</p>
-------	--

VALENTE, Gabriela Abuhab. **As práticas docentes e a questão religiosa Elementos de comparação entre Brasil e França**. 2019. 295f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) - Université Lumière Lyon II. 2019.

Aprovada em: 26 de junho de 2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Adriane KNOBLAUCH

Instituição: Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr. André ROBERT

Instituição: Université Lumière Lyon 2

Prof. Dr. Diogo da SILVA CORREA

Instituição: Universidade Vila Velha – UVV (relator)

Prof. Dr. Elias Evangelista GOMES

Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG

Profa. Dra. Françoise LANTHEAUME

Instituição: Université Lumière Lyon 2 (orientadora)

Prof. Dr. Gilles MONCEAU

Instituição: Université de Cergy-Pontoise (relator)

Profa. Dra. Maria da Graça J. SETTON

Instituição: Universidade de São Paulo (orientadora)

Profa. Dra. Roseli FISCHMANN

Instituição: Universidade de São Paulo

Às Joanas

Às Marielles

Pela possibilidade de que Joanas possam se tornar Marielles...

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, às orientadoras Maria da Graça Setton e Françoise Lantheaume, pela confiança, pela parceria e por incentivar as dúvidas e as provocações. Por acompanhar com paciência e dedicação o meu processo de crescimento acadêmico e pessoal.

Aos professores entrevistados nesta pesquisa por atuarem como co-autores desta pesquisa. Às instituições escolares que me receberam e que compartilharam comigo seu cotidiano. A todos os meus próximos que emprestaram seus nomes para a constituição do anonimato neste texto.

Aos professores da Faculdade de Educação da USP e do ISPEF da Université Lumière Lyon 2. Aos membros da banca de qualificação, nas pessoas de Diogo Correa e André Robert. Aos membros da banca de defesa, pela leitura e discussão de meu trabalho.

Aos funcionários das duas universidades nas figuras de Niels Camara, Marcelo Ribeiro, Emmanuelle Lop e Veronique Prudhomme. Sem eles, o convênio de cotutela não teria sido possível.

Aos colegas do Grupo de Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP) pelas proveitosas discussões e provocações, na pessoa de Adriana Dantas, com quem as parcerias não param por aqui.

Aos colegas do Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) nas pessoas de Charlene Menard e de Amèlie Derobert.

Aos membros da pesquisa Religião, Discriminação e Racismo no espaço escolar (REDISCO), à equipe brasileira, nas pessoas de Adriane Knoblauch e Alice Botler, e à equipe internacional, nas pessoas de Emilie Pontanier e Sébastien Urbanski.

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

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

Ao meu pai, Henrique, e à sua família.

Às amigas e aos amigos dos dois lados do Atlântico que acompanham minha trajetória acadêmica e com quem compartilho ótimos momentos, Juliana, Bruna, Marina, Arthur, Bárbara, Audrey, Ludu e Robson, às amigas Pidiwaps, Anna e Marjo. Agradeço especialmente a amiga Gabriela pela leitura e revisão da tese.

À Marion Fabre pelo acolhimento em Lyon, pelas discussões e pela aprendizagem de vida.

À Quentin Berthinier pelas inúmeras parcerias e por tornar um sonho possível.

Agradeço também as instituições que financiaram esta pesquisa e tornaram possível a perspectiva comparada desta tese. À FAPESP, pela Bolsa Regular no País Processo n. 2015/22243-8 e pela Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE) Processo 2016/13573-7 que permitiu a estadia de um ano em Lyon.

Ao Santander, pela bolsa de mobilidade internacional que permitiu a estadia de dois meses em Lyon.

Resumo

VALENTE, Gabriela Abuhab. **As práticas docentes e a questão religiosa Elementos de comparação entre Brasil e França**. 2019. 295f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) Université Lumière Lyon II. 2019.

O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as disposições e as lógicas de ação dos docentes quando se deparam com situações envolvendo a questão religiosa em dois países considerados laicos. Trata-se de uma pesquisa de doutorado de inspiração etnográfica que pretendeu desenvolver análises a partir de uma perspectiva de educação comparada. A pesquisa situa-se na área de Sociologia da Educação, privilegiando como aportes teóricos a sociologia da socialização e a sociologia pragmática. Com base nisso, analisamos as referências e argumentos disposicionais e os princípios de justiça na prática docente de professores/as brasileiros e franceses do Ensino Fundamental II (*collège*). Desta forma, as questões que motivam a pesquisa são: como os professores lidam com uma situação envolvendo a questão religiosa? Por que eles agem desta forma? Qual(ais) lógica(s) de ação são mobilizadas nas práticas docentes? Quais disposições contribuem à “escolha” da lógica de ação? Como as configurações sociais influenciam a prática religiosa no que concerne a questão religiosa? Existiriam diferenças na prática docente entre situações envolvendo a questão religiosas e outras situações escolares? Para responder estas questões, foram realizadas 36 entrevistas com docentes brasileiros e franceses e observações de campo em três escolas públicas (duas brasileiras e uma francesa). Na sociedade brasileira, a lógica liberal foi identificada nas práticas dos docentes brasileiros e a lógica cívica na França interpretadas como formas diferentes de garantir a laicidade. Quanto as disposições docentes mobilizadas, identificou-se disposições híbridas na prática dos professores brasileiros e disposições profissionais na atividade docente francesa. Por fim, constatou-se a existência de uma lógica de ação própria aos professores nos dois contextos sociais, chamada aqui de lógica professoral.

Palavras chaves: Escola pública; Prática docente; Educação comparada; Religião e Educação; Brasil; França; Laicidade; Questão religiosa; Lógica professoral; Sociologia da socialização; Sociologia pragmática

Résumé

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Les pratiques enseignantes et la question religieuse Eléments de comparaison entre le Brésil et la France**. 2019. 295f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) Université Lumière Lyon II. 2019.

L'objectif de cette recherche est d'identifier et d'analyser des dispositions et des logiques d'actions des enseignants lorsqu'ils se trouvent face à une situation liée à la question religieuse dans deux pays qui se définissent comme laïque, à savoir, le Brésil et la France. Il s'agit d'une étude d'inspiration ethnographique dans une perspective d'éducation comparée. La recherche se situe dans le cadre de la Sociologie de l'éducation et utilise la sociologie de la socialisation et la sociologie pragmatique comme principaux cadres théoriques. A partir de cela, nous analysons les dispositions et les principes de justice dans la pratique des enseignants brésiliens et français aux collèges publics. Ainsi, les questions qui ont motivé la recherche sont : comment les enseignants traitent-ils une situation impliquant la question religieuse ? Pourquoi agissent-ils de cette façon ? Quelle(s) logique(s) d'action sont mobilisées dans les pratiques enseignantes ? Quelles dispositions contribuent au « choix » de la logique d'action ? Comment les configurations sociales influencent-elles la pratique enseignante en ce qui concerne la question religieuse ? Existe-t-il des différences entre la pratique enseignante liée aux situations impliquant la question religieuse et la pratique enseignante tout court ? Pour répondre ces questions, une trentaine d'entretiens ont été effectués avec des enseignants brésiliens et français et trois établissements publics ont été le cadre d'un travail d'observation (deux établissements au Brésil et un en France), les deux méthodes donnant accès à la description de situations professionnelles concernant les religions. La façon dont les enseignants gèrent la question religieuse privilégie la logique libérale au Brésil et la logique civique en France. En ce qui concerne les dispositions des enseignants, nous avons identifié des dispositions hybrides dans les actions brésiliennes et des dispositions professionnelles dans l'activité enseignante française. Enfin, nous avons mis au jour une logique d'action propre à la profession enseignante dans les deux pays, ce que nous appelons la logique professorale.

Mots-clefs : école publique ; pratique enseignante ; religion et éducation ; éducation comparée ; Brésil ; France ; sociologie de la socialisation ; sociologie pragmatique ; laïcité ; question religieuse ; logique professorale

Abstract

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Teaching practices and the religious matter Comparaison elements between Brazil and France**. 2019. 295f. Thesis (Phd in Educational Sciences) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) Université Lumière Lyon II. 2019.

The purpose of this research is to identify and analyze the teachers' dispositions and logic of actions when faced with a situation related to the religious question in two countries that define themselves as secular, such as Brazil and France. This is an ethnographic-inspired study which mobilizes a comparative education perspective. The research is situated within the field of the Sociology of Education and uses the sociology of socialization and pragmatic sociology as the main theoretical frameworks. Therefore, we analyze the provisions and principles of justice in the practice of Brazilian and French teachers at public colleges. Thus, the questions that motivated the research are: how do teachers deal with a situation involving the religious question? Why do they act this way? What logic(s) of action are mobilized in teaching practices? Which dispositions contribute to the "choice" of the logic of action? How do social configurations influence teaching practice with regard to the religious question? Are there differences between the teaching practice related to situations involving the religious question and the teaching practice itself? To answer these questions, approximately thirty interviews were conducted with Brazilian and French teachers and three public institutions were part of a field observation (two institutions in Brazil and one in France), the two methods giving access to the description of professional situations concerning religions. The liberal logic identified in the practices of Brazilian teachers and the civic logic favored in France in situations involving the religious question are different ways to guarantee secularism. Regarding teachers' dispositions, we have identified hybrid dispositions in Brazilian actions and professional dispositions in the French teaching practice. Finally, we have brought to light a logic of action peculiar to the teaching profession in both countries, what we call the teaching logic.

Key-word: public school; teaching practice; religion and education; comparative education; Brazil; France; sociology of socialization; pragmatic sociology; secularity; religious question; teaching logic

Sumário

Resumo	7
Résumé.....	8
Abstract	9
Introdução	13
Organização dos capítulos	18
Capítulo 1 – Contexto atual no Brasil e na França	20
1.1 A questão religiosa – o contexto brasileiro e o contexto francês.....	20
1.1.1 A questão religiosa no Brasil	22
1.1.2 A questão religiosa na França	23
1.2 Os sistemas educativos, enfoque no Ensino Fundamental II (<i>collège</i>).....	26
1.2.1 O sistema educativo “descentralizado” no Brasil	26
1.2.2 O sistema educativo “centralizado” na França.....	30
1.3 Questões de partida.....	34
Capítulo 2 – Revisão da literatura: aspectos históricos e acadêmicos	38
2.1 Perspectiva histórica da questão religiosa no Brasil e na França.....	38
2.2 A questão religiosa no Brasil e a laicidade na França: debate acadêmico e conceitual.....	41
2.2.1 Entre laicidade e questão religiosa	42
2.2.2 A questão religiosa no Brasil: um estado da arte	43
2.2.3 A laicidade na França.....	54
Capítulo 3 – Referencial teórico	71
3.1 Duas correntes sociológicas complementares.....	71
3.1.1 Socialização e a teoria da prática	71
3.1.2 Sociologia pragmática e a conduta humana	75
3.1.3 Contribuições das teorias de socialização e da sociologia pragmática	80
3.2 As práticas docentes.....	87
3.3 Questões de pesquisa, objetivo e hipóteses.....	95
Capítulo 4 – Metodologia.....	97
Parte I.....	97
4.1 Recolha/construção de dados: teoria e empiria.....	97
4.2 Perspectiva de comparação	98
4.3 Técnicas de coleta de dados.....	102

4.3.1 Observação do campo	102
4.3.2 Entrevistas	104
4.4 Tratamento de dados – categorias de análise.....	108
4.4.1 A análise das situações.....	110
Parte II.....	111
4.5 Corpus.....	111
4.5.1 A pesquisa em São Paulo (Brasil).....	111
4.5.2 A pesquisa em Lyon (França)	116
Capítulo 5 – Análise dos dados.....	121
5.1 Situações relatadas por docentes brasileiros – em São Paulo.....	122
5.1.1 Pressões externas – a religião dentro da escola (Situação 1)	126
5.1.2 Jongo (Situação 2).....	131
5.1.3 Situações trazidas pelos alunos e funcionários (Situações 3, 4 e 5).....	138
5.1.4 Autoridade e imposição religiosa (Situações 6, 7 e 8).....	143
5.1.5 Valorização da experiência religiosa do aluno, <i>pero no mucho</i> (Situações 9, 10 e 11)	147
5.1.6 Entre crença e conteúdo prescrito (Situações 11, 12, 13, 14, 15 e 16).....	152
5.2 Situações relatadas por docentes franceses – em Lyon	162
5.2.1 Pressões externas – a religiosidade dentro da escola (Situações 17, 18 e 19).....	167
5.2.2 Festas religiosas (Situações 20, 21, 22, 23 e 24).....	173
5.2.3 Após atentados (Situações 25, 26, 27 e 28).....	181
5.2.4 O interesse pela religião do outro na escola republicana (Situações 29, 30, 31 e 32)	188
5.2.5 Direito do homem, direito da mulher (Situação 33).....	196
5.3 Síntese – resultados a partir de uma perspectiva comparatista.....	198
Capítulo 6 – Discussões dos resultados.....	201
6.1 As práticas docentes e a questão religiosa	201
6.1.1 Laicidade e socialização: documentos pedagógicos oficiais e concepções docentes .	201
6.1.2 Lugar periférico da religião na escola.....	212
6.1.3 Intolerâncias religiosas adjetivadas: religião, raça e gênero	220
6.1.4 Condições de trabalho e formas de agir em situações envolvendo a questão religiosa	222
6.2 As práticas docentes, profissionalidade e socialização profissional.....	224
6.2.1 Situações e interações sociais.....	224

6.2.2 Função docente.....	227
6.2.3 Recursos	230
6.2.4 Pluralidade de lógicas de ação	236
6.2.5 Lógica professoral: voltando à escala <i>meso</i> sociológica.....	242
Considerações finais	245
Referências bibliográficas.....	250
Apêndice	267
APÊNDICE A - Listagem de artigos, teses e dissertações analisados	267
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	273
APÊNDICE C - Codificação e categorias de análise das entrevistas	277
APÊNDICE D - Tipologia das situações observadas e descritas pelos sujeitos de pesquisa por escola	280
APÊNDICE E – Quadro com as forças das palavras nas entrevistas segundo Iramuteq	289
APÊNDICE F – Quadro comparativo dos sistemas educativos na França e no Brasil	291
APÊNDICE G – Fotos: a religião e os fetiches	292

Introdução

O tema de pesquisa, as práticas docentes e a questão religiosa, é uma inquietação acadêmica que remonta desde o primeiro ano de graduação em pedagogia, em 2007. Desse momento em diante, foram realizadas investigações em diferentes âmbitos, a saber, iniciação científica, trabalho Complementar de Curso (TCC) e mestrado, refinando, cada vez mais, o problema de pesquisa. Todos esses estudos, realizados sobre a realidade brasileira, contribuíram para a construção do projeto de estudo doutoral.

Em pesquisa realizada em âmbito de Trabalho Complementar de Curso, intitulada “Diferentes propostas curriculares para o Ensino Religioso e suas consequências para a laicidade do Estado”, os currículos prescritos de Ensino Religioso em cinco estados brasileiros foram analisados (VALENTE, 2010). Partindo do fato de que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a responsabilidade pela definição curricular da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas é dos sistemas de ensino, o que remete à organização dos estados e municípios, ou seja, não se tem um Parâmetro Curricular Nacional (PCN) oficial para a disciplina Ensino Religioso, por questão legal. Naquela pesquisa identificamos que não são todos os Estados brasileiros que incluem em seus currículos escolares a disciplina Ensino Religioso e os que o fazem, têm sido alvo de muitas críticas, exemplos podem ser encontrados em Fischmann (2008a) e na coletânea de artigos publicados na edição n.28 – “Ensino religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado laico” da Revista Notandum (2012). Pudemos concluir que a falta de articulação entre normas legais estatais e as propostas pedagógicas prescritas para a disciplina, fazem com que os professores não tenham uma referência concreta e refletida sobre o assunto, o que resultaria na busca por apoios em mais de uma referência (além da própria experiência religiosa/familiar/pedagógica), em proselitismo e intolerância ou, contraditoriamente, poderia ser uma abertura para a expressão da pluralidade religiosa brasileira. Desse modo, problematizamos: se os docentes que ministram a disciplina específica sobre o fenômeno religioso já não possuem referências prescritas, quais os parâmetros que orientariam os professores polivalentes ou de outras disciplinas curriculares no que tange a questão religiosa?

Essa experiência revelou a importância de se fazer um estudo da presença das religiões na escola de forma situada. Ou seja, julgou-se que o conteúdo da disciplina e a transmissão desse saber correspondem às disposições ou bagagens culturais do docente e dependem da forma como cada escola lida com a questão religiosa, bem como dependem de uma configuração sócio histórica

particular. Para verificar esta hipótese, desenvolveu-se um estudo exploratório em âmbito de mestrado intitulado “A presença oculta da religiosidade na prática docente” (VALENTE, 2015).

Segundo as observações de campo realizadas, constatamos que os agentes sociais presentes na instituição carregam suas experiências religiosas para dentro da escola e da sala de aula, não só como uma forma de suprir algum vazio institucional/pedagógico, mas também como parte de seu *habitus*. Ou seja, partem de suas vivências pessoais subjetivas e, portanto, impossíveis de serem abandonadas ao entrar em sala de aula. A negociação intrínseca ao processo de socialização em uma sociedade na qual a religiosidade é perene e profunda permite condições de possibilidade para que os docentes incorporem certas disposições de cultura que são, a um só tempo, religiosas e seculares.

Essa facilidade de trânsito entre fronteiras institucionais e de interações sociais contribui para que as práticas religiosas atravessem os limiares e intensifiquem a troca entre religiões e escolas, entre o ponto de vista individual, privado, e o ponto de vista da escolarização formal, público. Além da religiosidade, as demarcações formais de espaços sociais não são bem delimitadas, permitindo que os indivíduos ajam de maneira criativa, ou seja, que tragam, inconscientemente e de forma “naturalizada”, elementos de uma instituição para outra, do privado para o público. Assim, os conhecimentos e os valores adquiridos em instituições distintas possibilitam a criatividade professoral enquanto um repertório, uma vez que não há delimitações existentes, formações consistentes ou normas prescritas que abordem a interface educação e religião.

Paradoxalmente, ainda que a escola seja, por excelência, o espaço de educação formal e secular, nela, também podem estar presentes outras estratégias e conteúdos educativos variados, devido a diversidade de metodologias utilizadas em sala de aula e, sobretudo, nas relações interpessoais que acontecem em um ambiente como esse. Assim, é possível afirmar que a presença de uma diversidade de formas de expressão da religião/religiosidade na escola pode caracterizar a transmissão de um conhecimento religioso subjetivo de forma não intencional através de um currículo oculto (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Identificamos formas difusas de imposição de valores no cotidiano escolar, como na escolha de um livro para a leitura com os alunos, nas expressões linguísticas, nas trocas de (re)conhecimento entre alunos e professores no tocante à fé comum entre eles (VALENTE, 2015).

Por ser uma dimensão subjetiva da identidade dos professores, a religiosidade atravessa a prática docente de forma única, pois, entre outros elementos, compõe a totalidade das disposições culturais do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado e, muitas vezes, inconsciente. Nessa linha de raciocínio, afirma-se que a religiosidade se constrói histórica, processual e dinamicamente na atuação docente. Para os professores pesquisados, suas ações não vão de encontro com a questão da laicidade do Estado brasileiro, uma vez que as dimensões religiosas e seculares estariam integradas em um único modo de ser, pensar e agir. Outro elemento de destaque foi a dificuldade de enfrentamento da realidade profissional que faz com que os docentes busquem em suas experiências culturais (religiosas/familiares) e em suas vivências escolares (enquanto docente/aluno/a) estratégias individuais de ação. Assim, supõem-se que o professor lida com questões profissionais, a partir de suas próprias concepções e crenças, muitas vezes sem apoio ou orientação institucional/escolar. Em síntese, a pesquisa de mestrado revelou que a religiosidade se aloca de maneira insidiosa como forma de sanar questões de natureza secular. Aliado a fatores políticos, sociais e econômicos, arrisca-se a dizer que a presença do fenômeno religioso na escola poderia tanto favorecer a coexistência e/ou inspirar o sincretismo, quanto instaurar conflitos e impor a assimilação.

*

Esta pesquisa doutoral retoma os dois objetos de estudo das pesquisas exploratórias, quais sejam, as práticas docentes e a questão religiosa inovando, principalmente, no que concerne o contexto pesquisado. Neste estudo, trabalhamos com dois contextos nacionais distintos. O Brasil e a França são tidos como países laicos, que possuem características próprias quanto à laicidade, à questão religiosa, ao sistema de ensino e às práticas docentes.

O termo aqui utilizado, “questão religiosa”, não faz alusão direta ao período histórico entre 1872 e 1875, quando, no Brasil, houve um enfraquecimento da relação entre Estado e Igreja Católica (SANTOS; SOFFIATTI, 2015). A “questão religiosa” nesse segundo reinado brasileiro foi um marco histórico que teve decorrências no âmbito da separação Estado e religiões, na relação entre maçons, católicos e políticos e, por consequência, na questão religiosa moderna, objeto deste estudo.

O uso da expressão “questão religiosa” no singular não significa que não haja uma pluralidade de questões religiosas. Pelo contrário, exatamente pela diversidade possível dessas questões que escolheu-se utilizar o termo em seu singular genérico e universal. Ademais, a questão

religiosa presente no espaço escolar é, frequentemente, um reflexo do que acontece na sociedade. Poderíamos dizer que a questão religiosa no singular seria um objeto não marcante e invisível (BREKHUS, 2005) das sociedades, ou, nos termos de Callon e Latour (1981), seria uma caixa preta, cuja sua existência todos percebem, mas poucos compreendem ou desnaturalizam seu interior.

Certamente, a questão religiosa está atrelada ao religioso, sendo este entendido como uma “esfera específica nas sociedades modernas” (GIUMBELLI, 2002, p. 413) que possui uma relativa autonomia. O religioso também é compreendido como um fato social, na concepção durkheimiana do termo, ou seja, exterior ao indivíduo e de incontestável poder de instituir maneiras de ser, agir e pensar a partir da coerção social (DURKHEIM, 2007 [1895]).

A autonomia do religioso está atrelada a um contexto histórico e social de modernidade que pode ter como resultado um processo de secularização (relacionado à cultura) e um processo de laicização (ligado à política). Nesse sentido, não é possível abordar a questão religiosa, sem mencionar esses dois processos e sem levar em consideração a história, o contexto e a estrutura social, os indivíduos e os valores que estão envolvidos (BERTHELOT, 1988). É por isso que podemos falar de multiplicidade da secularização (SELL, 2017) e de variedade de laicidades.

Esse estudo procura se debruçar sobre a questão religiosa em dois contextos sociais diversos, o Brasil e a França, mas em um mesmo espaço temporal, a década de 2010. Com o objetivo de prezar pela singularidade desses dois contextos, a questão religiosa é apresentada no contexto francês, através da sua forma bem estruturada e ponderada que aqui se torna sinônimo de laicidade. Já a questão religiosa brasileira é mais fluida e dinâmica, portanto será denominada pelo seu genérico “questão religiosa”. Por esta segunda categoria ser mais ampla ela foi utilizada no título da tese com a intenção de abordar as duas realidades sociais.

Uma forma de compreender a laicidade ou a questão religiosa é a partir da sua história, sua emergência, as problemáticas sociais e políticas associadas, suas implicações sociopolíticas e as controvérsias que elas geram com relação a vida em sociedade. Para esta argumentação, a vida em sociedade será limitada à vida escolar. A interface entre a questão religiosa e a educação suscita polêmicas e debates pelos quais essa tese se interessa, sobretudo, no tocante às ações dos docentes frente às situações que envolvem aspectos religiosos. Desta forma, pretendemos levar em

consideração o contexto religioso dos dois países estudados, contudo, o estudo é, especificamente, localizado em instituições escolares públicas de Ensino Fundamental II/*Collège*¹.

Além da religiosidade individual dos docentes, a noção de questão religiosa utilizada no título da tese envolve outros aspectos presentes na escola, como a religiosidade dos alunos, a forma como os pais expressam seus desejos e princípios religiosos no ambiente escolar, o debate público sobre a interface religião e educação, a problemática do princípio da laicidade do Estado em espaços públicos e daí por diante. A não utilização de aspas para o termo, é uma indicação de que ele está aberto e pode abranger ainda outras dimensões que não foram imaginadas pelos sujeitos de pesquisa e nem pela pesquisadora.

Assim, o objeto dessa pesquisa não é a disciplina de Ensino Religioso, mas a interface entre religião e educação no cotidiano escolar, uma vez que a religião adentra à escola de maneiras legitimadas (leis e decretos) e também de maneiras difusas/desviantes (troca de favores e em nome dos laços sociais) (CUNHA, 2013, p. 938). Assim, o objeto desta pesquisa, a questão religiosa, é trabalhado em sua relação com as práticas docentes.

As práticas docentes foram escolhidas como objeto de análise com a finalidade de se aproximar dos entendimentos e das subjetividades acumulados ao longo da formação e atuação desse profissional. O objeto de pesquisa aqui não é o conjunto de práticas docentes de forma geral, mas, sobretudo, as práticas docentes frente às situações em que a questão religiosa se apresenta.

A justificativa para a utilização do termo em seu plural é o entendimento de que uma ação docente pode ter múltiplas referências, valores e uma pluralidade de lógicas, mesmo que seja na condução de uma única situação. Desta forma, busca-se conhecer os saberes próprios, aos quais está incluído o saber pedagógico (FRANCO, 2016) desses profissionais, o que lhes indica uma direção para a conduta na relação com seus alunos, dentro e fora da sala de aula, e com colegas de trabalho.

A prática docente é um conjunto de ações que resulta do acúmulo de saberes e valores profissionais e pessoais que são construídos através de trocas, de formações e de experiências. Ela

¹ A etapa de ensino escolhida para a pesquisa foi o Ensino Fundamental II. Um dos motivos para tal é que, em pesquisa anterior (VALENTE, 2015), os professores entrevistados afirmavam que os alunos de Ensino Fundamental I eram muito jovens para a abordagem da questão. Ou seja, os alunos do Ensino Fundamental II seriam mais maduros no que concerne a questão religiosa e, portanto, questionamentos e reflexões sobre religião haveriam maiores chances de estarem presentes. Além disso, foi uma decisão de comum acordo entre os pesquisadores da pesquisa intrnacional “Religião, discriminação e racism no espaço escolar” (devido ao acesso facilitado nessa etapa de ensino em alguns países), da qual este estudo faz parte.

não é definida apenas pelas ações visíveis do indivíduo, mas também por aquilo que pensa e a forma como se exprime. A profundidade e a complexidade da prática docente são consequências dos múltiplos aspectos que atravessam o ofício de professor, notadamente, uma série de recomendações e de injunções e a relação com seres humanos.

Ademais, parte-se do pressuposto de que a prática docente está intimamente relacionada à uma atividade profissional coletiva que possui uma história e uma cultura, ou, nas palavras de Clot (2008), um gênero profissional. Desta forma, as formas de agir dos indivíduos e o desenvolvimento de uma identidade profissional estão associados às compreensões de mundo do grupo de pares. Assim, o trabalho docente está relacionado também com o desenvolvimento psicológico do indivíduo no trabalho (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008, p. 7).

Por fim, compreende-se que a presença da questão religiosa no espaço público escolar é, principalmente, uma questão política, com possíveis consequências pedagógicas e religiosas. A disputa de poder pelo espaço educativo entre o Estado e as religiões, é um fenômeno que assola não apenas o Brasil e a França, mas também outros países modernos e ocidentais. Não obstante, cada configuração social sugere um encaminhamento singular para a questão (CUNHA, 2006, 2017). Deste modo, busca-se, com esse estudo, conhecer qual é a direção que o Brasil e a França dão para tal fenômeno.

Cabe lembrar que, devido à configuração social de cada país, a França e o Brasil possuem formas diferentes de reconhecer socialmente a esfera religiosa e de socializar a sua população, incluindo seus docentes. Disso decorre a forma como a religião estará presente (ou não) nas escolas e as formas diferentes encontradas pelos professores franceses e brasileiros para tratar do assunto em sala de aula.

Organização dos capítulos

Para trabalhar simultaneamente com as práticas docentes e a questão religiosa, o primeiro capítulo desta tese apresenta o “estado do conhecimento” em que se pretende mapear e discutir brevemente o contexto brasileiro e francês, no que concerne à questão religiosa e aos sistemas educativos. O segundo capítulo é dedicado à explanação da questão religiosa, a partir de uma perspectiva histórica e acadêmica, nos dois contextos estudados. Em seguida, o terceiro capítulo expõe o referencial teórico do estudo que se apoia na teoria da socialização e na sociologia

pragmática, para chegarmos às hipóteses e às questões de pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, junto com suas limitações e seus ganhos.

No quinto capítulo propõe-se um mergulho ao nível micro social, apresentando a análise dos dados construídos, baseados em quatro categorias, respeitando as singularidades de cada país. No sexto capítulo, discutimos os resultados apresentados, colocando-os à prova das fundamentações teóricas a respeito do tema, como uma forma de anunciar abstrações para os níveis *meso* e macrosociais. Por fim, finalizamos com algumas considerações finais.

Desta forma, convidamos ao leitor a nos acompanhar em uma travessia, partindo de uma visão de aviador, em que olhamos os objetos de pesquisa, a partir de seu contexto. Em seguida, utilizando instrumentos teóricos e metodológicos, passaremos para a visão de um mergulhador, chegando na análise micro sociológica das situações e, logo após, decolaremos lentamente para compreendermos os processos *meso* e macrosociológicos que cercam e constituem as práticas docentes e a questão religiosa, lembrando que a linearidade desta trajetória é apenas uma estratégia didática da escrita desta tese.

Capítulo 1 – Contexto atual no Brasil e na França

O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto atual no que concerne à questão religiosa ou à laicidade em cada uma das configurações socioculturais analisadas, ou seja, no Brasil e na França. Em um primeiro momento, apresentaremos cada um dos contextos sociais tendo em vista os objetos de pesquisa. Em seguida, serão apresentados os sistemas educativos de cada país, especificamente, no que diz respeito às questões que nos interessam, a saber, a questão da religião e sua normatização no que concerne às instituições escolares. Por fim, enunciaremos as questões de partida desta pesquisa de doutorado.

1.1 A questão religiosa – o contexto brasileiro e o contexto francês

A religião é vista enquanto uma agência de socialização que possui funções sociais e educativas. Neste espaço socializador são produzidos valores morais e identitários que contribuem para a formação das consciências e para a estruturação de condutas, no interior de uma configuração social específica. Ademais, pelo fato de estabelecer e construir estruturas valorativas e classificatórias, a religião cumpre um papel ideológico de controle social ao legitimar o que é arbitrário e absolutizar o que é relativo (BOURDIEU, 2007 [1982]).

No contexto social atual, de pós-modernidade, as instituições sociais de forma geral não possuem mais o monopólio da transmissão de um patrimônio cultural (PIERUCCI, 2008, p. 10). Esta função é compartilhada com instituições como a escola, a mídia, a família e a igreja que contribuem para a construção de uma identidade (SETTON, 2002, p. 109). 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 profunda², quanto não se limita à participação como membro de apenas 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.

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

² 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.

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 (no sentido de incorporar disposições culturais próprias à sociedade) e subjetivar-se (no sentido de fazer escolhas individuais para a construção de sua própria identidade) (DUBET; MARTUCCELLI, 1996).

Neste contexto, a questão religiosa passa a ter duas dimensões, de um lado, a religião e, de outro, a 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 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 e as condições de adquirir esse conteúdo, ou estado de espírito. A religiosidade é, segundo Simmel (ibidem), também um fator de sociação, ou seja, de relação entre os atores sociais. Neste sentido, a religiosidade seria uma forma de combater um sentimento de solidão causado pela não compreensão do mundo que é compartilhado entre as pessoas religiosas. Dessa forma, a religiosidade não é por si só social, mas é um fator de sociação. Quando essa força se objetiva, surge a religião. Para Simmel (2011b), a religiosidade engendra a religião.

Percebemos, então, que ainda que a religiosidade esteja relacionada a concepções individuais e subjetivas ela é componente fundamental da religião que, por sua vez, é uma forma cultural, inserida em um contexto sócio-histórico. 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 religiosidade³.

³ Embora os termos religião e religiosidade não possam ser utilizados como sinônimos, eles são vistos de forma correlacionada nessa tese.

Desta forma, religião e religiosidade são duas faces da mesma moeda, a religiosidade fundamenta a religião, ao mesmo tempo em que a religião instiga e supõe a religiosidade. Neste processo, a religião e a religiosidade, atuando enquanto instituições socializadoras, contribuem para a construção de indivíduos e da sociedade. Esta relação entre sociedade e religião é o que estamos chamando de “questão religiosa” que compõe o título da tese e que será explorada em seguida, a partir das particularidades de cada configuração sociocultural estudada.

1.1.1 A questão religiosa no Brasil

Com base em um levantamento sobre a religião da população brasileira do mais recente censo demográfico (IBGE, 2010) disponível no momento da elaboração da tese, pode-se dizer que a religião é uma característica intrínseca ao povo brasileiro. A maior parte da população, 64 %, se considera católica, este grupo é seguido por cerca de 22% de evangélicos. Contudo, em terceiro lugar, encontramos 8% da população que se declara “sem religião”. No caso brasileiro, a população possui uma religiosidade difusa e, se há aumento no número de pessoas sem religião, é devido um sincretismo religioso e da expressão de uma religiosidade própria, a qual não permite escolher uma única religião (SETTON; VALENTE, 2016). Ademais, a categoria de “sem religião” não nos permite identificar a diversidade no interior desse segmento (FISCHMANN, 2008a, p. 20), como agnósticos, deístas, ateus, etc. Os sincretismos possíveis são inúmeros e de difícil identificação, sendo que os mais reconhecidos são os que ocorrem entre as religiões espíritas e de matrizes afro-brasileiras.

Se, de um lado, observa-se maior trânsito de fiéis entre as religiões tradicionais, verifica-se também um maior pluralismo, maior individualismo nas escolhas, maior tolerância a novas formas do sagrado. Do outro, identifica-se a expansão de denominações de cunho proselitista, que contribuem para o processo de naturalização de hegemonia cristã em detrimento de outras religiões. Neste sentido, os fiéis que pertencem às religiões espíritas, de matrizes afro-brasileiras, outras religiões e mesmo os ateus são vítimas de atitudes de intolerância e inferiorização. Neste caso, as religiões espíritas são mais bem recebidas do que o ateísmo ou as religiões de matrizes afro-brasileiras, sendo estas últimas o principal alvo de violência e discriminação. Há ainda um grande número de grupos religiosos minoritários, que não se enquadram no universo cristão, seja católico, seja protestante, seja evangélico, que se espalham pelo país, alguns com presença antiga e consolidada no Brasil, como judeus, budistas, muçulmanos, e outros, com presença recente,

identificados a uma espiritualidade por vezes denominada “Nova Era”, ou outros modos menos institucionalizados e, nem por isso, menos presentes e atuantes na sociedade.

Essa nova configuração paradoxal do campo religioso brasileiro, emergente no momento em que as religiões perdem força na construção das identidades dos indivíduos, se expressa no trânsito entre agrupamentos religiosos, a participação esporádica entre vários agrupamentos de fé, a pluralidade de crenças nos ambientes familiares, evangélicos e católicos, bem como católicos e de tradição afro, construiriam um espaço de religiosidade diversa, híbrida e/ou sincrética (FRIGEIRO, 2008; ALMEIDA, 2007; NEGRÃO, 2008). No entanto, numa tentativa de conquistar ou reconquistar espaço, tanto as Igrejas Evangélicas como a Igreja Católica vêm assumindo práticas mais agressivas para defender seus interesses e ocupar ou se manter no cenário religioso, recorrendo muitas vezes a estratégias de ordem política institucional (CUNHA, 2018, p. 209). Assim, uma reconfiguração do religioso aponta para maior complexidade das relações institucionais e individuais desta dimensão (SETTON; VALENTE, 2016).

Para este estudo, destacam-se três características da particularidade do Brasil. A primeira delas é a maneira, quase natural, de como a cultura brasileira recebe e incorpora e exporta influências de diferentes códigos culturais de diferentes países, fenômeno não isento de tensões; a segunda é evidenciada pela construção identitária e social da população a partir da legitimação de uma fusão de determinados símbolos originários de múltiplas referências socializadoras; e, a terceira é a rápida expansão de adeptos à denominações de alto nível de proselitismo, como no caso de igrejas evangélicas (MARIANO, 2004). Esses aspectos refletem diretamente no espaço escolar, uma vez que dentre os membros dessas igrejas partidárias, encontram-se professores que possuem categorias de pensamento que lhes dão (per)missão para uma ação de ensino de conteúdos religiosos ou de (o)missão de conteúdos que vão de encontro às suas próprias crenças (VALENTE, 2015).

1.1.2 A questão religiosa na França

Já a questão religiosa na França toma uma outra dimensão. Segundo o Pew Research Center (2015 [2010]), o número de cristãos na França (cerca de 63% da população em 2010) tende a diminuir, enquanto o número de muçulmanos (em virtude do fenômeno da imigração – 7.5% em 2010) e de pessoas que não têm religião tende a aumentar (28% em 2010). Já o estudo da associação WIN/Gallup International (MARCHAND, 2015), especializada na questão religiosa, revela que

houve uma grande mudança no perfil religioso da população francesa em um curto período de tempo. Em 2012, a pesquisa indagou 1671 pessoas de 57 países diferentes sobre sua posição face à religião: religiosas, não-crentes ou ateus. Na França, 63% da população declarou não se identificar com uma religião (sem religião e ateu).

Em âmbito nacional, desde 1975, o observatório da sociedade francesa denominado Sociovision tem questionado cerca de duas mil pessoas por ano sobre diferentes temáticas, incluindo a religiosidade. Em um estudo publicado pelo jornal *Le monde des religions* (2016), o observatório divulgou uma comparação entre os anos de 1994 e 2015 e revelou que os franceses estão menos crentes e menos praticantes de forma geral. Em 1998, a França é considerada o país mais secularista da Europa (LAMBERT, 2000, p. 27).

De forma mais detalhada, enquanto os católicos praticantes são mais idosos, há um aumento significativo de jovens praticantes da religião muçumana. Segundo a pesquisa divulgada pelo *Le monde des religions* (2016), a diversidade (56%) e a neutralidade ou discrição na prática religiosa (76%) são defendidas pela maior parte da população francesa. Sobre a diversidade, há uma tendência ao acolhimento dos imigrantes (embora tenha diminuído desde 2008), desde que eles se adaptem à sociedade francesa. Um quarto da população francesa é a favor do reconhecimento das práticas religiosas individuais e afirmam que as regras religiosas deveriam ser prioritárias às regras de sociedade. Tal proposição, contudo, não significa uma rejeição das regras republicanas, uma vez que elas poderiam coexistir na visão dos entrevistados.

O contexto francês é um exemplo concreto da não linearidade do processo de secularização. Entre as décadas de 1960 e 1980, tornou-se imperativo um sistema político inédito de reconhecimento social que forçou um outro tipo de relação entre Estado e religiões. A partir de uma mobilização da sociedade civil, composta em grande parte por imigrantes ou descendentes de imigrantes, reivindicou-se um reconhecimento das identidades individuais e comunitárias e do direito de expressar livremente uma religião. A sociedade passou a ter um caráter polarizado/dualizado. De um lado, havia aqueles que não possuíam uma religião (secularizados) e, do outro, aqueles que afirmavam sua religião de forma cada vez mais contundente (PORTIER, 2016 – informação verbal)⁴.

⁴Informação fornecida por Philippe Portier em conferência: Les mutations de la laïcité française. *Assises des religions et de la laïcité*. Université Jean Moulin – Lyon 3. 17 de outubro de 2016.

Até este período, o indivíduo⁵ que imigrava para a França tinha o objetivo de melhorar de vida e voltar para seu país de origem, onde havia deixado sua família. É interessante retomar o fato histórico da passeata de 1983, em que os mulçumanos se colocaram enquanto franceses e que lutavam pelos seus direitos republicanos enquanto imigrantes. Esse discurso é modificado pouco tempo depois. Na década de 1990, sobretudo pelo advento de uma crise econômica que os colocou em grande dificuldade, os imigrantes passaram a ir para França com seus familiares e a afirmar de forma mais assertiva a própria identidade, e a identidade religiosa como algo que os diferenciava dos não-imigrantes. Miaille (2014) chamou esse processo de “efeito de geração” (p. 14) em que a população imigrada da África do Norte (notadamente da Argélia), submissa e silenciada é substituída pelos chamados “issues de l’immigration” (vindos da imigração), que são de nacionalidade francesa e, por serem mais instruídos, reivindicam com mais força a igualdade de direitos. Langar (2018, p. 175) ratifica os dados de Miaille sobre uma postura reivindicativa dos alunos descendentes de imigração e acrescenta que esta associada a busca de um reconhecimento como luta social (LANGAR, 2018, p. 198).

A mudança da própria forma de se reconhecer fez com que houvesse também uma transformação na maneira como passaram a ser reconhecidos no discurso político. A estigmatização dos imigrantes tornou-se um emblema do próprio orgulho identitário. Em outras palavras, o que era desvalorizado pela sociedade, a saber, os costumes e a cultura dos imigrantes, passou a ser valorizado por esse público como uma forma de distinção social que seria manifestada por meio de símbolos explícitos do pertencimento a uma comunidade minoritária que estaria buscando seu lugar em uma sociedade que se via como única e indivisível.

Neste sentido, a religião, sobretudo, a mulçumana, é uma das dimensões identitárias que distingue o imigrante do não imigrante e que, portanto, dá visibilidade às gerações descendentes de imigrantes. Desta forma, a questão religiosa presente na França está intimamente relacionada à nacionalidade, à luta por reconhecimento de uma identidade individual e à defesa do princípio de igualdade, uma vez que os imigrantes⁵ experimentam sentimentos de injustiça e de discriminação (LANGAR, 2018, p. 180).

*

Levando em consideração este contexto, duas religiões possuem maior visibilidade quando tocamos no assunto de discriminação religiosa. Uma delas é o grupo de religiões que

⁵ É preciso pontuar que nem todos os imigrantes são mulçumanos.

caracterizamos por religiões de matrizes afro-brasileiras no Brasil, junto com elementos que a caracterizam como o turbante, a roupa branca, o holismo cultural em constante tensão com as religiões cristãs, caracterizadas, por sua vez, pelo crucifixo (para os católicos), pela bíblia, por expressões de cunho religioso, por uma hegemonia naturalizada, etc. Do outro lado do Atlântico, encontramos uma segunda religião protagonista das situações recolhidas: a religião mulçumana com os seus atributos, como o véu, as roupas femininas, o lugar reservado para as mulheres na sociedade, a proibição da ingestão da carne de porco e suas tensões com a república francesa na busca de um reconhecimento identitário.

1.2 Os sistemas educativos, enfoque no Ensino Fundamental II (*collège*)

1.2.1 O sistema educativo “descentralizado” no Brasil

A descentralização do sistema educativo brasileiro é traduzida enquanto liberdade de organização pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (1996). Segundo esta norma: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei”. Esta organização se justifica pelas grandes dimensões geográficas do país e é repartida entre as instâncias federais, estaduais e municipais.

No que concerne as escolas públicas há as escolas municipais, as estaduais e as federais. Ou seja, cada uma dessas instâncias se ocupa de estabelecer e regulamentar suas escolas de forma praticamente autônoma, mas respeitando as normas e diretrizes do Ministério da Educação. A Educação básica obrigatória é composta pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, no período em que as crianças possuem de quatro a dezessete anos. Além disso, existem outras modalidades de educação, como a educação rural e a educação de jovens e adultos, que mesmo sendo significativas para o sistema de ensino no Brasil, não foram desta tese.

Geralmente, a instância municipal deve “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (LDB, 1996), sendo os estados responsáveis por “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. Dentro do financiamento desses estabelecimentos escolares, está incluído o uniforme das crianças, o material escolar, o material didático, a remuneração dos docentes e a merenda dos estudantes.

Se comparada com a escola privada, a escola pública brasileira é malvista. Esta reputação é tomada quanto ao critério de eficácia da escola, no sentido da promoção de resultados e da

qualidade de ensino. A mídia e o senso comum propagam um discurso de que a escola pública de educação básica não possui um ensino de qualidade, seria uma escola violenta e teria professores desqualificados. Essa visão generalizada é uma crença estigmatizada/estigmatizante que leva ao aumento da procura por escolas particulares (DANTAS, 2018), que não são necessariamente escolas com qualidade superior. O estudo de Dantas (2018) mostra que as escolas públicas de São Paulo representam uma conquista relativamente recente da população em meados do século XX, enquanto a escola privada anterior a escola pública era a principal dependência que atendia aos mais favorecidos. Além disso, é preciso pontuar que, por mais desvalorizada que possa estar, a escola pública brasileira possui potencial, desde que lhe sejam dadas condições de trabalho, pois ela conta com profissionais altamente preocupados e engajados com a educação brasileira.

Já as escolas particulares, no Brasil, são estabelecimentos financeiramente autônomos, devem ter seu funcionamento autorizado e aprovado pelo respectivo sistema de ensino (Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação), que a supervisiona, regularmente. No caso das escolas confessionais, a instância de supervisão não se manifesta sobre o conteúdo relacionado a religião, ou seja, o Estado se mantém neutro. Ademais, há uma relação histórica entre escola confessional e escola particular em São Paulo, visto que a maioria das escolas privadas surgiram de ordens católicas ou de protestantes como o Mackenzie, Escola Sion, etc. Contudo, isso não impede a existência de escolas religiosas, cristãs, judaicas, muçumanas, entre outras.

O caráter laico da escola pública brasileira é garantido pelo fato de que o Brasil é um Estado laico, neste sentido, todas as instituições do Estado também o são⁶. Portanto, não haveria necessidade que um outro documento legal reafirmasse a laicidade das escolas públicas brasileiras. No que concerne a estes estabelecimentos de ensino, a principal preocupação quando se trata da questão religiosa é apenas uma: a disciplina de Ensino Religioso.

A disciplina Ensino Religioso é a única disciplina que é mencionada na Constituição Federal de 1988, no artigo 210. Com o objetivo de “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (...), o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino

⁶ Ferraz (2008) mostra, em seu parecer jurídico sobre a questão do Ensino Religioso nas escolas públicas, que há, historicamente, o problema da presença religiosa, principalmente católica, no meio público, não apenas nas escolas, mas também em cemitérios, hospitais, entre outros. Por se sentirem constrangidos, outras instituições religiosas são levadas a criar seus próprios espaços e a renunciar alguns dos serviços públicos.

fundamental”. O parágrafo primeiro afirma: “§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996, artigo 33, modificada em 1997) reafirma que o Ensino Religioso é “parte integrante da formação básica do cidadão”, sendo cada sistema de ensino responsável pela regulamentação da disciplina, podendo ela ser confessional ou não.

Em novembro de 2008, o Brasil assinou um acordo com a Santa Sé. No ano seguinte o texto é apresentado pelo Executivo brasileiro ao Congresso Nacional e se torna objeto de debates, sendo aprovado em outubro de 2009. Em 11 de fevereiro de 2010, o Decreto n. 7.107 “promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”. Este acordo é composto por 20 artigos e inclui diversas questões que versam sobre a laicidade do Estado, principalmente no que tange à separação entre Estado e religiões. Apenas o artigo 11 traz a questão do Ensino Religioso:

O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Este artigo é amplamente debatido por especialistas da educação (FISCHMANN, 2009b; CUNHA, 2017). Problematiza-se não só o fato da prescrição do ensino religioso católico em todas as escolas públicas, mas também a forma como esse documento se vê no direito de “falar” sobre e em nome de outras confissões religiosas (FISCHMANN, 2009b).

Em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal rejeitou a proposta de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) do Acordo entre o Brasil e a Santa Sé e que estava sendo debatida desde 2015. Essa rejeição, votada de forma acirrada (6x5), significa que o Ensino Religioso passou a ser uma disciplina que pode ter caráter confessional ou interconfessional. Esta decisão foi interpretada por Almeida e Ximenes (2018, p. 61-62) como uma posição ativa do dever do Estado com o Ensino Religioso, uma colaboração que vai “para além do interesse público”.

Em 2018, o Ensino Religioso foi considerado uma Área de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Independente de méritos e deméritos teoricamente falando, ele apresenta alguns problemas pelo simples fato de existir. Alguns deles são relativos a própria Lei de Diretrizes e Bases (1996), uma vez que a BNCC sugere conteúdos curriculares para a disciplina de Ensino Religioso, quando normas vigentes indicam que não deve haver interferência do MEC. Ainda neste ponto, a disciplina

está sendo proposta para todas as séries do Ensino Fundamental, o que contraria decisões dos Conselhos Estaduais de Educação sobre a implementação da disciplina Ensino Religioso (VALENTE, 2010). Por fim, como grave problema, incontornável, a presença de uma “área de conhecimento” nas BNCC, acaba por impor a disciplina mesmo para as escolas privadas, inclusive as confessionais, em flagrante desrespeito a toda a Ordem Jurídica no que se refere à liberdade de consciência, de crença e de culto.

Os problemas da inclusão do Ensino Religioso na BNCC não são apenas de ordem legal, mas também de ordem prática. O documento nacional não traz respostas sobre quais seriam os professores elegíveis para ministrar a disciplina, nem sobre o horário da disciplina, o que poderia colocar em xeque o caráter não proselitista da disciplina e a facultatividade deste ensino nas escolas públicas.

Segundo Cunha (2017), a importância dada à disciplina de Ensino Religioso é uma indicação do lobby católico e de uma bancada religiosa⁷ que naturaliza e reforça uma hegemonia cristã tentando impor uma determinada forma de ser, agir e sentir. Esta disputa política data da origem da constituição de um sistema educativo público no Brasil (na década de 1880) e não possui uma linearidade. Para além da disciplina de Ensino Religioso, não há normas, debates ou formação docente que proponha diretrizes sobre formas de agir no que concerne a interface religião e educação⁸. Não é possível sabermos se a normatização das relações entre religião e educação resolveria a questão, mas podemos olhar para outras realidades em que os documentos jurídicos existem e pesquisar sobre suas consequências no espaço escolar. Para isso, seguimos com a apresentação do sistema educativo francês.

⁷ Termo aplicado a uma frente parlamentar do Congresso Nacional do Brasil composta por políticos religiosos cristãos de partidos políticos distintos.

⁸ Contudo, encontramos três documentos que tratam sobre a laicidade fora do espaço escolar. O primeiro deles é o “Guia de luta contra a intolerância religiosa” assinado por Jorge da Silva, membro da Comissão de combate à intolerância religiosa do Rio de Janeiro. Ele foi publicado em 2009 com apoio da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, do Fórum de Diálogo Inter-religioso e da Secretaria especial de políticas de promoção à igualdade racial do governo Lula - <http://www.emirlarangeira.com.br/imagens/guia.pdf>. O segundo documento foi publicado em 2017 pela Universidade Federal Fluminense. A cartilha “Liberdade religiosa e direitos humanos” teve apoio do Centro de Promoção da Liberdade Religiosa & Direitos Humanos (CEPLIR) - <http://www.uff.br/?q=cartilha-liberdade-religiosa-e-direitos-humanos>. Por fim, “Laicidade: o que é” é o título de um material produzido pela equipe da vereadora Marielle Franco (assassinada em 14 de março de 2018) e pelo Observatório da Laicidade na Educação (OLE) publicado em 2017. Com sua linguagem fácil e texto curto, o documento é destinado a grande parte da população - http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/CARTILHA_O_QUE_E_LAICIDADE.pdf. O fato dos três documentos terem sido produzidos no Rio de Janeiro revela a resistência no Estado em que há o maior número de casos de intolerância religiosa.

1.2.2 O sistema educativo “centralizado” na França

A França possui um sistema escolar⁹ que pode ser dividido entre público e privado. O primeiro é mais centralizado que no Brasil, por mais que tenha havido um processo de descentralização e de autonomia aos estabelecimentos escolares franceses a partir de 1985 (VAN ZANTEN et. al., 2002, p. 11). É o Estado que centraliza as tomadas de decisões sobre o currículo prescrito, o financiamento das escolas, a regulamentação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e a contratação dos professores. Outro argumento que corrobora a interpretação de que se trata de um sistema educativo mais centralizado que o apresentado anteriormente está relacionado com o fato de que o Estado francês conduziu um projeto de profissionalização docente no sentido jurídico e estatutário (LANTHEAUME, 2008b, p. 11).

O ensino se estende pelas etapas obrigatórias de ensino, o *primaire* e o *collège*, de seis a dezesseis anos¹⁰. O ano letivo tem início em setembro e há cada seis ou sete semanas de aulas os alunos possuem duas semanas de recesso. Os feriados ou pontes são mínimos e durante o verão os alunos possuem dois meses de férias.

Nesta tese, nos debruçamos sobre os *collèges*, nos quais as aulas, geralmente, têm a duração de uma hora e o período escolar é normalmente das 8 às 16 horas. Além das disciplinas correspondentes às brasileiras, estão incluídas o estudo de línguas estrangeiras modernas (em maior número do que no Brasil), esportes diversos (incluindo natação) e disciplinas menos clássicas (como música, tecnologia e dança), dependendo da instituição de ensino. A alimentação nas escolas é paga pelas famílias a preço simbólico. Contudo, há um sistema de bolsas de estudos que permitem que alunos com a situação econômica desfavorável tenham a possibilidade de almoçar no *collège*. Outras possibilidades de bolsa estão disponíveis para a permanência do aluno na escola e para que ele participe das atividades externas, como viagens a outros países. Não há uniformes escolares.

Os professores são contratados por meio de um concurso nacional, o Certificado de Aptidão ao Professorado de Ensino do Segundo grau (CAPES)¹¹, que além de uma prova escrita, inclui uma

⁹ Os dados aqui apresentados foram construídos por meio de minha observação, pela leitura do livro *Le système éducatif* (VANCONCELOS; BONGRAND, 2013), *L'école em France – de 1945 à nos jours* (ROBERT, 2015) e por conversas com Charlene Ménard, Émilie Pontanier e Françoise Lantheaume, a quem agradeço.

¹⁰ O *lycée* faz parte da educação básica pública, mas a presença dos alunos não é obrigatória. Ele corresponde ao Ensino Médio no Brasil.

¹¹ *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*

prova oral. Uma vez que os professores concluem as licenciaturas, passam por uma pequena seleção para ser admitidos nos Institutos Universitários de Formação de Professores¹² (IUFM) e após a conclusão do primeiro ano no IUFM, os professores estão aptos para a realização desse concurso que é específico para cada disciplina. No segundo ano de formação, o professor passa por estágios profissionais no estabelecimento escolar, onde ele dará aulas que serão preparadas junto com um tutor (um professor mais experiente que exerce sua profissão na mesma instituição onde o estágio é realizado e faz este trabalho de forma voluntária). Este segundo ano termina com a atribuição da certificação.

Desde o estágio, o professor acumula pontos que lhe são necessários para a progressão da carreira ou para mudar de estabelecimento, por exemplo. O docente certificado é um funcionário do Estado. Essa categoria é paga por 35 horas semanais de trabalho, sendo que 18 horas são em sala de aula e as outras para planejamento. O salário inicial de um professor é de dois mil euros brutos, sendo o salário mínimo bruto na França de 1.1870,39 euros em 2018. Para avançar em sua carreira e acumular pontos os professores podem fazer um outro concurso chamado *Agrégation*, que lhe permite ter menos horas de aula por semana (15 horas) e ser mais bem remunerado.

Há uma outra divisão das escolas públicas francesas quando falamos do *collège*. Existem algumas escolas que são classificadas como REP (Rede de Ensino Prioritário)¹³ ou como REP+. Essa classificação é concedida à escola que a solicita após avaliação do Ministério da Educação Nacional. Ser um estabelecimento REP ou REP+ significa que a instituição pediu uma ajuda extra para lidar com questões sociais e pedagógicas dos alunos e teve seu pedido concedido. Essa ajuda extra é financeira e pode ser investida de diferentes formas, de acordo com as necessidades identificadas pela direção da escola, como por exemplo, menor quantidade de alunos por sala, projetos diversos ou contratação de mais professores. Ademais os professores dessas escolas recebem uma bonificação salarial e facilidade na progressão da carreira. As escolas assim denominadas possuem uma má reputação, são consideradas como escolas difíceis.

¹² Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

¹³ Criadas em 1981, as Zonas Prioritárias e depois as Zonas de Educação Prioritária (Zones d'éducation prioritaire - ZEP) procuravam favorizar a população das periferias. Elas possuíam um efeito indesejado de classificação dos alunos simplesmente pelo espaço geográfico em que eles vivem (MONCEAU, 2001, p. 31). A Rede de educação prioritária foi criada em 1999.

Além dos professores, os estabelecimentos de ensino¹⁴ franceses contam com uma vasta equipe de profissionais diferenciados presentes nas escolas. Dentre eles, enfermeira, psicólogo, médico, assistente social¹⁵, professores responsáveis por receber os alunos imigrantes, educadores para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Ademais, existe em todas as escolas francesas uma equipe de “educadores especializados”¹⁶, geralmente estudantes do Ensino superior, que encabeçados pelo Conselheiro principal de educação¹⁷ (CPE) são responsáveis pela disciplina comportamental dos alunos, fazendo um trabalho de vigilância e controle nos corredores escolares ou tratando de casos específicos quando solicitados pelos docentes, e organização do tempo e do espaço dentro da instituição escolar, como a organização das horas de retenção, o calendário de aulas dos alunos e outras atividades. O trabalho desta equipe é denominado de Vida Escolar¹⁸ e parece distanciado do trabalho do docente e da administração escolar (VAN ZANTEN et al, 2002). Por sua vez, a administração escolar é composta pelo diretor (*principal*) e vice-diretor (*principal adjoint*), cuja função é garantir o bom funcionamento do estabelecimento, sendo pouco responsáveis pelas questões pedagógicas. Esses profissionais possuem uma relação distante com professores e alunos, eles se distinguem principalmente pelas suas vestimentas formais.

O debate sobre a interface entre religião e escola pública na França começa em 1905, quando houve a lei de separação e da implementação da laicidade no Estado francês. Dentre os muitos documentos que estão em vigor nos dias atuais e que abordam essa temática, destacam-se a “*Charte de la laïcité*”, destinada a todo público escolar, publicada em 2013, o “*Livret de la laïcité*” publicado em 2015, destinado aos docentes e o manual ou “*La laïcité à l'école*”¹⁹ destinado aos dirigentes das instituições escolares, publicado em 2018. Estes materiais são “circulares” e diretrizes que circunscrevem a prática e a deontologia docentes, mesmo que elas não tenham valor legal.

¹⁴ As escolas francesas são comumente denominadas pelo termo “*établissement*”, ou seja, estabelecimento. Van Zanten et. al. (2002, p. 137) faz uma reflexão sobre a utilização deste termo revelando como ele traz a dimensão da localização, da implementação, da territorialização e da complexidade próprias a um estabelecimento de ensino. No Brasil, elas são chamadas de instituições. Este termo, nas palavras de Monceau e Soulière (2017), revelam um entrelaçamento vivo de regras, normas e de resistência a elas (s.p.).

¹⁵ Os profissionais de saúde e de assistência social estão na escola apenas alguns dias da semana.

¹⁶ *Éducateurs spécialisés*.

¹⁷ *Conseiller principal de l'éducation*.

¹⁸ *Vie scolaire*.

¹⁹ O *vademecum* “*La laïcité à l'école*” foi produzido pelo Conselho de sábios da laicidade (*Coseil de sages de la laïcité*).

Em termos de leis, os professores, enquanto funcionários públicos, devem obedecer ao princípio de neutralidade e de discrição no que concerne a suas crenças religiosas. A restrição que concerne aos alunos advém da lei de 15 de março de 2004, a última consequência do “caso do véu”²⁰. Esta lei proíbe o uso de símbolos religiosos ostensivos para os alunos. Por símbolos ostensivos entende-se símbolos que chamariam atenção de outros alunos e que, dessa forma, exerceriam uma pressão sobre os demais. O argumento utilizado é que a finalidade da escola republicana seria distanciar as representações ideológicas para proteger a existência própria do aluno menor. Além disso, a lei orienta os professores a dialogarem com os alunos antes de tomarem medidas corretivas.

No que tange ao currículo escolar, destacam-se duas disciplinas: o Ensino do fato religioso e a Educação moral e cívica integrando a disciplina de “História e geografia” (trata-se de apenas uma disciplina, elas não são separadas como no Brasil) de forma transversal. Um relatório sobre o ensino do fato religioso foi encomendado, em 2002, ao então presidente do Instituto Europeu em Ciências das Religiões²¹ (IESR), Régis Debray. Este político de formação filosófica sugere a implementação de um Ensino do fato religioso de forma transversal. Seu entendimento é de que não seria possível escapar do fenômeno religioso, mesmo vivendo um processo de secularização. Este ensino teria como objetivo considerar os fatos religiosos importantes na cultura e na história da França que são vistos como conhecimentos gerais (DEBRAY, 2002). Neste relatório, Debray sublinhou a diferença entre o que seria o ensino de um *fato* religioso (passível de ser estudado cientificamente baseado em fatos históricos) e o *ensino* religioso (ensino dos dogmas e do transcendente).

Em 2015, a disciplina de “Educação Moral” tornou-se “Educação Moral e Cívica” integrando o currículo prescrito da disciplina “História e geografia”, com carga horária de meia hora por semana. Não só o conteúdo (definido pelos próprios professores, embora com sugestões nos livros didáticos), mas também o método dessa disciplina, têm a função de formação dos cidadãos. A finalidade dessa matéria escolar é a promoção do exercício crítico dos alunos de forma

²⁰ O caso do véu começa em 1989 quando três alunas se recusam a retirar os véus para entrar na escola em Creil (Norte da França). O caso é mediatizado, enquanto outras alunas começam a protestar pelo uso do véu no espaço escolar, políticos, filósofos e sociólogos promovem debates para a regulamentação do uso de símbolos religiosos no espaço escolar público, o que culmina com a lei de março de 2004, apelidada lei do véu, embora ela aborde símbolos de outras religiões, como a kipá e o crucifixo.

²¹ *Institut Européen en Sciences des Religions*

transversal e interdisciplinar. Nesse sentido, a disciplina abre para a discussão dos fatos religiosos enquanto uma avaliação de escolha moral. Guardando a neutralidade laica, os professores devem ser imparciais quando promovem as discussões (HUSSER, 2016).

Segundo Nesme (2016 – informação verbal)²², a Educação Moral e Cívica é uma forma de acrescentar valor ao Ensino do fato religioso, a partir de um ideal de conduta e proposição de um modelo de personalidade ao qual o aluno pode se identificar. A moral, nesse caso, está ligada ao bem e a instrução civil ligada ao justo. Por fim, a implementação dessa disciplina é justificada pela função do sistema educativo, o qual teria o dever de suscitar disposições pessoais que sejam compatíveis com ideais sociais (idbem).

Quanto às escolas particulares, elas utilizam a religião como um argumento de venda ou um atrativo para os pais inscreverem seus filhos. Além disso, a maior parte dos pais que podem financiar a educação dos filhos e que escolhem escolas privadas fazem essa escolha devido à proximidade/praticidade, pois as escolas privadas são mais rígidas e também por causa de uma estratégia para que o aluno termine em um *lycée* público, pois dessa forma, ele terá maior acesso à classe preparatória e poderá cursar uma Grande École, já que ela representa o curso de ensino superior de maior prestígio, normalmente voltado para as Ciências Exatas. Esse fenômeno foi denominado de *zapping* por Langouët e Leger (1994).

Cabe precisar que existe duas modalidades de escola particular francesa. A primeira delas é sem contrato (*hors contrat*) que se compara com as escolas particulares brasileiras, com fins lucrativos e a segunda se refere à escolas sob contrato (*sous contrat*) que são escolas que recebem financiamento público para o pagamento dos salários dos docentes, a manutenção do prédio escolar, da alimentação, entre outros, mas exigem um investimento financeiro dos pais para o pagamento das taxas de escolarização.

1.3 Questões de partida

Como anuncia o jornal *El País* (14 de novembro de 2017), o Brasil está atravessado por uma perigosa corrente de ódio político e social em que a convivência pacífica da pluralidade religiosa encontra limites nos ataques diários (a cada 15 horas), principalmente, às religiões de matriz africanas.

²² Informação fornecida por Michel Nesme em fala na mesa redonda intitulada : Fait religieux et laïcité dans les enseignements. *Assises des religions et de la laïcité*. I.U.T, Amphithéâtre Jean-Moulin, Lyon, França. Em 18/10/2016.

Ao mesmo tempo, podemos dizer, de forma simplificada, que a questão religiosa parece encontrar um lugar ainda mais central na vida e nas práticas cotidianas dos brasileiros. As religiões evangélicas estão conquistando cada vez mais adeptos, principalmente das camadas menos favorecidas da sociedade, uma vez que elas utilizam diferentes estratégias prosélicas. Aproveitando-se dessa característica própria dos brasileiros, algumas instituições, como partidos políticos, canais de televisão e mesmo escolas, instrumentalizam a religião para a defesa de seus próprios interesses.

As ideias centrais das igrejas neopentecostais (e cristãs, de forma geral) têm sido defendidas e divulgadas no âmbito político e estão presentes dentro dos muros das escolas, via professor, alunos e pela própria igreja que é autorizada pela própria escola a distribuir bíblias e a conversar com os alunos. Alguns dos questionamentos possíveis são: como os professores que não aceitam que a religião entre na escola pública vivenciam a entrada do religioso na escola? Como acontece o processo de naturalização da hegemonia cristã na sociedade brasileira e no espaço escolar? Como se dá a diferenciação entre crença e saber nas escolas públicas visto que há ausência de uma injunção de neutralidade por parte dos professores?

Em contrapartida, no contexto social francês o debate público existente acerca da interface religião e educação fornece mais espaço para discussão e propõe instrumentos mais solidificados para pensar a laicidade na escola do que no Brasil, como a injunção de neutralidade, o dia da laicidade (comemorado todos os anos no dia 09 de dezembro), prescrições curriculares para o Ensino de Fatos Religiosos, entre outros. Em se tratando de uma sociedade mais secularizada (do que a brasileira), a maior parte dos professores franceses de educação básica se consideram ateus. A não-crença seria uma ferramenta facilitadora para gerir a presença da religião e do religioso na escola pública?

A questão religiosa, que há muito estava adormecida nessa sociedade, reaparece por meio dos imigrantes e impõe novos desafios aos professores e funcionários públicos. A religião na escola pública francesa, é retratada no debate público como um mal a ser resolvido, o que, por sua vez, nutre institutos de pesquisa, debates acadêmicos, uma variedade de guias pedagógicos e políticas públicas sobre o tema de laicidade e educação. Mas, como já discutido em trabalhos anteriores (VALENTE, 2015) as prescrições não são traduzidas precisamente em práticas docentes reais, em sala de aula, frente aos alunos. Como os professores lidam com a grande quantidade de material

prescritivo sobre a laicidade? Os professores estão de acordo com as prescrições ministeriais? Como respeitar a neutralidade docente na relação com alunos curiosos?

O status de funcionário público na França pressupõe uma neutralidade por parte dos professores como parte de seu *habitus* profissional, o que não é encontrado como característica dos professores brasileiros. A grande quantidade de documentos franceses existentes sobre a questão, gera contradições que poderíamos chamar de horizontais (MÉNARD; VALENTE, 2016), ou seja, não há um consenso sobre como os professores devem agir quando situações envolvendo a questão religiosa acontecem em sala de aula. A existência de uma grande quantidade de textos midiáticos, civis e oficiais sugerem um diálogo sem negociação ou a necessidade de se fazer uma distinção entre crença e saber, sem que os docentes tenham acesso a uma formação apropriada.

No Brasil, em contrapartida, as contradições poderiam ser chamadas de verticais (MÉNARD; VALENTE, 2016), nas formas de lei. Ou seja, algumas leis estaduais ignoram, ou desobedecem a lei superior à qual elas deveriam respeitar. Os exemplos são inúmeros, como no caso de Belo Horizonte, que aprova a obrigatoriedade do Ensino Religioso, ignorando a Lei de Diretrizes e Bases nacionais que estabelece a disciplina como facultativa²³ ou na transversalidade da disciplina de Ensino Religioso tornando a disciplina obrigatória no Estado de São Paulo (FISCHMANN, 2008a, p. 221) para citar apenas dois. Outro dado que exemplifica a autonomia e a descentralização do sistema educativo brasileiro é que em 2013, 70% das escolas de Ensino Fundamental ministravam a disciplina de Ensino Religioso, dentre as quais, 54% exigiam presença obrigatória dos alunos (CUNHA, 2018, p. 197-198).

Uma perspectiva comparada entre o Brasil e a França pode permitir não apenas a identificação das particularidades dos dois contextos, mas também fornecer elementos para a construção de um quadro comparativo de formas de agir mediante a situações envolvendo a questão religiosa em duas configurações sociais diferentes. Assim, levando em conta este contexto atual e as características dos dois sistemas de ensino, as *questões de partida* desta pesquisa são: quais são as formas de agir mobilizadas pelos professores em momentos reais envolvendo a questão religiosa? O que lhes fornece recursos para a ação em uma situação complexa como a da presença

²³ <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/c%C3%A2mara-municipal-de-bh-aprova-ensino-religioso-obrigat%C3%B3rio-nas-escolas-1.434939> de dezembro de 2016. Três meses após a aprovação da Câmara Municipal esta obrigatoriedade foi vetada pelo prefeito <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/03/04/kalil-veta-ensino-religioso-obrigatorio-em-escolas-publicas-de-bh.htm>. A tentativa de passar uma lei que aprove a obrigatoriedade do Ensino Religioso em escolas públicas é um claro exemplo da pressão existente quanto a imposição da religião à população brasileira.

da religião dentro de um espaço público? Como a configuração social e cultural em que estão inseridos interfere nas ações docentes?

Capítulo 2 – Revisão da literatura: aspectos históricos e acadêmicos

A progressão da história que nos presenteia com o agora é acompanhada por concepções teóricas e debates públicos que, por sua vez, impulsionam a transformação social. O presente é resultado e resultante da ação dos indivíduos em interdependência e em uma configuração social. Entendemos a noção de configuração de Norbert Elias (1970, 1994 [1987]) como um conceito que auxilia no entendimento da composição histórica-relacional e processual das disposições de cultura. Assim, definimos configuração como uma rede de interdependência entre os indivíduos e a sociedade, num movimento dialético, ao indicar a ausência de uma separação entre um e outro. Essa perspectiva pode ser compreendida ainda a partir do entendimento de que a conexão entre indivíduo e sociedade se dá por elementos simbólicos no entrelaçamento das instituições socializadoras, cimentando relações entre indivíduos e grupos (idem, 1970, p. 31).

Nessa linha de raciocínio, o objetivo deste capítulo é contextualizar historicamente o processo de construção do debate acerca da questão religiosa/laicidade em cada país e apresentar o debate acadêmico e conceitual sobre esta noção.

2.1 Perspectiva histórica da questão religiosa no Brasil e na França

Tanto o Brasil como a França passaram por um período histórico de grande hegemonia e dominação da Igreja Católica que traz consequências até os dias de hoje. A separação entre Estado e religiões²⁴ nos dois países é um processo não linear, com início no fim do século XIX. Ao fazer um paralelo entre as duas histórias da laicidade, o Brasil decretou a separação Estado e Igreja Católica 15 anos antes da França. Isso revela que, diferentemente do que comumente se acredita, a influência da separação Estado-religião não veio da França, mas de diversas referências que revelam que o processo histórico de implementação da “laicidade republicana brasileira foi *sui generis*” (CUNHA, 2017, p. 503).

No Brasil, a separação entre Estado e Igreja foi feita de forma que privilegiou mais os católicos do que na França. A Igreja Católica brasileira pôde manter suas propriedades e gozar de imunidade fiscal e as autoridades religiosas continuaram tendo apoio governamental. Isso poderia ser justificado pelo fato de que não houve guerras de religião no Brasil, como aconteceu em toda a

²⁴ A lei francesa de 1905 utiliza o termo Igrejas para se referir às religiões.

Europa (CUNHA, 2017, p. 502) e também pelo fato de que o Brasil passou de um regime binário (católicos X não-católicos) para a liberdade religiosa, enquanto na França eram três as religiões reconhecidas antes da separação e do estabelecimento da liberdade religiosa, o protestantismo, o judaísmo e o catolicismo (idbem).

Na França, a lei de 1905 sugeriu a criação de um órgão centralizador que deveria regular e criar normas para as instituições religiosas, definindo assim as características e os componentes de uma religião. Já no Brasil, o decreto de 1890, não distingue religião de outras associações civis e isso permite a cooperação entre Estado e instituições religiosas com outros argumentos, como serviço social, por exemplo (GIUMBELLI, 2002, p. 261).

Na França, poderíamos dizer que o debate seria sobre a liberdade de cada religião, portanto monitorada e estabelecida pelo poder supremo. Já no Brasil, a questão se dá nos termos de liberdade individual de escolha da religião, portanto, uma liberdade sem necessariamente um acompanhamento estatal (GIUMBELLI, 2002, p. 276). Uma hipótese para tanto seria a força que o Estado possui nos países do norte e que não é possível encontrar equivalência nos países do sul (MARTUCCELLI, 2010). Uma segunda hipótese está relacionada com o momento histórico vivido no Brasil, pós abolição da escravidão (1888), proclamação da república (1889), vinda de imigrantes brancos e protestantes e debate intelectual sobre a busca de uma identidade para o brasileiro (CUNHA, 2017). Por fim, uma última hipótese seria a existência de uma predominância da lógica liberal no Brasil, em que se valoriza a liberdade individual de cada um dos cidadãos, enquanto na França existe a prevalência da lógica cívica (MÉNARD; VALENTE, 2016).

A influência francesa na trajetória brasileira foi sobretudo e justamente na questão do ensino. As ideias da Liga de ensino (*Ligue d'enseignement*) francesa foram amplamente divulgadas e copiadas no Brasil, culminando na criação de uma Liga de ensino brasileira em 1883. O processo de separação entre Estado e Igreja na França teve início pela laicização da escola, enquanto o mesmo processo, no Brasil, foi iniciado em sua dimensão política e administrativa.

Na França não é possível falar da interface religião e educação sem trazer toda a questão da laicidade. Esse debate é intrínseco a um senso comum generalizado, ou a uma cultura que preconiza um modelo triangular republicano, em que a existência de uma república depende de cidadãos e que esses, por sua vez, precisam da escola para darem continuidade à república francesa: “a escola é a escola do cidadão” (SCHNAPPER, 1998, p. 303).

Nesse sentido, confere-se a escola um papel de suma importância para a reprodução social de um regime político que é resultado de esforços e lutas sociais. Essa ligação entre a escola pública e a república foi forjada em meio a Revolução Francesa, sobretudo por Condorcet, uma vez que existiria uma ligação política entre o conhecimento e a soberania popular, necessários para garantir a liberdade (KINTZLER, 2014). Esta escola republicana é também parte de um desejo de integração social, a partir de políticas de assimilação que são originárias do mesmo momento histórico, trazendo um ideal de democracia que seria baseado na:

distinção entre o privado, domínio da liberdade individual, e o público, lugar de unidade de todos os cidadãos. No privado cada um pode usar sua língua, ser fiel a uma cultura particular ou praticar sua religião como desejar, à condição de que essas práticas não ameacem à ordem pública. (SCHNAPPER, 1998, p. 301-302 – tradução nossa).

Enquanto a escola francesa é vista como um espaço público, onde normas jurídicas possuem grande valor, a escola brasileira poderia ser interpretada como um espaço de socialização ou de encontro entre as pessoas (PHILIP-GAY, 2016). Em outras palavras, no que concerne à religião e à religiosidade, a escola francesa estaria sujeita às normas de separação do público e do privado, com regras mais rigorosas no espaço escolar, enquanto a escola brasileira, a religião e a religiosidade levadas em conta, seriam aquelas dos próprios indivíduos, presente no convívio social.

Os dois países possuem dispositivos reguladores da relação entre religião, Estado e educação que são particulares aos seus contextos sociais. Ao colocar esses dispositivos lado a lado pretendeu-se desnaturalizar o naturalizado. As generalizações que acompanham esses dois países, sendo a França portadora de uma laicidade “laica” e o Brasil uma laicidade mais “tolerante” acabam, às vezes, por acobertar processos mais complexos e históricos. De toda forma, as contradições sobre a definição e aplicação da laicidade estão presentes nos dois países. A regulação do religioso em cada contexto social possui consequências não apenas para a neutralidade docente, mas também para a autonomia profissional e para o desenvolvimento do espírito crítico e de sua transmissão.

2.2 A questão religiosa no Brasil e a laicidade na França: debate acadêmico e conceitual

A análise de discursos acadêmicos que compõem a controvérsia sobre a laicidade revela o contexto social contemporâneo, uma vez que se entende o discurso como a expressão de articulações entre os atores e os argumentos sobre um tema específico (MAINGUENEAU, 2012). Assim, os discursos acadêmicos refletem alguns elementos que nos ajudam a compor as configurações sócio históricas para que possamos compreender a emergência de situações ligadas à questão religiosa no espaço escolar e também os argumentos e as justificativas das práticas docentes.

Segundo Maingueneau (2012), o discurso é contextualizado em um tempo e em um espaço, ele tem um objetivo e uma função, pressupõe uma ação sob os destinatários, é dialógico (pois autor e destinatário se compreendem) e revela uma ideia compartilhada (não é apenas o autor que pensa daquela forma). O discurso permite pensar estruturas e enquadrar um assunto específico. Mais do que isso, Maingueneau (2012; 2014) afirma que o discurso constrói socialmente os sentidos. O discurso deve seguir as normas de comunicação, pois ele está em um universo dinâmico onde se encontram outros discursos. Assim, os textos acadêmicos aqui analisados são considerados enquanto dispositivos de comunicação, que possuem, ao mesmo tempo, uma natureza social e linguística (MAINGUENEAU, 2012).

Segundo Charaudeau (2015), o discurso científico tem como finalidade a demonstração entre pares, sem necessariamente o objetivo de dialogar, mas de colocar problematizações que não possuem respostas. As atividades científicas consistem em explicar o mundo a partir dos fatos. As Ciências Humanas teriam como fim compreender a forma de pensar e de ver dos indivíduos e o conhecimento argumentativo produzido é submetido ao coletivo/aos pares para ser aprovado ou refutado. O discurso acadêmico nos revela o posicionamento social de alguns atores sociais que são reconhecidos pelos seus pares como uma autoridade, legítimos para expressar uma visão sobre um assunto (PRAZERES, 2013; BADOUARD; MABI, 2015).

A relação entre religião e educação pública revela uma tensão política e é por isso que escolhemos trabalhar com a noção de laicidade, além de ser um conceito que facilita a busca por trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre o tema. Segundo Sell (2017), enquanto a secularização procura dar conta da relação entre religião e suas diversas esferas sociais, a laicidade

e o processo de laicização concentram-se na dimensão político-jurídica da regulação do religioso, embora nem sempre a laicização possua reconhecimento jurídico (LAMBERT, 2000, p. 14).

Assim, o panorama que será apresentado nas próximas páginas não tem a intenção de ser exaustivo, mas de revelar aquilo que é identificado como genuíno no tocante às discussões acadêmicas nos dois países sobre a questão religiosa e sobre a interface entre religião e educação atualmente. Além disso, é preciso notar que os discursos são dinâmicos e que a fonte das pesquisas pode ter uma influência na coleta dos dados. Ademais, a produção sobre laicidade em cada país é também resultado da criação de instituições que se ocupam da questão. Enquanto no Brasil há apenas uma organização não governamental que se ocupa do assunto em primeiro plano, o Observatório da Laicidade na Educação (OLE), a França conta com um Observatório da Laicidade anexado ao governo, com o Instituto Superior de Estudo de Religiões e da Laicidade (ISERL) criado em 2009, o Instituto Europeu de Ciências das Religiões (IESR) criado em 2002, além de laboratórios alocados em grandes universidades que se ocupam do tema, dos quais se destaca o grupo Sociedades, religiões, laicidades²⁵ (CNRS-EPHE) fundado em 1992.

2.2.1 Entre laicidade e questão religiosa

Apesar do debate acadêmico francês sobre a laicidade ter grande legitimidade, os pesquisadores brasileiros e franceses reconhecem que a laicidade não é exclusividade da sociedade francesa. As pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema são tímidas se comparadas com a produção francesa, mas têm sido impulsionadas por pesquisadores engajados na construção de uma sociedade autônoma dos preceitos cristãos e das bancadas religiosas, sobretudo nos dias atuais.

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. A laicidade brasileira reconhece uma certa utilidade pública das religiões, um serviço público que assegura a socialização moral, nesse sentido as religiões hegemônicas no Brasil (lê-se religiões cristãs) possuem uma legitimidade política que não pode ser encontrada no território francês.

Na França, a escola e a educação são ponto de partida para a abordagem histórica, sociológica ou filosófica da laicidade, “ela [a laicidade] é a acompanhante educativa da instauração das liberdades públicas” (BAUBÉROT, 2015, p. 141), enquanto os estudos brasileiros sob a

²⁵ *Sociétés, religions, laïcités*

perspectiva da educação, concentram-se sobre a implementação polêmica da disciplina de Ensino Religioso, como veremos mais adiante. Ademais, a separação dos espaços públicos e privados e a diferença entre crença e saber são elementos centrais na controvérsia acadêmica francesa e raramente estão presentes no discurso brasileiro. Isso pode ser justificado em consequência dos sincretismos e hibridismos próprios da cultura brasileira (SANCHIS, 2008; NEGRÃO, 2008) e também pelo fato de que a laicidade francesa é vista como uma questão socialmente viva, fonte de uma controvérsia científica pela qual os pesquisadores procuram produzir o conhecimento tendo como horizonte a “verdade”, por mais que essa verdade seja temporária (PANISSAL; STROUK, 2017).

Enquanto os estudos franceses procuram definir a laicidade a partir de seus princípios de liberdade de consciência, igualdade de tratamento das religiões, separação entre Estado e religiões, interesse comum e neutralidade, os autores brasileiros partem de uma concepção menos estruturada, correspondendo assim ao próprio fenômeno da religião na sociedade brasileira, uma laicidade pouco estruturada. E é, neste sentido, que se justifica o uso da noção de questão religiosa para o contexto brasileiro e laicidade para o contexto francês.

Assim, o texto segue com a apresentação, em um primeiro momento, do discurso acadêmico sobre a questão no Brasil. Para dar conta deste material, fez-se uma busca por teses, dissertações e artigos publicados em revistas acadêmicas. Em seguida, apresenta-se o discurso acadêmico atual francês. Esse material foi recolhido através de leituras e de participação em eventos durante o período de estadia na França. A diferença da recolha de dados em cada um dos países se deu por efeito da visibilidade do tema em cada contexto social. Enquanto, no Brasil, são raros os eventos acadêmicos dedicados ao tema, na França, o debate mobiliza diferentes grupos de pesquisa, ministérios públicos e sessões de debates envolvendo a comunidade, dos quais foi possível participar de alguns.

2.2.2 A questão religiosa no Brasil: um estado da arte

As discussões sobre a separação entre Estado e Igreja Católica, que atravessaram o período imperial e os primeiros anos republicanos no Brasil, utilizavam o adjetivo “leigo”, sobretudo para falar do ensino. Ao discutir sobre um ensino leigo, os intelectuais desse período, dos quais se destacam os positivistas, se referiam a ausência de religião no currículo (CUNHA, 2017, p. 387).

Segundo Cunha (2017, p. 385), a primeira aparição da palavra laicidade em toda bibliografia brasileira foi na ocasião do pronunciamento do deputado baiano Ignácio Tosta no Congresso Constituinte no dia 24 de dezembro de 1890. O uso do termo teria sido baseado em um escritor francês (não denominado) e a intenção do deputado era lutar contra um Estado ateu, defendendo a união com a religião católica e reconhecendo os princípios fundamentais do cristianismo. As proposições do deputado acabaram não sendo aceitas.

Desde a primeira vez que o termo foi utilizado até as controvérsias acadêmicas atuais sobre a laicidade, muito se progrediu. Para dar conta do debate acadêmico atual no Brasil sobre este conceito, inspiramo-nos em uma metodologia voltada para o Estado da Arte, a partir da qual se pretende “sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados, abertos a pesquisas futuras” (HADDAD, 2002, p. 9).

Resultante da busca de mapear e sistematizar os principais consensos sobre a noção de laicidade utilizada por pesquisadores brasileiros, o estudo utiliza mais de um setor de comunicação como fonte de dados, uma característica da metodologia denominada Estado da arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Foram utilizadas revistas científicas, teses, dissertações e artigos acadêmicos publicados em *sites* de instituições que se dedicam ao debate sobre a laicidade. De nosso conhecimento, este é um trabalho inédito no Brasil.

O material analisado foi coletado em banco de dados *online*. Buscamos textos acadêmicos no *site* do Observatório da Laicidade na Educação (OLE) – www.edulaica.net.br. Além dessa fonte, outros artigos científicos foram encontrados no Scielo, banco de dados *online* que reúne as principais revistas científicas brasileiras. Por fim, teses e dissertações, foram rastreadas no Banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados de Teses e dissertações da USP. Apresentaremos, a seguir, cada um destes banco de dados.

O Observatório da Laicidade do Estado (OLE) foi criado por Luiz Antônio Cunha em 2007 junto ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir de 2013, o observatório passou a chamar-se Observatório da Laicidade na Educação, mantendo a mesma sigla e especificando o seu foco temático. Hoje, a entidade conta com pesquisadores de várias áreas e instituições que estão preocupados com a garantia do princípio da laicidade, sobretudo ao que se refere a educação pública brasileira.

Segundo o glossário existente no *site*, a palavra laicidade é definida como “atributo da posição laica, seja de um Estado, de uma instituição, de um grupo ou de um indivíduo”, passando para o significado da palavra laico, encontramos:

A posição laica é imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as crenças religiosas, seja diante da atuação dos não crentes. A posição laica não implica a rejeição de qualquer religião. Implica, isto sim, o não envolvimento no proselitismo nem nas disputas entre elas pela fé dos crentes, nem na crítica a qualquer delas ou a todas elas pelos não crentes. (Site OLE²⁶)

No site do OLE, está disponível uma biblioteca separada em categorias: “Textos disponíveis na internet”, “Banco de teses”, “Documentos coletivos pela laicidade” e “Dicas”. Apenas as duas primeiras categorias foram estudadas. A primeira delas apresentou mais de 100 textos disponíveis na internet, incluindo textos acadêmicos, manifestos e opiniões. Os textos datam de 1992 aos dias atuais. A listagem de teses disponível também surpreende pela sua amplitude, são mais de 200 teses e dissertações que tangenciam a temática da laicidade. Cada uma delas é acompanhada pelo seu resumo e elas datam de 1980 a 2014²⁷.

O *Scielo, Scientific electronic library online* é um site que indexa e publica textos completos de uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros de diversas áreas do conhecimento. Ele foi criado em 1997 e hoje é amplamente utilizado como fonte de pesquisa acadêmica, principalmente por seu eficiente mecanismo de busca.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma instituição governamental, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC), que tem como principal finalidade a promoção de cursos de pós-graduação no país. Dentre suas atividades, ela aprova, autoriza e avalia programas de pós-graduação, financia jovens pesquisadores brasileiros e divulga a produção científica. Um dos meios de divulgação é o Banco de Teses da CAPES, portal da internet que disponibiliza resumos de pesquisas realizadas desde 1987 em âmbito de pós-graduação.

O quarto banco de dados consultado pertence a Universidade de São Paulo, uma das mais reconhecidas universidades da América Latina. O Banco de Teses da USP foi o único recurso utilizado que disponibiliza o arquivo do trabalho completo para *download*, facilitando o trabalho de busca.

²⁶ Observatório da laicidade na educação – endereço eletrônico: <http://www.edulaica.net.br/>

²⁷ O site OLE não estava totalmente atualizado, uma vez que está pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2015.

Decidimos investir o tempo de análise para textos publicados entre os anos de 2000 e 2015. Após o levantamento e a listagem de 88 artigos e 224 dissertações e teses encontrados, buscou-se os textos na íntegra²⁸. Como passo seguinte, cada texto foi lido com o único objetivo de compreender o significado dado a palavra laicidade, assim, os textos que não possuíam tal definição foram descartados²⁹. Por fim, analisamos essas definições por meio de cinco categorias analíticas que os próprios textos suscitaram, quais sejam, o que é a laicidade, quais são seus elementos e valores, as especificidades do Brasil, quais são os efeitos e consequências da laicidade na sociedade e, por fim, o que a laicidade não é.

2.2.1.1 Artigos acadêmicos

A primeira listagem de artigos científicos inteirou 81 textos completos encontrados nas bases de dados apresentadas acima, a partir das palavras chaves “laico” e “laicidade”. Desses, sete textos eram de autores estrangeiros que não mencionavam a situação de laicidade no Brasil e 32 artigos mencionavam a laicidade, porém não a definiam, portanto, foram descartados. Totalizando, assim, 42 artigos que exploram entendimentos sobre a laicidade e que foram analisados.

No entanto, antes de iniciar a análise dessa seleção de textos, é preciso dizer que dentre os 81 artigos lidos, o tema mais abordado foi o Ensino Religioso, sendo 14 publicações. Curiosamente, uma parte dos documentos com essa temática não tem a preocupação de definir explicitamente o conceito de laicidade (nove artigos). São artigos escritos por pesquisadores da área da educação, que supõe que o leitor tenha um conhecimento prévio sobre o termo laicidade, indicando-o como um princípio que deve ser garantido. Contando com 20 artigos no total, a área de educação é líder em artigos encontrados. Isso revela que, apesar dos estudos de Ensino Religioso não explicitarem seus entendimentos sobre o termo, seus autores, pertencentes à área da Educação, estão bem servidos com o número de onze artigos que explicam o conceito. Outra hipótese para a quantidade de artigos encontrados nessa área é que, em parte, a busca foi feita no *site* de um observatório que está explicitamente preocupado com a questão da educação laica.

Os 42 artigos analisados são divididos nas seguintes áreas de pesquisa: Educação, Antropologia, Ciências Sociais/Ciências Humanas (inclui Filosofia, História, Sociologia e Ciências das Religiões), Direito e Saúde, conforme quadro abaixo.

²⁸ O sucesso dessa busca, ou seja, a possibilidade de acesso ao texto integral, foi de 92% para artigos e de 59,8% para dissertações e teses, totalizando 81 artigos 134 teses e dissertações.

²⁹ A listagem de todos os textos analisados encontra-se no Apêndice A desta tese.

Quadro 1 – Área de pesquisa nas quais os artigos foram publicados

Área de pesquisa	Quantidade de artigos analisados
Educação	11
Antropologia	9
Ciências Sociais / Humanas	13
Direito	8
Saúde	1
Total	42

O número elevado de artigos apresentados por revistas de Antropologia não surpreende, uma vez que um estudo anterior (SETTON; VALENTE, 2016) já havia apontado para a preocupação que essa área possui em pesquisas sobre a interface religião e educação em nossa sociedade e, conseqüentemente, a laicidade.

O ano de 2011 foi o ano com o maior número de publicações (oito artigos) e 2006 e 2010 foram os anos que contaram com apenas duas publicações. Por fim, os anos que, nesse período, não contaram com publicações foram 2005 e 2007. Como consequência, é possível dizer que existe uma crescente preocupação com a definição do termo laicidade. Resultante de um processo não linear, a definição do termo tem sido cada vez mais frequente em artigos científicos.

A leitura desse material revelou que a laicidade é definida a partir de cinco aspectos. O primeiro deles, o mais recorrente, é a definição da *laicidade pelo o que ela é* (27 artigos), o segundo é o entendimento pela elucidação de *elementos/valores que compõem a laicidade* ou que são associados à ela (26 artigos), o terceiro, determina laicidade pelos *efeitos sociais* que ela é capaz de produzir (9 artigos), o quarto descreve aquilo *que ela não é* (9 artigos) e o quinto expõe o termo alicernçado em *características específicas do Brasil* (16 artigos).

Os autores que se propuseram a definir a noção de laicidade, muitas vezes, utilizaram mais do que um dos aspectos elencados acima e, portanto, foram contabilizados mais de uma vez. A título de exemplo, o artigo “Laicidade, direitos humanos e democracia” de Carlos Jamil Cury publicado em 2013 na Revista Contemporânea de Educação define a laicidade a partir do que ela é, de seus elementos, menciona seus efeitos e, ainda, trata das particularidades brasileiras em diferentes trechos do artigo. Certamente, esse é o título que fornece maior número de aspectos para a definição de laicidade.

Na primeira categoria, sobre *o que é a laicidade*, os autores dos artigos a definiram principalmente como um princípio relativo ao Estado que valorizando a soberania popular daria condições para que todas as culturas religiosas pudessem conviver (CARVALHO et al, 2014; RANQUETAT JR, 2008; MOREIRA, 2015; CUNHA, 2009; FISCHMANN, 2009; GIUMBELLI, 2008, 2013). Além disso, a laicidade é também definida como um processo dinâmico, ligado à modernidade (RINCK, 2015; RACHEL, 2012; GARCIA, 2011) e em construção (ORO, 2011; TORRES, 2014). Por fim, alguns autores apresentam uma concepção de laicidade em uma dimensão filosófica-metodológica, sendo a laicidade um posicionamento ou uma visão de mundo que defende a secularização enquanto um projeto político (RINCK, 2015; RACHEL, 2012; CLADO, 2010).

Na segunda categoria, identificamos a liberdade enquanto principal *valor que compõe a laicidade*. As liberdades de consciência, de expressão e religiosa são as mais presentes. Ademais, outro elemento que compõe a laicidade é a democracia, a separação, a autonomia estatal e o pluralismo religioso. Esses elementos são indícios para a valorização da ideia de religião como uma escolha individual que deve ser respeitada pelo coletivo.

Como *consequências da laicidade*, encontramos apenas aspectos positivos. A laicidade estaria na origem de uma sociedade democrática que respeita as diversas religiões e promove uma cultura de paz religiosa (MOREIRA, 2015; FERREIRA, 2004; TORRES, 2014). Além disso, ela permite debates racionais e fornece elementos para que a população possa compreender a função do estado (GARCIA, 2011; GONÇALVES, 2012).

Laicismo (FERREIRA, 2004; CLADO, 2010), laicização (PINHO; VARGAS, 2015; RANQUETAT JR, 2008), secularização (RANQUETAT JR, 2008; MARIANO, 2011; CUNHA, 2013), interconfessionalidade (CUNHA, 2009), pluralismo religioso (RANQUETAT JR, 2008) ou hostilidade às práticas religiosas (CARVALHO et al, 2014) são termos utilizados para explicar *o que a laicidade não é*. Além disso, a laicidade não se configura por uma neutralidade plena, completa e absoluta, em que o Estado não poderia intervir no campo religioso e na vida privada (ORO, 2011; MONTERO; DULLO, 2014; GONÇALVES, 2012).

Quanto às *particularidades da laicidade brasileira*, os artigos expressam mais as expectativas dos autores do que a realidade social. Espera-se que a laicidade seja mais atuante, que ela explore mais a questão multicultural a partir de uma perspectiva inclusiva e que ela tenha poder de interferência nas políticas públicas. Em uma única expressão, os autores almejam uma ação

laica. A laicidade não é um princípio central da república brasileira (ORO, 2011; MARIANO, 2011), ela não é clara e, sobretudo, ela não é real. Ela está presente na lei, mas não dispõe de força normativa, fazendo com que seja frequente a contradição entre o que ocorre na prática e o que é proclamado e firmado pela lei. Esse imbróglio entre prática e norma é o que tem sido chamado de “laicidade à brasileira” (ORO, 2011), ou seja, uma laicidade acuada pelas forças religiosas (MARIANO, 2011), superficial (PINHO; VARGAS, 2015), complexa e delicada (CARVALHO et al, 2004), uma “quase laicidade” (CARTROGA, 2006).

No que concerne aos periódicos em que os artigos foram publicados, os artigos que mais forneceram elementos para a construção do entendimento de laicidade encontraram espaço de divulgação nas revistas de Ciências Sociais (três artigos – RANQUETAT JR, 2008; ORO, 2011; GIUMBELLI, 2011), Direito (dois artigos – GARCIA, 2011; CLADO, 2010) e Educação (um artigo – CUNHA, 2013). Sendo dois artigos na mesma revista, a Revista Civitas (Qualis B2) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Os autores dos artigos analisados utilizam como referência, majoritariamente, pesquisadores brasileiros, mas eles são leitores também de escritores de outras partes do mundo, com maior destaque para os franceses, seguido por americanos. Para se ter uma ideia, o artigo de Ranquetat Jr (2008) possui sete referências francesas para cinco referências brasileiras. Ademais, mais de 26% dos artigos estudados mencionam a laicidade francesa como um parâmetro ideal.

Alguns autores-referências, que são comuns entre esses artigos de maior impacto para a definição da laicidade, são: Antônio Flavio Pierucci, sociólogo brasileiro, Jean Baubérot, sociólogo e historiador francês e Luiz Antônio Cunha, sociólogo e historiador brasileiro e coordenador do OLE.

As definições do conceito de laicidade nos 42 artigos científicos analisados se complementam e, ao mesmo tempo, se diferenciam, mas todos os textos são favoráveis a existência e a garantia da laicidade para uma sociedade mais justa. Todavia, essa militância não tem sido suficiente para que a laicidade brasileira ganhe maior espaço de discussão e de ação nas mídias ou nos debates públicos, dificilmente chegando à população brasileira.

2.2.1.2 Teses e dissertações

Da listagem inicial de 224 teses e dissertações encontradas na busca de documentos, a partir das palavras “laicidade” e “laico/a” nos *sites* acima mencionados, não foi possível ter acesso *online*

a 97 pesquisas acadêmicas. Além disso, 89 documentos não mencionam ou não definem a laicidade. Dessa forma, 186 pesquisas foram descartadas da listagem inicial. Assim, chegou-se ao número de 38 teses e dissertações pertinentes para o escopo dessa pesquisa, sendo 27 dissertações e onze teses. A área do conhecimento com maior produção é o campo do Direito, com 12 pesquisas, seguida da Educação, Ciências da Religião, Antropologia, Ciências Sociais e História, esta última área com apenas uma pesquisa. Dessa forma, é possível ver que as revistas nas quais os artigos são publicados, não necessariamente correspondem aos campos em que o conhecimento é produzido. O ano que conta com a maior produção sobre o tema é 2012. Não foram encontradas pesquisas pertinentes ao nosso propósito de 2000 a 2005, mas após esse período todos os anos contaram com ao menos um estudo.

A hipótese de Cunha para isso seria uma segunda onda laica:

Tudo indica que estamos justamente no bojo da segunda onda laica. Ela não tem apenas a energia das elites políticas e intelectuais que impulsionou a primeira, mas a esta se acrescenta a de movimentos sociais. Mais do que a emulação de outros países, a segunda onda laica gera e se beneficia de uma produção teórica superior em qualidade à da primeira. Já não há um oponente dominante único, como foi a Igreja Católica no século XIX, mas um campo religioso complexo, que abrange instituições religiosas interessadas de fato no Estado laico, inclusive Igrejas Evangélicas, Centros Espíritas e terreiros afro-brasileiros. A Igreja Católica permanece como a única instituição defensora do Ensino Religioso nas escolas públicas por razões doutrinárias. Outras instituições o fazem, sobretudo, por razões pragmáticas decorrentes da competição intra-campo. (CUNHA, 2017, p. 511)

As categorias utilizadas para a análise dos materiais de pesquisa acadêmica foram as mesmas construídas para a análise de artigos. Nesse caso, na categoria *o que é laicidade* somam 55 estudos registrados; são 25 pesquisas que definem *a laicidade a partir de seus elementos/valores*; os *efeitos da laicidade* são explícitos em 30 teses e dissertações; 13 documentos que explicam *o que é a laicidade por meio de sua negativa*; outra forma de expressão do entendimento do termo é por meio de suas *particularidades brasileiras*, presentes em 23 textos analisados.

Além de reafirmar *que a laicidade é um princípio relacionado ao Estado e a democracia* (ZYLBERSZTAJN, 2012; GALLEGO, 2010), as teses e dissertações trazem o fato de que o Estado é reponsável pela implementação da laicidade, uma vez que ela é entendida como um direito fundamental individual (ZYLBERSZTAJN, 2012, SOUZA, 2009; ROCHA, 2014). Além disso,

alguns autores afirmam que se trata de um processo lento e não linear (SILVA, 2013; BOLDRINI, 2012). Ademais, a laicidade pressuporia não apenas a separação entre Estado e religiões, mas entre o Estado e todas as cosmologias ideológicas ou políticas (FRANZOI, 2014). Neste sentido, a laicidade beira um posicionamento ideológico que excluiria e substituiria todos os outros, ou seja, em nome da laicidade, todas as crenças religiosas, ideológicas e políticas deveriam ser neutralizadas. Por fim, outro elemento de distinção com relação a definição de laicidade apresentada nos artigos, está relacionada com a prática, ou seja, a laicidade depende das práticas individuais e estatais (MONTEIRO, 2012).

No que concerne aos *elementos ou valores associados à laicidade*, a liberdade mantém sua posição de destaque, bem como o que as caracterizam: liberdade religiosa, de consciência e de expressão (MOCELLIN, 2008; OLIVEIRA, 2012; BARALDI, 2009; PACHECO, 2012). Diferentemente dos artigos analisados, as teses e dissertações trazem o indivíduo para o diálogo. Assim, no seio da laicidade seria possível encontrar elementos que dizem respeito diretamente ao sujeito social, como seu direito fundamental, sua independência de espírito (MONTEIRO, 2012) e sua formação autônoma (POLIDORO, 2010; ATAIDES, 2011).

As *consequências de uma sociedade laica* também trazem a ideia do indivíduo, sua independência de espírito (MONTEIRO, 2012) e sua formação autônoma (POLIDORO, 2010; ATAIDES, 2011). Outra particularidade que nos apresentam as teses e as dissertações é que a laicidade poderia garantir não apenas a pluralidade religiosa, mas também a diversidade interna de cada religião (SEFERJAN, 2012; OLIVEIRA, 2012; PINHEIRO, 2011). Assim como os artigos, as teses e as dissertações afirmam que a laicidade resulta em uma harmonia entre os diversos segmentos religiosos e que promove uma sociedade mais justa, tolerante e igualitária (STIGAR, 2009; SOUZA FILHO, 2006).

Embora não faça parte das teses e dissertações, nem dos artigos, um livretinho publicado em 2008 citado com frequência nos documentos estudados amplia a definição do conceito de laicidade afirmando que ela é um meio de garantia da inclusão, pluralidade, da cidadania, da democracia, do respeito, da possibilidade de transformação e de direitos individuais, por mais que as relações entre Estado e religiões sejam delicadas (FISCHMANN, 2008b, p. 3-4).

Para os autores das teses e dissertações, *a laicidade não é natural, pura* (BOLDRINI, 2012), acabada (PINHEIRO, 2008) ou total (GALLEGO, 2010; SOUZA, 2009). Esse princípio não seria

hostil com nenhum credo (GALLEGO, 2010; RANQUETAT JR, 2007) e não seria contra a religiosidade (BONOME, 2008).

Quanto às *particularidades da laicidade brasileira*, segundo a análise dos textos, a laicidade pode ser caracterizada como aberta (RANQUETAT JR, 2007), positiva³⁰ (GONÇALVES, 2011; GALLEGO, 2010) ou ser uma laicidade de reconhecimento (RANQUETAT JR, 2012; BOLDRINI, 2012; SEFERJAN, 2012), agregadora das religiões (GOMES, 2014) ou de coabitação (RANQUETAT JR, 2007; GOLÇALVES, 2011).

De toda forma, os adjetivos utilizados pelos pesquisadores brasileiros procuram expor que o Estado não exclui por completo o religioso da esfera pública. Isto é, o fato religioso é visto como público e como um elemento histórico, dificultando ainda mais a delimitação entre a esfera religiosa e o poder político. Esse obstáculo pode estar pautado nos costumes da população, ou seja, os hábitos religiosos possuem maior poder de influência do que o Estado, caracterizando a não compreensão do brasileiro acerca do significado de um Estado laico. A título de exemplo, podemos citar os feriados religiosos, as comemorações religiosas nas escolas públicas, as expressões linguísticas de caráter religioso presentes na fala da população, a presença de símbolos religiosos nos espaços públicos, as práticas religiosas em hospitais públicos, a menção a deus nas cédulas do real, os privilégios legais para as instituições religiosas, entre outros (CUNHA, 2018).

Essa laicidade tímida (ROCHA, 2014) é também resultante da abertura que se dá à relação de cooperação entre Estado e religiões prevista constitucionalmente, permitindo que as religiões participem das decisões estatais em um regime pluriconfessional (CRUZ, 2011; TOMAZ, 2012). O fato de que não são todas as religiões que têm a legitimidade de interferência em questões públicas, mas apenas as cristãs, aparece de forma mais sutil, se compararmos com os artigos publicados no mesmo período.

Ademais, a laicidade não é praticada como um valor central da república brasileira, ela é usada conforme a conveniência da situação (ZYLBERSZTAJN, 2012), tornando-se mais utópica do que real (SOUZA, 2009), conforme também constatado nos artigos analisados. Em outras palavras, ela é estabelecida pela lei, mas não nas práticas (MONTEIRO, 2012; RANQUETAT JR, 2012). Por outro lado, por obra de seu caráter agregador, tolerante e de legitimação das necessidades espirituais dos cidadãos, Farias (2012) afirma que o modelo de laicidade brasileiro

³⁰ Giumbelli (2002, p. 189) define a laicidade positiva como laicização ao mesmo tempo que reconhecimento, uma organização da liberdade das diferentes religiões.

seria um “caminho para a paz mundial”. Este é a única dissertação realizada no exterior, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e se intitula “A laicidade do estado brasileiro e os feriados nacionais”. O texto português apresenta uma visão surpreendente das particularidades da laicidade brasileira.

A pesquisa que dispõe de maior impacto para o conceito de laicidade é um doutorado da área do Direito defendido, em 2012, na Faculdade de Direito da USP, escrita por Joana Zylbersztajn, intitulada “O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988” (2012). Em seguida, há um doutorado (SOUZA, 2019) e dois mestrados (GALLEGO, 2010 e RANQUETAT JR, 2007). Os doutorados são da área do Direito, um mestrado da mesma área e um mestrado da Ciências Sociais Aplicadas. Desses, dois (GALLEGO, 2010 e SOUZA, 2009) são da mesma instituição, a saber, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas com orientadores diferentes. Três trabalhos foram realizados em São Paulo e um no Rio Grande do Sul.

Quanto às referências comuns utilizadas por esses pesquisadores, aponta-se para o destaque para mais de uma leitura de Jean Baubérot, Roseli Fischmann e Norberto Bobbio. Outros autores também referenciados, em ordem de frequência, são Maurice Barbier, Peter Berger, Roberto Blancarte, Mircea Eliade, Emerson Giumbelli, Daniele Heriveu-Léger, Antônio F. Pierucci e Roberto Romano. Mais uma vez, como no caso dos artigos, os franceses só não são mais lidos do que os brasileiros.

*

A análise de 42 artigos científicos e 38 teses e dissertações no tocante à definição do conceito de laicidade permitiu identificar com qual entendimento de laicidade os pesquisadores brasileiros têm trabalhado. É importante destacar que não apenas na produção acadêmica, mas também na produção de leis sobre o Ensino Religioso, as duas regiões que se destacam são o Sul e o Sudeste do Brasil (VALENTE, 2010). Isso nos permite compreender a dificuldade de generalizar os resultados de pesquisa sobre a questão religiosa em um país tão extenso como o Brasil.

É evidente o uso de uma bibliografia francesa, assim como a sua legitimação como modelo ideal. Pesquisadores brasileiros estão atentos para o termo no que se refere aos avanços acadêmicos franceses que tratam do tema. A forma como a laicidade francesa é abordada nos documentos analisados expõe uma expectativa dos autores de uma sociedade que, não necessariamente, corresponde ao contexto brasileiro. Ao trazer a laicidade como uma visão de mundo, pesquisadores brasileiros procuram olhar o Brasil com categorias de pensamento que, por vezes, não leva em

consideração a dinâmica do campo religioso brasileiro, cheia de sincretismos. Dessa forma, alguns concluem pejorativamente que a laicidade brasileira não passa de uma ilusão. No entanto, quando olhada por um olhar estrangeiro, como no trabalho de Farias (2012), seu caráter agregador, tolerante e de legitimação das necessidades espirituais dos cidadãos é reafirmado, reconhecido e valorizado.

A forte afirmação da autora portuguesa parece revelar algo que não é percebido pelos pesquisadores brasileiros ao remeter seus olhares para outros contextos sociais que não o local, mas também evidencia uma negligência dos inúmeros conflitos existentes envolvendo a questão religiosa no Brasil. Uma visão mais cautelosa afirmaria que a configuração social brasileira, caracterizada por uma pluralidade religiosa, teria uma tendência maior a proporcionar um diálogo intercultural para a garantia do princípio de laicidade. Mas as resistências estão presentes, bem como o conflito de interesses. Portanto, a dinâmica da laicidade brasileira continua em construção e ainda é preciso trabalhar muito para que seus efeitos desejados possam vigorar na sociedade.

Identificamos que os pesquisadores brasileiros estão supondo uma compreensão geral sobre a laicidade ou um consenso velado que pode dar margens para más interpretações. Ademais, essa é uma noção de difícil entendimento e, se cada autor explorasse seu significado, o conceito de laicidade poderia ser melhor compreendido e trazido para o debate público mais frequentemente. Sobretudo, o acesso a esse conhecimento, a essa visão de mundo, poderia fundamentar uma demanda social por uma ação pública em prol da laicidade.

2.2.3 A laicidade na França

Se voltamos para o discurso acadêmico francês que se aplica à laicidade, encontramos discussões em diversas áreas do conhecimento: Sociologia, Filosofia, História e Educação que são as principais disciplinas que se dedicam ao assunto. Não se pretende aqui dar conta de toda essa produção, mas chamar atenção para as principais discussões que contribuíram para a reflexão do conceito de laicidade durante o desenvolvimento desta tese. Assim, o material aqui apresentado foi coletado a partir de seminários, aulas e leituras de pesquisadores que, além de terem reconhecimento na academia, são considerados frequentemente convidados para expressar-se sobre a laicidade em eventos acadêmicos, bem como em programas midiáticos (bem mais frequente que no Brasil), além de apresentarem uma produção extensa sobre o tema.

Procuramos estar abertos para todas as concepções de laicidade que foram apresentadas durante o percurso traçado, mas, admitimos que a trajetória escolhida e os espaços sociais de circulação, possuem uma tendência influenciada por uma determinada visão de mundo, a saber, para o reconhecimento das diversidades religiosas e da garantia de direitos. Dessa forma, consideramos como um limite de pesquisa o fato de que as ideias de pesquisadores que compartilham essa ideia sejam sobre representadas.

A leitura desse material nos permitiu construir classificações para os autores franceses com fundamento em suas concepções sobre a laicidade. Um primeiro grupo de autores defende a laicidade que poderíamos classificar de inclusiva/inclusivista; um segundo grupo, defensor de um modelo republicano de laicidade; e, por fim, a laicidade *tout court*³¹, que vai em direção de uma laicidade como um valor universalista. Assim, procuramos dar conta das principais ideias dos pensadores que representam cada uma dessas concepções de laicidade, que circulam no meio acadêmico e que são frequentemente utilizados, tanto como fonte de informação para artigos midiáticos de opinião, quanto para pesquisas acadêmicas para além das fronteiras francesas.

Para facilitar o entendimento das semelhanças e diferenças entre os autores, apresentamos aqui um quadro comparativo entre os autores estudados e, em seguida, trataremos das pesquisas dos autores de forma mais contundente.

³¹ *Tout court* é uma expressão francesa que poderia ser traduzida como puro/a e simplesmente.

Quadro 2 – Pesquisadores sobre a laicidade na França

	Jean Baubérot	Philippe Portier	J. Gautherin	Guy Coq	C. Kintzler	H. Pena-Ruiz
Concepção de laicidade	<p>Liberdade de consciência; Igualdade; Direito à diferença religiosa; Estado é neutro; Valor republicano e democrático; Vida coletiva harmoniosa; Não imposição estatal; Depende do contexto.</p>	<p>Liberdade de consciência; Igualdade; Direito individual; Neutralidade; Reconhecimento das diferenças religiosas em nome da democracia;</p>	<p>Laicidade é um objeto social e político; Reconhecimento das diferenças religiosas; Não imposição estatal; Liberdade de consciência; Ligada ao interesse comum; Associação com a república.</p>	<p>Garante a democracia; Respeito; Tolerância; Pensamento crítico; Laicidade permite ligação social entre os cidadãos; Emancipação racional do cidadão;</p>	<p>Intervenção estatal; Regime político; Fundador da república; Liberdade; Igualdade; Justiça; Razão crítica; Tolerância; Soberania popular;</p>	<p>Direito político; Leis garantem a laicidade; Atrelada ao bem comum; Liberdade de consciência; Autonomia racional; Igualdade; Neutralidade; Proporciona ligação social entre os cidadãos.</p>
Na escola	<p>Neutralidade; equilíbrio entre as necessidades dos indivíduos e do coletivo</p>	<p>Lógica de abertura para integrar alunos ao mesmo tempo em que o Estado deve vigiá-los.</p>	<p>Escola deve obedecer a uma lógica cívica em que o interesse comum deve ser privilegiado.</p>	<p>Instituição responsável por transmitir elementos culturais, como a laicidade;</p>	<p>Sem nenhum tipo de símbolos; Parte dos direitos e deveres dos cidadãos; autonomia total do conhecimento.</p>	<p>Propõe uma cultura emancipadora; busca equilíbrio entre diversidade religiosa e universalismo; Emancipação de julgamentos; igualdade de inteligência</p>
Elementos inovadores	<p>Proposição de formas de agir mediante às situações envolvendo a laicidade; Concepção de laicidade interior</p>	<p>Propõe ultrapassar a dicotomia razão e religião</p>	<p>Separação entre três espaços sociais (dois públicos e um privado); Insinua que a laicidade francesa privilegia a religião católica – catolaicidade</p>	<p>Ligação congênita entre república e laicidade; Cabe ao Estado promover uma transformação social a partir da laicidade;</p>	<p>Laicidade é uma forma de pensar; Não pode ser flexibilizada.</p>	<p>Ideal universal de emancipação; Valor universal que não nega as particularidades; Leva à razão.</p>

2.2.2.1 A laicidade inclusiva/inclusivista na perspectiva do modelo liberal

A laicidade inclusiva é representada por autores franceses como Jean Baubérot e Philippe Portier, que também contam com autores estrangeiros, como a canadense Micheline Milot e o mexicano Roberto Blancarte³². Esses autores propõem um modelo em que na relação entre Estado e religião é possível admitir sistemas práticos de cooperação entre a esfera política e a esfera religiosa. De forma geral, esses autores reconhecem a plasticidade da laicidade e sua não exclusividade francesa. Para os propósitos dessa pesquisa, apenas os autores franceses serão considerados.

Segundo a interpretação de Portier (2016 – informação verbal)³³, até a década de 1990, prevalecia o entendimento de uma laicidade inclusiva. Tendo como principal precursor o sociólogo Jean Baubérot, a laicidade inclusiva privilegia a afirmação identitária e o respeito à diferença. O argumento filosófico dessa concepção de laicidade seria que uma sociedade liberal não poderia proibir a expressão individual. O argumento sociológico que defende essa noção é que garantindo o direito à diferença, os indivíduos teriam uma tendência maior a se adaptar às condições sociais de uma república, promovendo assim uma harmonia natural.

Para **Jean Baubérot**³⁴, a finalidade do Estado laico consiste em permitir a liberdade de todos os cultos e a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, além disso, este Estado assegura o exercício dos direitos sem diferenciação pela convicção religiosa (BAUBÉROT, 2010). Embora a definição de laicidade não seja propriedade intelectual de nenhuma cultura, de nenhuma nação, Baubérot defende que “a história da laicidade na França (...) [está] intimamente ligada à história da identidade francesa”, uma vez que a identidade nacional estaria relacionada às questões políticas (2010). Ademais, acredita que cada país tem seu entendimento sobre a laicidade, pois as mudanças sociais são contínuas.

Segundo Baubérot e Milot, a laicidade seria

³² Jean Baubérot, Micheline Milot e Roberto Blancarte são os autores da “Declaração universal sobre a laicidade no século XXI” publicada em 2005 e subscrita por 212 intelectuais de 29 países diferentes (em 1 de dezembro de 2005). No Brasil, esta declaração foi lançada em 2006. O documento informal apresentado no senado francês defende uma laicidade inclusiva.

³³ PORTIER, Philippe. Conferência : Les mutations de la laïcité française *Assises des religions et de la laïcité*. Université Jean Moulin – Lyon 3. 17 de outubro de 2016.

³⁴ É professor emérito da cadeira “História e sociologia da laicidade” na Escola Prática de Altos Estudos (EPHE) de Paris, autor de mais de 20 títulos, cujo tema central é a laicidade publicados entre os anos de 1978 e 2016. Algumas de suas obras são assinadas junto com autores estrangeiros, também especialistas no tema. Em 1995, fundou o Grupo de sociologia da religião e da laicidade do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS). Ele é coautor da Declaração internacional da laicidade (2005), assinada em mais de 30 países. Hoje, Jean Baubérot está aposentado, mas continua contribuindo para as controvérsias sobre a laicidade, por meio de um blog oficial e de algumas aparições midiáticas.

[...] um plano político onde a liberdade de consciência se encontra, conforme uma vontade de igual justiça a todos, garantida por um Estado neutro com relação às diferentes concepções boas da vida que coexistem na sociedade. A laicidade concerne um arranjo político em conjunto com uma tradição jurídica que versa sobre o lugar da religião na sociedade civil e nas instituições públicas. (BAUBÉROT; MILOT, 2011, p. 80, tradução nossa).

Segundo Baubérot e Milot (2011), os quatro elementos que definem a laicidade de um país são a neutralidade, a liberdade de consciência, a igualdade e a separação entre Estado e religiões. A emergência desses quatro princípios de laicidade não segue sempre a mesma ordem cronológica. Assim, a realidade política da laicidade não se reduz à sua proclamação constitucional. Os quatro princípios fundamentais da laicidade se articulam diferentemente no tempo, no espaço e no contexto social e o elemento prevaiente possuirá consequências para os outros, ou seja, eles são interdependentes.

Com o objetivo de provar que não existe um modelo único de laicidade francesa, Baubérot (2015) em seu livro “*Les 7 laïcités françaises*”³⁵, enumera sete laicidades existentes no cenário atual. Essas representações das laicidades francesas estariam associadas às representações dos atores sociais. Inspirado nos tipos ideais de Max Weber, o autor cria ideais-tipos de quatro laicidades históricas e três laicidades novas, focando seu olhar para a sociedade francesa. O autor sugere, na mesma obra, uma outra forma de laicidade, a laicidade interior, a partir da qual cada indivíduo deveria buscar um rigor e uma ginástica intelectual permanente para não cair em dogmatismo. Consciência, dúvida e questionamento seriam os instrumentos de resistência contra uma sociedade capitalista, consumista e dogmática (BAUBÉROT, 2015).

Para Baubérot, não existe uma realidade absoluta, nem essencialista da laicidade. De maneira geral, cada Estado favorece, em uma determinada época, um tipo de laicidade, mas no centro da sociedade, os cidadãos se apropriam também da ideia de laicidade segundo as representações sensivelmente diferentes e conflituosas (BAUBÉROT; MILOT, 2011, p. 89).

No tocante à escola, Baubérot defende que não se pode impor a secularização com base na laicidade, “não podemos forçar os indivíduos a serem livres”, é o que afirma no caso da regulamentação do uso do véu. A escola não deve se colocar em defesa de uma religião laica do Estado, mas ao contrário, ela deve preservar a sua neutralidade para respeitar a liberdade de consciência. As instituições como a escola devem ter um equilíbrio entre as necessidades do indivíduo e as necessidades do coletivo (2012).

³⁵ As sete laicidades francesas

Ao se questionar sobre quais são os meios de ensinar a laicidade, para além da questão de saber se ela é suficientemente ensinada (2015), Baubérot se lança no projeto de seu livro mais recente. Datando de 2016, o livro leva como título “*Petit manuel pour la laïcité apaisée: à l’usage des profs, des élèves et de leurs parents*”³⁶, escrito em parceria com *Le cercle des enseignants.e.s laïques* (Coletivo de professores/as de diferentes disciplinas).

O objetivo desse livro é fugir das concepções falsificadas de laicidade³⁷ e trazer instrumentos práticos e didáticos que podem ser utilizados no cotidiano que se apresenta no espaço escolar. Nessa obra, a laicidade é compreendida como um ideal para uma vida coletiva harmoniosa e respeitosa da crença de cada um. Para chegar a esse ideal, cabe aos professores, alunos e pais praticar a laicidade interior. Essa prática é explicitada na segunda parte da obra em que se orienta o que fazer em diferentes situações, como no caso de um aluno expor argumentos religiosos em sala de aula, se recusar a fazer uma atividade ou usar o véu na escola.

Para Gautherin (2016 – informação verbal)³⁸, o modelo de laicidade defendido por Baubérot é um modelo intercultural ou aberto, em que as políticas de reconhecimento ou o liberalismo renovado se articulam com uma referência liberal e com o reconhecimento dos pertencimentos religiosos no espaço público.

Philippe Portier³⁹ dedica-se, em suas pesquisas, à análise comparada de regimes de secularização, à sociologia e à filosofia da laicidade francesa, à relação entre religião e política e à teoria da democracia.

Segundo Portier (2016 – informação verbal)⁴⁰, o regime laico teria dois princípios: o princípio teleológico, que propõe que a finalidade da laicidade é de respeitar a liberdade de consciência, o direito individual de cada um crer ou não crer e, no que concerne ao espaço social, ninguém pode ser impedido de manifestar publicamente suas crenças confessionais ou filosóficas. O segundo, é o princípio instrumental em que a laicidade seria um instrumento para responder como e por quais meios se respeita a liberdade de consciência. Uma das respostas dada a essa

³⁶ Pequeno manual para a laicidade apaziguada: para o uso de professores, alunos e seus pais

³⁷ As concepções falsificadas do conceito de laicidade teriam origem na apropriação do conceito pelos partidos políticos de direita e extrema-direita.

³⁸ Informação fornecida por Jacqueline Gautherin durante o curso magistral *Politiques et pratiques de la laïcité dans les systèmes éducatifs* (CM). Aula do dia 30 de janeiro de 2017. Université Lumière Lyon 2.

³⁹ Sociólogo e historiador. Diretor de estudos da Escola Prática de altos Estudos (EPHE) de Paris, na qual ele é responsável pela cadeira “História e sociologia das laicidades” desde 2007. A partir de 2008, ele se tornou diretor do Grupo Sociedades, Religiões, Laicidades.

⁴⁰ PORTIER, Philippe. Conferência: Les mutations de la laïcité française *Assises des religions et de la laïcité*. Université Jean Moulin – Lyon 3. 17 de outubro de 2016.

questão é expressa pela noção de neutralidade do Estado. A neutralidade estaria associada a uma aplicação concreta do regime laico, respondendo aos dois princípios expostos acima. Em sendo ligada às ações práticas individuais, a neutralidade é interpretada e desempenhada de diferentes maneiras, principalmente de acordo com o contexto social do indivíduo. Assim, a aplicação do princípio pode variar segundo o contexto social.

Na leitura desse autor, a lógica de abertura existente nas escolas públicas entre as décadas de 1980-2000 entra em uma nova fase (ibidem; DEROUET, 1992) e propõe uma aproximação com os alunos e a adaptação de normas a partir das particularidades locais. A integração é a nova forma de articulação entre a diversidade e a unidade. Nessa nova reorientação, o religioso passa a ser um motivo de perigo e inquietação, sobretudo no caso dos mulçumanos, o que é popularmente chamado de “islamofobia”. A sala de aula se torna um espaço em que os medos e as inseguranças passam a reinar, sobretudo no que tange a submissão das meninas e moças e conteúdos como darwinismo e holocausto. A solução foi o reconhecimento da identidade individual de cada um, sem dar força ao comunitarismo, além da re-implementação do conteúdo de Educação moral e cívica na disciplina de História/Geografia. O Estado, então, se posiciona de maneira um tanto quanto ambígua: se, de um lado, ele reconhece a identidade individual, de outro, ele vigia o espaço público escolar. Aos professores é solicitado que fiquem atentos para qualquer sinal de “radicalização⁴¹” e que denunciem.

O percurso histórico da laicidade prova, para esse autor, que o conceito de laicidade é um conceito plástico e que hoje a laicidade francesa acaba se obrigando a caminhar em direção a uma laicidade de reconhecimento, para cumprir com acordos internacionais e com sua conciliação com o regime democrático. Se apoiando na ideia de ultra-modernidade de Willaime (2007), Portier vai ainda mais longe e afirma que, nos dias de hoje, seria preciso e possível ultrapassar a oposição entre razão e religião (2016, p. 312).

A concepção de laicidade presente no discurso dos dois sócio-historiadores franceses privilegia o reconhecimento da diferença e a liberdade religiosa enquanto um direito individual. Tanto Baubérot como Portier advogam pela possibilidade de expressar as crenças religiosas em espaços públicos e privados sem que haja uma imposição estatal. Desta forma, compreendemos

⁴¹ Radicalização é o termo utilizado para a conversão de jovens a seitas religiosas fundamentalistas, sobretudo, ligadas ao islamismo.

que, alicerçado em um modelo “liberal”, os dois sociólogos apresentados propõem uma laicidade inclusiva.

2.2.2.2 A laicidade na perspectiva de um modelo republicano

Jaqueline Gautherin e Guy Coq são autores que trabalham diretamente com a associação entre laicidade e República. Eles possuem uma posição intermediária entre a laicidade inclusiva, apresentada anteriormente e a laicidade universalista, que será apresentada em seguida.

Segundo **Jaqueline Gautherin**⁴², a laicidade é considerada como um objeto social e político que busca organizar a relação entre as religiões e o Estado. Ela compartilha a ideia de que a laicidade é uma das paixões francesas desde o século XIX⁴³, sendo a escola pública o espaço principal dessa paixão até os anos 1980 e o debate sobre o reconhecimento das minorias⁴⁴ e da diversidade religiosa a partir dos anos 1990.

A laicidade, na visão dessa socióloga, implica em uma concepção de sociedade e de política, traçando a fronteira entre espaços sociais públicos. Gautherin (2005; 2014) afirma que o modelo republicano francês contemporâneo prevê três espaços em uma sociedade, sendo dois deles espaços públicos. O primeiro é o espaço privado, de foro íntimo. O segundo é público, intimamente ligado com a questão política, no qual se encontra o Estado laico, as religiões não são reconhecidas como forma de poder político e os indivíduos são vistos enquanto cidadãos. Portanto, as instituições são laicas, mas não os indivíduos. O terceiro é também um espaço público, denominado social ou cívico. Este espaço é comunitário (por exemplo, a rua ou a praia) e é regulamentado pelas normas comuns implícitas culturalmente, que podem ter características de um processo de secularização, como é o caso nas sociedades modernas. Assim, o modelo laico não rejeita a religião na esfera privada ou na esfera pública civil, mas se refere especificamente ao espaço público político, ou seja, ao Estado.

A fronteira entre essas três dimensões é, por vezes, muito sutil e difícil de identificar e, por isso, ela traz problematizações sobre a questão do modelo de separação/colaboração, uma vez que, em nome do bem comum, o Estado legitima e apoia projetos assistenciais proporcionados por

⁴² Pedagoga e socióloga, professora honorária da Universidade Lumière Lyon 2, em Lyon, e membro do Laboratório Educação, Culturas, Políticas (ECP).

⁴³ Ideia defendida originalmente pelo historiador britânico Theodore Zeldin, no livro “France 1848–1945: Volume Two: Intellect, Taste and Anxiety” publicado em 1977 (apud GAUTHERIN, 2014).

⁴⁴ Falamos de minoria(s) nesta tese segundo seu sentido psico-sociológico e não jurídico-político.

associações religiosas. Nesse sentido, esse modelo não instaura uma separação radical, pois o Estado é conivente com as religiões, quando lhe convém. Coincidentemente ou não, as associações religiosas que frequentemente propõem parcerias com o Estado professam o catolicismo. Gautherin ironiza este fato dizendo que o espaço público francês é marcado por uma “catolaicidade” (GAUTHERIN, 2014, p. 50).

Ainda para essa autora, a laicidade francesa não foi inventada para resolver problemas como discriminação e intolerância religiosa, mas para permitir a diversidade de religiões ou de concepções de mundo, a liberdade de consciência e de pensamento, a autonomia do Estado contra a hegemonia ou dominação religiosa, social e política da Igreja Católica. Essa laicidade histórica e ideal teria a função de encontrar um compromisso entre uma concepção liberal do tratamento da diversidade religiosa, em que se garante a expressão de uma identidade comunitária, e a liberdade de consciência tendo como limite a ordem pública e o interesse geral. Assim, o modelo de laicidade francês se confunde com a concepção republicana que valoriza o interesse comum em detrimento dos particulares e a vontade geral sobre a vontade individual (GAUTHERIN, 2000, p. 382).

Segundo Gautherin (2005, p. 148; 2017), é possível enumerar três lógicas políticas⁴⁵ com as quais a laicidade pode corresponder: cívica, liberal e comunitariana⁴⁶. Na primeira delas, a lógica cívica, o interesse geral seria o princípio superior comum, o cidadão é definido pelo seu respeito ao bem comum e pela sua razão, além disso, esta lógica supõe a separação das três esferas sociais, como exposto anteriormente. Nesse quadro a escola seria uma instituição neutralizada e laica com o objetivo de transmissão de saberes universais e de valores republicanos. Este, na visão da autora, seria o modelo mais apropriado de educação pública.

Em segundo, a lógica liberal teria como princípio o interesse, a liberdade e a autonomia de seus indivíduos, em condição de igualdade. O cidadão é definido pela sua liberdade (livre de um pertencimento comunitário), pelo exercício dos seus direitos políticos e o respeito à sua liberdade

⁴⁵ Essas três lógicas fazem referência aos modelos de ação dos indivíduos e serão utilizadas nesta pesquisa como operadores analíticos (Capítulo 5).

⁴⁶ Este conceito, apesar de ser um neologismo em português, aparece em grande frequência nas pesquisas francesas. A literatura francesa utiliza o neologismo “comunitariano/a” em contraste com a noção de “comunitário/a”. Enquanto o conceito “comunitário” implica o que é relativo à comunidade e à totalidade de indivíduos, “comunitariano” subentende a identificação de um indivíduo à uma comunidade específica. Assim, uma lógica comunitária visaria a integração e adaptação de todos (o que não implicaria necessariamente a igualdade e o interesse comum presentes na lógica cívica), enquanto a lógica comunitariana teria como função a hierarquização de comunidades. Em outras palavras, o conceito é empregado em oposição ao comunitarismo que estaria ligado à pressão comunitária exercida sobre o indivíduo (LANGAR, 2018, p. 134).

e a liberdade dos outros. A escola teria características que valorizariam a dimensão do indivíduo e não do coletivo.

Por fim, na lógica comunitariana, o princípio superior é o interesse e o bem comum da comunidade. Procura-se acordos para a garantia das particularidades dos indivíduos. O cidadão é representado pelo seu pertencimento comunitário, um indivíduo enraizado e engajado em sua comunidade, em sua cultura, em sua ética. A escola ancorada a uma ou várias comunidades teria a função de transmitir os saberes das diferentes comunidades das quais seus alunos pertencem fazendo prevalecer as regras comunitárias em detrimento das regras escolares. Essa lógica possui uma forma pluralista, sustentada por uma concepção metafísica da comunidade política e fundada sobre o bem e sobre o politeísmo de valores. A coexistência entre diferentes comunidades é garantida por um Estado que reconhece as particularidades e as histórias diferentes, tudo isso tratando os indivíduos de forma igualitária.

A política do reconhecimento comunitário ou a política do multiculturalismo está presente sobretudo no Canadá (MCANDREW et al, 2008). Ela implica negociações que são traduzidas como “acomodamentos razoáveis” nessa sociedade. Embora haja uma demanda de reconhecimento identitário na França, não é essa a lógica política que domina no país. Assim, a dificuldade da lógica comunitariana está no fato de que, muitas vezes, as comunidades possuem uma relação de disputa de poder e não de coexistência pacífica, portanto esta lógica supõe a edificação de barreiras entre nós e os outros (GAUTHERIN, 2005, p. 148). Em sua opinião, é preciso limitar a influência das religiões nos espaços públicos civis e criar uma barragem às ambições políticas das religiões.

Para **Guy Coq**⁴⁷, a laicidade francesa é valorizada e valoriza a república, um regime político visto como um cimento social ou um elemento de união social, que permite a igualdade de participação na comunidade (COQ, 2012).

A república implica na transmissão de elementos culturais que sejam adequados para todos os cidadãos. A laicidade seria um desses elementos, pois possibilita a liberdade de consciência. Dessa forma, a república e a laicidade possuem uma ligação congênita e necessária na busca do bem comum e na legitimação de valores éticos como a tolerância, o respeito ao próximo, o sentido de humanidade, a liberdade e o reconhecimento da dignidade do outro (COQ, 2012). Portanto, a laicidade permitiria a reflexão autônoma e o pensamento crítico, sem que houvesse a necessidade

⁴⁷ Filósofo que trabalha sobre as relações entre escola e sociedade. Hoje ele é formador de professores na Escola Superior de Professores e de Educação (ESPE) de Versalhes.

de recorrer a elementos dogmáticos na justificativa racional. Em outras palavras, esse princípio seria um caldo cultural e intelectual que sustentaria uma república.

Coq é contra a ideia de uma religião civil (PEILLON, 2010). Na sua visão, o princípio de laicidade junto com a soberania estatal (COQ, 2005) teria o poder de transformação social (COQ, 1999, p. 5), através da emancipação racional dos cidadãos republicanos. Dessa forma, o autor valoriza a laicidade enquanto um projeto político de liberdade, igualdade e emancipação racional de uma nação única.

Neste sentido, para Coq (2005), o Estado laico é composto por quatro elementos. O primeiro deles estaria relacionado com a condição humana e igual de todos os cidadãos perante a lei, o que supõem uma postura de neutralidade do Estado e de igualdade dos indivíduos. O segundo é a separação entre esfera política e vida privada, neste caso, cada indivíduo possui a liberdade de crer, de não crer e de mudar de crença. O terceiro elemento é o reconhecimento público do direito à liberdade de consciência que possibilita um Estado plural. Por fim, o Estado laico é composto pela possibilidade de transformação histórica por meio da democracia.

É interessante que encontramos certa convergência com os princípios que compõe a laicidade de autoria de Baubérot e Milot (2011). Enquanto para eles temos: neutralidade, separação, igualdade e liberdade, Coq (2005) apresenta os seguintes elementos: neutralidade, igualdade, separação, liberdade e transformação histórica/democracia. Neste sentido, por mais que se trate de modelos de laicidade diferentes, existem convergências.

Para Coq, o papel da instituição escolar, nesse sentido, seria de ensinar uma moral e uma ética única a todos os franceses (1999, p. 158) em prol de uma sociedade democrática e da tradição republicana francesa. Sendo a favor do Ensino do fato religioso na escola, o autor afirma que o compartilhamento de uma determinada cultura única é o que permite a ligação social entre os alunos.

As definições de laicidade defendidas por Gautherin e Coq se aproximam no que diz respeito a busca de um equilíbrio entre o reconhecimento da liberdade religiosa de cada indivíduo e o respeito ao interesse comum privilegiado em uma sociedade republicana. É desta forma que os autores vão sugerir uma regulamentação estatal que guie e delimite os espaços para diferentes formas de expressão, sendo a escola o lugar do interesse comum e da emancipação racional a partir da cultura. A recorrência dos valores republicanos associados à laicidade nos inspira a associar essas definições de laicidade com um modelo “republicano”.

2.2.2.3 A laicidade universalista/assimilacionista na perspectiva de um modelo cívico

Segundo Portier (2016 – informação verbal)⁴⁸, a laicidade em voga nos dias atuais é a laicidade denominada assimilacionista. Para este autor, ela seria dominante no discurso público atual, sobretudo pela ansiedade coletiva que tem crescido progressivamente desde o primeiro atentado em 1995⁴⁹. Ao invés de privilegiar as diferenças individuais, como no caso da laicidade inclusiva, a laicidade assimilacionista argumenta que uma sociedade é construída por aquilo que une as pessoas e não pelo o que as diferencia. Assim, o argumento filosófico utilizado é que, seria o dever de uma sociedade liberal dar suporte para que os indivíduos sejam livres e que, como a religião teria o objetivo de alienar, a sociedade não poderia permitir sua influência. A garantia do direito à afirmação da diferença afastaria os indivíduos entre si e não os emanciparia. O argumento sociológico utilizado é que, se as diferenças são protegidas pelo Estado, logo os indivíduos se fecham em pequenos grupos e isso faz com que esses pequenos grupos não queiram ou não estejam disponíveis para se engajar socialmente, colocando assim a nação em risco.

É preciso pontuar que a questão da laicidade é uma bandeira defendida originalmente por partidos da esquerda francesa, mas que, com o decorrer do tempo, também foi sendo apropriada por alguns discursos da direita. É certo que a apropriação da noção se faz de acordo com os princípios ideológicos de cada grupo político, privilegiando diferentes interpretações do termo. Para Baubérot (2012), a laicidade assimilacionista, a laicidade identitária ou a “catolaicidade” defendida pela direita é uma laicidade falsificada. Segundo este autor, essa apropriação se dá a partir do jogo midiático que tem o objetivo de alienar a população insegura e ansiosa. Essa seria uma das formas pela qual a laicidade sai do campo jurídico e adentra o campo midiático, ou seja, como consequência da interpretação direitista de fatos concretos e do amedontramento da população – uma disputa partidária – e da formação de opinião.

Para Baubérot (2012), a laicidade da direita política seria a resposta para a busca de uma identidade nacional por meio da estigmatização das comunidades muçulmanas, sobretudo ligado à questão de gênero – o homem mulçumano é visto como violento e a mulher mulçumana é vista

⁴⁸ PORTIER, Philippe. Conferência : Les mutations de la laïcité française *Assises des religions et de la laïcité*. Université Jean Moulin – Lyon 3. 17 de outubro de 2016.

⁴⁹ Entre 11 de julho e 17 de outubro de 1995: oito atentados à bomba fizeram dez vítimas mortais e quase duas centenas de feridos. As ações foram oficialmente atribuídas ao Grupo Islâmico Armado (GIA), um dos movimentos islâmicos que combateram o Governo argelino durante a guerra civil (entre 1991 e 2002).

como submissa. Nesse caso, a laicidade deixa de ser uma ferramenta contra a dominação e passa ser uma laicidade dominante e restritiva. A laicidade da direita defende uma visão idealista do passado, em que o fenômeno da imigração e da pluralidade religiosa não eram tão evidentes. A laicidade assimilacionista sugere que os imigrantes se conformem a uma identidade nacional, ou seja, a laicidade recai sobre os indivíduos e não sobre as instituições.

Apesar de não se posicionarem enquanto direitistas, dois intelectuais que defendem uma laicidade que tangencia o modelo assimilacionista são Catherine Kintzler e Henri Pena-Ruiz. Tanto para um quanto para o outro, os adjetivos acrescentados à laicidade acabam por distorcer a essência do conceito. Assim, eles defendem a laicidade *tout court*, a partir de um modelo cívico.

Catherine Kintzler⁵⁰ trabalha com a questão da laicidade, sobretudo relacionando-a com o conceito de tolerância enquanto regime político. Ela aborda a laicidade como um princípio político fundador da república ligado à liberdade, à igualdade e à justiça (2007).

Sua definição do conceito de laicidade deriva da razão crítica, inspirando-se, sobretudo, nos filósofos iluministas Locke, Bayle e Condorcet. Entende que a teoria filosófica responde à demanda de articular e elucidar o maior número de fenômenos e prever, de forma detalhada, fenômenos inéditos ligado à questão da laicidade (2012). Segundo a autora, não é possível definir o conceito de laicidade tendo como suporte a enumeração da existência de diferentes comunidades presentes na sociedade francesa.

Contra a adjetivação da laicidade, Kintzler argumenta que por ser um conceito, ele não pode ser qualificado ou flexibilizado. Quando isso acontece, é resultado de uma apropriação partidária do conceito, revelando a existência de uma falta de teorização sobre ele (2012). Na visão da filósofa, a laicidade adjetivada se refere à laicidade aberta, de reconhecimento, positiva, em que a liberdade de expressão é possível em todo e qualquer espaço (2014), o que ultrapassaria os limites sociais. Opondo-se a laicidade adjetivada, a autora defende o extremismo laico “ultra”, uma concepção que propõe a retirada de toda e qualquer menção à religião ou símbolos religiosos da sociedade, sendo o religioso restrito a esfera privada (2014).

O princípio de laicidade se refere ao campo da autoridade pública, ou seja, a exigência de abstenção em matéria de crença e de não-crença. Portanto, ele não está ligado à esfera da sociedade civil e, como consequência, o indivíduo tem toda a liberdade possível em termos de crença e

⁵⁰ Filósofa, professora honorária da Universidade Lille III, em Lille, França. Ela faz parte do Conselho de sábios da laicidade, junto mais 12 conselheiros. Assim como Jean Baubérot, Catherine Kintzler mantém um blog atualizado que fornece informações sobre o tema.

opinião respeitando o direito civil (2012). Assim, para a autora, o regime de laicidade articula o princípio de laicidade no espaço participante de autoridade pública com o princípio de liberdade de manifestação no espaço privado, ou seja, é preciso pensar em como articular “toda liberdade possível com toda liberdade possível”. Contudo, o acordo da maioria tem que levar em conta a possibilidade da presença de uma minoria. O princípio de laicidade deve ser aplicado pelas autoridades públicas e na esfera pública. No espaço civil, é o princípio de tolerância que deve prevalecer (2017).

A escola laica não deve ter nenhum tipo de símbolo religioso. A escola é um espaço que representa o direito e o dever de educação, em que a liberdade de saber está intimamente relacionada à liberdade do cidadão. Assim, os alunos não são simplesmente usuários de um espaço público político, o aluno vai à escola para se apropriar de sua própria autoridade, para forjar sua liberdade e se constituir enquanto sujeito de direitos. A escola seria, então, um local produtor de direitos no sentido filosófico e, para tanto, na visão da autora, deveria ser um local de autonomia total do conhecimento que permitiria uma liberdade completa do aluno.

Para **Henri Pena-Ruiz**⁵¹, o compromisso da laicidade é com o bem comum. O ideal laico estaria associado fortemente à liberdade de consciência e resultaria na promoção de uma autonomia racional dos cidadãos, na igualdade ética, jurídica e simbólica e na preservação do espaço cívico comum a todos (2004, p. 66). Para o autor, as opções espirituais são transcendidas para que haja um horizonte de universalidade. A república possui simbolismos próprios e ela transcende os interesses particulares para responder ao bem público e comum, sem necessitar de uma sacralização dominante ou tutelar.

A laicidade é, ao mesmo tempo, um princípio, um ideal e uma configuração jurídica. A laicidade possui todas as dimensões de uma filosofia humana e da organização social, um modelo jurídico fundado no direito político, uma emancipação cultural e intelectual. Sintetiza assim sua definição:

A laicidade é um *princípio* do direito político. Ela recobre um ideal universalista de organização da nação e um dispositivo jurídico que tudo, ao mesmo tempo, se funda e se realiza nela. A palavra que designa esse princípio, *laicidade*, faz referência a unidade do povo – em grego, o *laos* – tal que ela é compreendida desde que se funda sobre três exigências indissociáveis: a *liberdade de consciência*, apoiado por uma consciência autenticamente livre, pois autônoma; a *igualdade de todos os cidadãos*, não importa quais sejam suas opiniões espirituais;

⁵¹ Filósofo, professor do Instituto de estudos políticos de Paris, recebeu o prêmio nacional da laicidade em 2014, oferecido pelo Comitê Laicidade República.

e visa o interesse geral, comum à todos, como única razão de ser do Estado. (PENA-RUIZ, 2004, p. 70 – itálicos do autor; tradução nossa)

A laicidade, como um ideal universal de emancipação (PENA-RUIZ, 2009), não é algo particular de uma cultura. Portanto, ela não é apenas francesa, mas é válida para outras sociedades. O ideal laico não tem nada de unívoco ou de definido, mas uma relatividade das condições históricas de sua aplicação. Assim, a laicidade deve se redefinir, se renegociar à medida em que a paisagem religiosa se modifica e transforma. Contudo, um regime laico é um tipo definido de ordem jurídico-político e cultural que deriva de uma ideia de condições de realização humana, individual e coletiva.

A laicidade é uma conquista da humanidade. O que é mais importante, não é o termo em si, mas os princípios que estão por trás desse termo (PENA-RUIZ, 2009, p. 82). É justamente porque a laicidade resulta de um esforço para se distanciar das tradições e assumir essas tradições com sua autenticidade cultural que ela pode ter um valor universal sem negar as realidades particulares. Da mesma forma que os homens não estão presos à sua cultura, a laicidade também não está (ibidem, p. 82). Assim, uma forma de opressão cultural não poderá ser aceita pela laicidade, uma vez que o valor laico é superior aos atos hegemônicos de uma determinada cultura.

Dessa forma, não se deve conceder às religiões o direito de contribuir às decisões de ordem política. Pena-Ruiz critica a laicidade aberta ou a laicidade plural como sendo uma contestação dissimulada dos princípios da laicidade. A justiça social, ou seja, as leis, seriam a única maneira de defender e garantir a laicidade (OBADIA, 2010).

A laicidade seria o princípio de união de todo o povo que implica na liberdade de consciência, igualdade de direitos e orientação universalista do poder público. Portanto, os adjetivos utilizados para outras definições de laicidade gerariam polêmicas semânticas e ideológicas contra a própria laicidade, ou seja, o conceito de laicidade se basta a ele mesmo.

A república laica reconhece o direito do indivíduo, o que o autor chama de individualismo jurídico, e permite com que cada um faça sua escolha espiritual. A distinção entre esfera pública e esfera privada é decisiva e traz uma importância particular para a escola pública, onde se propaga uma cultura emancipadora que procura se distanciar de todo particularismo. Ela permite “uma conciliação entre a riqueza da diversidade humana e o universalismo do princípio que prevê toda concepção exclusiva ou conflitiva dessa diversidade” (PENA-RUIZ, 2004, p. 71 – tradução nossa).

Ainda sobre a laicidade na escola, Pena-Ruiz (2009) mobiliza os conceitos de liberdade de consciência e emancipação do julgamento. A escola é um local onde o aluno desenvolverá uma

consciência, para ser capaz de pensar por ele mesmo e assumir as responsabilidades dos seus pensamentos. Os valores decisivos da laicidade são a autonomia do julgamento e a igualdade de inteligência. A escola seria portadora de um universalismo resultante da memória humana, que leva em consideração o presente, o passado e o futuro (p. 69-70).

A laicidade é promoção ativa, sobretudo pela instrução pública, de uma autonomia que libera os homens de toda tutela civil ou política, seja ela religiosa ou ideológica (2004, p. 67), por isso que os alunos vão à escola não enquanto mulçumanos ou judeus, mas enquanto seres humanos. A escola deve trabalhar para garantir esta distância que é fortemente associada à tolerância. Favorável à lei de 2004, Pena-Ruiz argumenta que a forma como a laicidade é aplicada na escola é diferente da forma que ela é aplicada no Estado, uma vez que a escola republicana está comprometida com o cidadão iluminado e emancipado, dos quais a república necessita. Nesse sentido, é exigido dos professores a transmissão de uma cultura universal e emancipadora, sendo a abstenção dos professores diante dos alunos quanto à sua crença é uma forma de respeito.

A forma como Kintzler e Pena-Ruiz compreendem a laicidade se afasta das outras interpretações anteriormente apresentadas, não apenas porque eles rejeitam adjetivar a laicidade, mas também porque defendem uma intervenção estatal mais contundente no que concerne a regulação entre religião e igrejas. Ademais, para estes filósofos, a laicidade é um valor universal/universalista e um princípio jurídico que deve ser respeitado por todos cidadãos sob um regime político democrático e emancipador para a garantia da igualdade e do interesse comum. Por isso, entendemos que essas compreensões sobre a laicidade estariam relacionadas a um modelo “cívico”.

2.2.2.4 Considerações sobre o debate acadêmico a respeito da laicidade na França

Os principais pesquisadores que trabalham sobre a laicidade francesa, incluem sempre a questão da educação como parte integrante deste debate. Outro ponto em comum nas obras dos autores apresentados é a associação da laicidade com valores republicanos e democráticos. Todos os autores franceses falam de liberdade de consciência, igualdade de tratamento dos indivíduos e a separação entre as esferas pública e privada. A neutralidade é mencionada em menor medida, dependendo do interesse do autor.

Como um exercício didático, identificamos três formas de definir a laicidade, pertencente a um modelo liberal (Portier e Baubérot), a um modelo republicano (Coq e Gautherin) e a um

modelo cívico (Kintzler e Pena-Ruiz) e percebemos que cada um destes modelos vai ao encontro da área disciplinar na qual cada um desses pensadores trabalha. Pudemos identificar que a plasticidade da laicidade francesa e as diferentes concepções que ela tomou como consequência do movimento histórico são levadas em consideração pelos autores do campo da Sociologia e da História, enquanto os autores do campo da Filosofia estão mais concentrados na conceptualização da separação entre espaços públicos e privados ou da questão jurídica de forma geral.

Como colocado por Kintzler, a laicidade não é como qualquer corrente de pensamento (2007). O conceito de laicidade pode ser compatível com diferentes visões de mundo pelo fato de não ser um conceito puro, de sofrer os hibridismos sociais próprios da modernidade. A laicidade é também entendida como uma questão viva que se renova nas dinâmicas sociais e culturais. É por isso que na escola francesa é possível encontrar uma pluralidade de laicidades. A ação do professor frente a situações que envolvam a questão religiosa proporciona indícios do entendimento desse conceito.

*

A leitura dos pesquisadores franceses e brasileiros suscitou uma definição do conceito que não deve ser vista como última, legítima ou acabada: a laicidade é aqui definida como um princípio dinâmico e dependente de condições socioculturais e históricas que através de elementos políticos e jurídicos busca regulamentar as relações entre as instituições religiosas e as instituições públicas. Ademais, compreendemos que um Estado laico é acolhedor (FISCHMANN, 2008b, p. 41), pois ele garante os direitos cidadãos de todos os indivíduos, protegendo-os e garantindo uma coexistência social plural por meio da democracia. Por fim, é a própria democracia que permite a liberdade de consciência e de expressão que faz com que o conceito de laicidade não possua uma única definição, mas que esteja sempre em debate.

Este breve panorama histórico e acadêmico permite a compreensão de dois principais elementos que servem como pressupostos de pesquisa: o primeiro deles é a existência de concepções diferentes sobre o conceito de laicidade e o segundo é que esta diferença está intimamente relacionada às características sócio históricas de cada configuração social. Posto isso, podemos buscar fundamentos teóricos que nos ajudam a compreender sociologicamente as duas realidades estudadas sem perder de foco os objetos de pesquisa, a saber, as práticas docentes e a questão religiosa.

Capítulo 3 – Referencial teórico

3.1 Duas correntes sociológicas complementares

Este estudo localiza-se na área de Sociologia da Educação, uma vez que possui a finalidade de refletir sobre os processos de aprendizagem das maneiras de ser, agir, pensar e sentir dos indivíduos, em um contexto sócio-histórico específico. Para trabalhar com as práticas docentes, buscamos na sociologia estudos sobre a prática e sobre a conduta humana e decidimos trabalhar com a sociologia da socialização e com a sociologia pragmática. Tal escolha está embasada no pressuposto, já discutido por Vandenbergue (2006), de que as duas correntes teóricas que poderiam ser vistas como contraditórias, se completam e nos permitem uma visão mais completa de nosso objeto de pesquisa, as práticas docentes.

3.1.1 Socialização e a teoria da prática

Segundo Durkheim (1978 [1922]; 2010 [1893]), o indivíduo precisa e depende da sociedade e esta só existe em razão dos indivíduos. Na relação entre indivíduo e sociedade, controí-se regras e normas como meios de coerção social com a finalidade de manter um equilíbrio. A liberdade do indivíduo passa a ser condicionada, ora atendendo as regras estabelecidas, e ora as transgredindo. As transgressões significam, neste sentido, a não adequação do indivíduo ao seu papel social. Nesta perspectiva durkheiminiana, o indivíduo é submisso à sociedade e, assim, o conceito de socialização é traduzido pela existência de uma via de mão-única, da sociedade para o indivíduo.

A teoria da socialização passa por uma nova inflexão nos anos 80 a partir de reflexões de sociólogos no mundo inteiro, que repensam as teorias sociológicas clássicas e sugerem que os indivíduos possuem uma forte agência na construção do social e de si mesmos. As novas teorias sociológicas da socialização têm sido atualizadas e sua perspectiva relacional, dialética e dinâmica permite não apenas reconhecer o espaço de ação do indivíduo, como levar em consideração sua trajetória para compor os seus recursos de ação. São as novas sociologias da socialização que fundamentam este trabalho.

Berger e Luckmann (1985 [1966]) expõem a socialização como dois momentos diferentes da vida do indivíduo. O mais importante deles é a socialização primária. Ocorrendo nos primeiros anos da vida do indivíduo, possui efeitos duradouros nos traços de personalidade e na construção

de uma visão de mundo. Representado principalmente pela família, o outro significativo é o principal responsável pela transmissão de valores e de modos de ser, agir, pensar e sentir. O segundo momento é denominado de socialização secundária e tem início quando o círculo social da criança se amplia, o que geralmente acontece com a ocupação de outros espaços, como a escola. Estes autores argumentam por uma visão contínua do processo de socialização. Assim, a socialização secundária seria um prolongamento da primária, em que o indivíduo atualiza os efeitos do processo anterior durante toda sua vida. Nesta perspectiva, a socialização contínua pode ter efeitos de conversão ou de confirmação de uma socialização anterior.

A incompletude do processo de socialização é justificada por sociólogos contemporâneos, como Setton (2002, 2012), Abrantes (2011) e Lahire (2002 [1998], 2004 [2002]) pela multiplicidade de referências identitárias existentes na sociedade moderna, fazendo com que o processo de individuação seja proporcional às experiências vividas, uma vez que disposições são incorporadas neste processo de forma lenta, homeopática e reiterada. O uso do conceito de disposições revela a consideração pelo passado e pela trajetória de vida do indivíduo na análise das práticas. Neste sentido, não há condições determinantes, mas condições de possibilidade que fundamentam e estimulam a reflexão, a criação e a transformação de si e do social, por meio das trajetórias particulares de vida dos indivíduos, marcadas por vivências, relações e emoções.

Setton (2012) compreende o processo de socialização como um *fato social total*, utilizando o termo de Marcel Mauss (1974). A partir de pesquisas realizadas no Brasil, a autora percebe a dinâmica relacional, econômica, moral, estética, política e religiosa do fenômeno geral e generalizado da socialização que tem como resultado um conjunto de disposições de ações coerentes, embora fragmentadas e híbridas (SETTON, 2012). Neste sentido, a socialização seria uma forma de garantir a vida em sociedade levando em consideração a interação social e a “reciprocidade de mensagens e bens simbólicos entre agências e agentes socializadores, que envolve simultaneamente todos os indivíduos com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social” (p. 40).

Para propor reflexões sobre a prática, buscamos na teoria social da prática de Bourdieu (1983, 1989, 2004 [1987], 2007 [1982], 2009 [1994]) o conceito de *habitus*, uma vez que ele contribui para a análise das ações humanas, se referindo a um sistema organizado de disposições de cultura que orientam valores, comportamentos, escolhas e gostos. Trata-se da incorporação gradativa e naturalizada de disposições, que influenciam ou orientam as formas de ser, agir, pensar

e sentir. É no processo de socialização que os indivíduos adquirem, incorporam e transformam disposições. Entendemos disposições como propensões, hábitos, inclinações, maneiras de ser, agir, pensar e sentir. Essas tendências não são determinadas somente pela posição social dos atores e elas não determinam a ação, uma vez que o contexto do agir sugere considerar elementos configuracionais e as relações com aqueles envolvidos na situação.

Além disso, o *habitus* é entendido como uma mediação não-determinante (BOURDIEU, 1983, p. 106, 1997) entre indivíduo e sociedade que facilita a compreensão “das práticas e das representações dos indivíduos em conjunturas específicas e particulares” (SETTON, 2011b, p. 180). A partir de uma interpretação de que o *habitus* não precisa ser coerente e homogêneo, Setton (2002, 2011, 2015, 2016) sugere uma particularidade da configuração social brasileira, qual seja, as disposições híbridas de *habitus*. Esta noção auxilia no entendimento de que as identidades são construídas com fundamentos em múltiplas dimensões estruturais da sociedade e revela a capacidade do sujeito de articular as texturas sociais às suas características cognitivas de modo a construir um sentido para a maneira que ele está, pensa, age e sente o mundo. Desta forma, condições específicas de socialização encontradas na sociedade brasileira permitem que os indivíduos acumulem, articulem e fusionem diferentes disposições que serão hierarquizadas e mobilizadas segundo necessidades impostas pelo campo (SETTON, 2016, p. 85).

Estudos mais recentes no campo da sociologia (LAHIRE, 2002 [1998]; SETTON, 2016) levam em conta as transformações sociais contemporâneas que classificam as sociedades enquanto pós-modernas e percebem o indivíduo a partir de sua agência, de sua identidade construída de forma relacional e processual, de suas emoções e de sua reflexividade, para além da reflexividade sociológica do pesquisador. Neste trabalho, compreende-se a socialização segundo uma perspectiva construtivista enquanto um processo dialógico, em uma perspectiva de mão dupla entre indivíduo e sociedade (SETTON, 2011a). Ou seja, os indivíduos possuem capacidades de negociação e resistência, se as condições assim o permitem.

As instituições pelas quais os indivíduos circulam ao longo da vida são múltiplas como consequência do fenômeno da modernidade e, por isso, o processo de socialização não depende apenas de instituições formais, mas também de outras instâncias de socialização, como grupo de pares ou cônjuge ou eventos pontuais que influenciam a construção de um indivíduo e contribuem para o processo de socialização, ou seja, tanto a socialização primária, quanto a socialização secundária revelam processos plurais. Desta forma, Setton (2015) identifica a existência de uma

hierarquização dos diferentes valores adquiridos no cruzamento de várias instituições de socialização que resultam de processos intersubjetivos de “seleção, generalização e analogia” (ABRANTES, 2011).

Cumprе salientar que as instituições possuem uma forma permanente e dinâmica de relação entre si, que podem agir em sinergia de valores ou apresentar visões de mundo opostas (SETTON, 2002 [1998]). Estas instituições ou estruturas sociais oferecem aos indivíduos ferramentas para que eles participem da construção da sociedade, assim, socialização e individualização fazem parte de uma mesma matriz (ELIAS, 1994 [1987]; SETTON, 2016).

Desta forma, a socialização não é apenas o resultado de uma prática de transmissão simbólica, agenciada e finalizada por um ou vários atores e agências institucionais. Este processo é também um trabalho cognitivo, sócio afetivo do indivíduo que dá sentido à sua trajetória, às suas atividades e aos seus espaços de referência, em contextos de incertezas, pluralidade e mobilidade. A socialização constitui a mediação do indivíduo com a sociedade, a partir do processo de integração e de adaptação às exigências sociais e, ao mesmo tempo, permite ao indivíduo construir sua identidade.

O indivíduo e a sociedade são compreendidos de forma relacional e dialética, sendo o indivíduo um agente reflexivo que age, interage, sente, negocia, projeta e transforma o social, ao mesmo tempo em que é influenciado por esse (ELIAS, 1994 [1987]; LAHIRE, 2002 [1998]). Nesta concepção, as práticas fariam parte de um conjunto de ações que formam um sistema social e que possuem uma lógica e um significado constituídos de um repertório construído com base em uma história, um contexto e na reiteração ou na repetição das formas de agir dos indivíduos. Assim, “as práticas organizam (e regulam) a vida social, permitindo uma inscrição social dos sujeitos em quadros coletivos de interdependência e de diferenciação de papéis” (ABRANTES, 2011, p. 126).

De forma sintética, podemos afirmar que a socialização é um processo de incorporação de formas de ser, agir, pensar e sentir que é lento, contínuo e homeopático. Este processo é de mão dupla e implica negociações do indivíduo com os seus pares, com as instituições e consigo mesmo. Inspirados na ideia de que sociedade e indivíduo não são entidades separadas, trabalhamos com o indivíduo e suas relações no sentido mais amplo, ou seja, suas relações com os outros, com os objetos materiais e imateriais que eles fabricam e que são utilizados por eles, e que constituem e forjam os indivíduos e os fenômenos sociais. Desta forma, a socialização é um processo que

permite a construção da sociedade e é acompanhado pelo processo de subjetivação (DUBET; MARTUCCELLI, 1996), ou seja, da construção de si enquanto indivíduo.

3.1.2 Sociologia pragmática e a conduta humana

A sociologia pragmática (NACHI, 2012) é uma corrente sociológica que se desenvolve com e contra a sociologia bourdieusiana na década de oitenta na França. Entre os diferentes sociólogos que a representam nomeia-se Bruno Latour, Michel Callon, Luc Boltanski, Laurent Thévenot e seus discípulos. Evidentemente, existem diferenças nas contribuições sociológicas de cada um desses pesquisadores, que não serão tratadas neste texto. Aqui, vamos nos deter às publicações de Luc Boltanski (1990, 1991, 2009) e de Laurent Thévenot (2001, 2006), além de autores comentaristas desta corrente sociológica.

A sociologia pragmática deixa de ser uma sociologia crítica e pretende realizar uma sociologia *da* crítica (CORRÊA; DIAS, 2016). A sociologia da crítica pressupõe que os atores disponham de capacidades críticas que são utilizadas de forma cada vez mais frequente na sociedade moderna (BOLTANSKI, 1990, p. 61), sendo papel do pesquisador trabalhar segundo uma perspectiva compreensiva na escuta atenta destas narrativas.

Os indivíduos são chamados de atores, pois possuem competência, criatividade e capacidade crítica para interpretar e agir em situações quotidianas, rompendo com a ideia da dominação simbólica. A noção de dominação proposta pela sociologia crítica, para Boltanski (2009, p. 41-42), é por um lado muito forte mas, por outro, muito vaga, pois não leva em consideração as ações críticas desenvolvidas pelos atores. Para o sociólogo, quando compartilhada com os atores, a ideia de que sua escolha/ação seria motivada por uma dominação poderia ser ofensiva. Ademais, a sociologia crítica partiria do pressuposto durkheimiano de que o mundo seria um fato social, ou seja, já construído, mas para a sociologia pragmática o mundo está sendo construído, portanto o presente, a criatividade e a reflexividade dos atores devem ser levadas em consideração (idbem, p. 75). Desta forma, o foco é a observação das pessoas em ação e a justificativa de suas ações para compreender como os atores constroem e se performam no mundo.

A função do pesquisador deixa de ser desvelar as estruturas de poder (a partir de um olhar de fora para dentro), passando a ter a função de quebrar com uma suposta assimetria entre pesquisador e pesquisado (de dentro para dentro). Ou seja, o pesquisador tem como função recriar da forma mais completa possível o espaço crítico anunciado pelo pesquisado (BOLTANSKI, 1990,

p. 63), tendo como finalidade última representar a base normativa dos julgamentos (BLONDEAU; SEVIN, 2004). Neste sentido, concordamos com Bénatouïl (1999) quando afirma que a sociologia crítica está preocupada em saber o que a sociedade faz do homem, enquanto a sociologia pragmática está interessada em saber o que o homem faz de si mesmo, dos outros e de tudo aquilo que o cerca (incluindo seres não-humanos).

Um outro ponto de desacordo entre a sociologia crítica e a sociologia da crítica advém do vocabulário. Enquanto Bourdieu fala em termos de capitais, de *habitus* e de dominação simbólica, Boltanski e sua equipe preferem noções como recursos, tensões e provas. Esse deslocamento tem como objetivo mostrar que as transformações, as mudanças e as incertezas são a “verdade profunda da vida humana” (LEMIEUX, 2008, p. 181). Sendo assim, os atores teriam a possibilidade de ultrapassar as múltiplas contradições de suas ações produzindo uma coerência interna, uma continuidade mínima, uma memória incorporada que propõe tendências do agir (ibidem, p. 201). Nesse sentido, pluralismo e indeterminação são termos chaves da sociologia pragmática⁵².

Também denominada de sociologia das provas (LEMIEUX, 2008), os estudos desenvolvidos por Boltanski e Thévenot são definidos como um novo estilo sociológico (NACHI, 2012) que buscam colocar em evidência os modos de equivalência, ajustamento e justificação pelos quais os atores produzem os acordos e coordenam suas ações, ou seja, a maneira pela qual eles criam ordens de justiça e às quais eles se referem para denunciar uma injustiça. Essa teoria tem como objetivo ser uma nova base de uma sociologia moral, propondo ir além da divisão indivíduo *versus* coletivo. Thévenot (2006) sugere que a superação desta divisão se daria pela análise de regimes de engajamento, a partir do qual as ações são analisadas levando em conta a utilização de estratégias racionais da ação. Em outras palavras, os atores procuram calcular 1) o contexto, 2) os atores envolvidos (humanos e não-humanos) e 3) as ações dos outros consequentes da sua ação em situação (s.p.). Preocupa-se, sobretudo, com as condutas humanas e busca-se mostrar a capacidade/competência dos atores de se ajustar a diferentes situações da vida social. Assim, esta corrente teórica propõe a transição de uma sociologia do ator para uma sociologia da ação.

Desta forma, a conduta humana é compreendida como sendo passível de análise por todo e qualquer ator, uma vez que os atores possuem a capacidade de criar dispositivos e recursos, fundamentados em suas próprias ações para o estabelecimento de acordos com os seus pares. A

⁵² A teoria prática proposta por Bourdieu leva em consideração as transformações e mudanças, o pluralismo e a indeterminação, mas esses processos ocupam um lugar secundário, talvez porque eles sejam menos frequentes. Já, para a sociologia da crítica, eles são centrais, apesar de ocasionais, e essenciais para compreender as ações dos atores.

também chamada sociologia da justificação afirma que os seres são dotados de capacidades morais e que, portanto, são portadores da capacidade de justificar suas ações e, assim, identificar seus próprios valores (JACQUEMAIN, 2001). É alicerçado em modelos de competência que as pessoas teriam a condição de utilizar argumentos para se defender contra injustiças, para fundamentar justificativas de ação, para encontrar acordos ou para denunciar aquilo que consideram injusto. Para tal, os atores se valem de princípios de referência equivalentes e universais que ultrapassam as pessoas (BOLTANSKI, 1990, p. 71).

As críticas ao social ficam evidentes na ação em situação, sendo centrais para a análise sociológica. As práticas estão ligadas ao presente e são motivadas por ideais, normas e valores, sendo a reflexão parte integrante das ações humanas. Neste sentido, para a sociologia pragmática, o recurso do pensamento racional seria distribuído, democraticamente, a todos os atores, a partir de representações coletivas que lhes fornecem princípios de justiça (VANDENBERGUE, 2006).

Os autores da sociologia pragmática partem de teorias da filosofia política para identificar estruturas cognitivas ou princípios de justiça baseados na concepção moral do bem comum superior, em um primeiro nível, e de um conjunto de ações e interações, em um segundo nível. A mediação simbólica e axiológica entre estes dois níveis é denominada *ciudades/cités* (BOLTANSKI, 1990, p. 38). Com base nas *ciudades/cités*, Boltanski associa a ação com o agir comum, em que “os atores devem fazer uma volta pela cultura e beber no fundo comum das representações coletivas” (VANDENBERGUE, 2006, p. 333). As *ciudades/cités* são padrões de justiça que precedem os indivíduos e que lhes permitem um posicionamento segundo uma medida de grandeza em relação aos outros indivíduos.

A noção de justiça, em referência à igualdade, é o que permite a articulação entre as utopias políticas e as situações mundanas (CORRÊA; DIAS, 2016). Assim, os princípios de justificação dos atores podem ser mais bem reconhecidos quando analisados durante uma situação pela qual o ator passa, atua e explicita sua ação. Os princípios de referência norteiam a conduta humana fundamentados em uma apropriação individual do que é construído coletivamente. Dessa forma, a lógica de ação não está atrelada ao ator (diferentemente dos valores), mas às situações vividas por ele no coletivo (JACQUEMAIN, 2001).

As situações são momentos vividos pelos atores sociais que o obrigam a agir, ou seja, as situações são definidas pelo “conjunto de interações entre pessoas e entre elas e os objetos”

(LANTHEAMEU, 2008b, p. 17). Segundo Vandenbergue (2006), a situação constitui as cidades/*cités* e pode ser definida:

[...] como um conjunto bem ordenado de interações entre pessoas e os objetos que os atores encontram em seu ambiente imediato [...] A situação é dada, experienciada e constituída de maneira contínua e sustentada com um contexto vivido e significativo, ‘qualitativo e qualificativo’ (Dewey, 1938⁵³, p. 70), de interações entre os humanos e as coisas. (VANDENBERGUE, 2006, p. 331)

O objeto de uma situação é a prova. A prova desestabiliza o lugar social que o ator ocupa naquela situação e altera aquilo que é ordinário e conhecido, exigindo uma ação do ator e, assim, revelando suas capacidades cognitivas. Esta noção representa a incerteza e o imprevisível incontestável da modernidade e permite, ainda, compreender o social como problema (CORRÊA, 2014). Com a noção de prova, os autores mostram que o conceito de cultura não é harmonioso (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991), ele está sempre em tensão.

Cabe ressaltar que nem todas as situações pressupõem um conflito, mas toda a ação é parte de um regime que articula uma concepção moral do bem a uma dada realidade (THÉVENOT, 2001). Existe uma pluralidade de regimes de ação, dentre os quais Boltanski (1990) destaca o regime de justiça, o de paz, o de exatidão e o de violência e Thévenot acrescenta o regime do envolvimento (2001) e do plano (2006). Assim, as situações ordinárias também favorecem a compreensão dos princípios de referência dos atores pesquisados a partir de diferentes regimes de ação. O regime pelo qual este estudo se interessa é, principalmente, o regime de justiça, no qual estão envolvidos objetos, além de pessoas que buscam princípios de equivalência para justificar ações justas e denunciar injustiças. Nesse sentido, a língua é um elemento essencial para este último regime, pois é por meio dela que o pesquisador se informa das situações de disputa.

Ao estimular uma ação, os princípios de justificação mobilizam determinados valores dos atores que não são sempre coerentes, mas, para a análise dos quais, a sociologia pragmática sugere tipos ideais com a finalidade de melhor compreendê-los. Esses tipos ideais são denominados de lógicas de ação e, segundo os autores, elas permitem analisar a conduta humana sem pressupor disposições e levando em conta a relação do ator com objetos e com o sentido de justiça. As lógicas de ação ou lógicas de justificação fazem referência aos modelos de cidades/*cités* criados pelos autores da sociologia pragmática e são fundamentadas em uma determinada concepção de bem comum.

⁵³ DEWEY, John. *Logic: the theory of inquiry*. New York: Holt, 1938.

As lógicas de ação estão intimamente relacionadas aos princípios de justiça/referência que são definidos como princípios universais que atribuem um sentido moral à ação em situação. Assim, podemos identificar os princípios de justiça e as lógicas de ação por meio da descrição e da justificação fornecidas pelo autor para explicitar sua forma de agir. Segundo Corrêa (2014, p. 52),

[...] é pela descrição do modo como os atores experimentam e solucionam a perturbação que se pode conceber e conhecer o que é o (seu) social. E com isso, quem sabe, captar a lógica que preside suas ações quando os próprios edificam e reedificam uma situação crítica. *O social é, nesse sentido, a resultante da atividade dos atores em meio aos problemas.* (itálicos do autor)

Compreende-se, assim, os princípios de referência ou as lógicas de ação como valores que organizam o mundo social e político dos atores e que orientam as ações suscetíveis de produzir um efeito desejável (GÉGOUT, 2016, p. 272). Assim, Boltanski junto com Thévenot (1991) e com Chiapello (1999) sugerem sete cidades/*cités*:

a) na cidade/*cité* cívica a lógica de ação dos atores tem como princípio superior o coletivo, o interesse geral e o respeito às regras do sistema democrático e representativo. Somado a isso o princípio de igualdade e o universalismo são prezados e concebidos como justos. A lógica cívica é, ao mesmo tempo, uma lógica de ação individual e uma lógica política (GAUTHERIN, 2005);

b) na cidade/*cité* doméstica é a tradição que será o argumento em foco. O respeito da família, dos ritos e das atitudes. A relação entre os atores nesse caso é de proximidade, mas há uma autoridade que precisa ser respeitada, pela sua sabedoria, pela sua experiência;

c) na cidade/*cité* industrial o princípio que prevalece é a eficiência, a busca pela melhor performance e pela melhor técnica. Os atores que seguem essa lógica de ação buscam a produtividade;

d) a criatividade, a autenticidade e a originalidade são vistas como os valores da cidade/*cité* inspirada. Ela é justificada por uma vocação ou uma missão ou ainda um dom que lhe foi atribuído. Ela é característica dos artistas, para quem transgredir as regras é essencial, em nome de uma busca pela espontaneidade;

e) na cidade/*cité* mercadológica, o bem comum é traduzido exatamente pelo desejo de possuir bens. A justificação se orienta pelo espírito da competição;

f) na cidade/*cité* de opinião, o princípio superior é a celebridade, o renome, o reconhecimento de uma pessoa pelos seus pares;

g) a cidade/*cité* conexionista se traduz na capacidade dos atores de se ligar em rede, de ser flexível para realizar projetos e pressupõe uma autonomia relativa do trabalho associada à uma

proatividade. Essa lógica foi concebida pelos autores da sociologia pragmática após alguns anos da construção das lógicas anteriores e ela representaria o novo espírito do capitalismo em que a mobilidade e a capacidade de se ligar em rede para a realização de projetos é o que fundamenta a ação (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999).

Gautherin (2005), além de trabalhar com a lógica cívica, adiciona outras duas lógicas de ação. Elas são mais amplas e referem-se a um modelo político: o princípio superior da lógica liberal é o respeito dos direitos individuais, sendo assim a liberdade individual é mais importante do que a igualdade e o justo é melhor do que o bem, o exemplo máximo seria a sociedade norte americana. Por fim, na lógica comunitarista, o princípio fundador é o reconhecimento do indivíduo enquanto pertencente a uma comunidade, fazendo a oposição entre o bem comum da comunidade contra o bem comum da república ou da sociedade moderna. A conduta de ação justificada por essa lógica é traduzida no reconhecimento e valorização dos pertencimentos comunitários dos indivíduos, sendo ele religioso, cultural ou social.

A sociologia pragmática tem a pretensão de levar em consideração a pluralidade de relações que as pessoas estabelecem com as normas e valores (CORRÊA; DIAS, 2016). Estas relações são caracterizadas como adaptações e ajustes da ação em situação. Contudo, fica claro que os registros plurais de argumentação e justificação possuem pretensões universais e que possibilitam o julgamento do outro sem a necessidade de interagir em regime de violência (VANDENBERGUE, 2006).

3.1.3 Contribuições das teorias de socialização e da sociologia pragmática

O objetivo deste item é apontar para similitudes e diferenças entre as teorias da sociologia da socialização e da sociologia pragmática aqui explicitadas. Esta articulação é feita com a ajuda da leitura de sociólogos que procuram associar as duas correntes teóricas, a partir da preocupação e da investigação da ação social e da conduta humana.

A teoria da socialização e a teoria da sociologia pragmática são aproximadas, tendo por base a noção de memória na obra de Michel Pollak. A memória é parte constitutiva da identidade do sujeito de pesquisa, alicenciada em experiências vividas coletivamente. A memória coletiva seria então um sistema de interpelação de memórias individuais (LEMIEUX, 2008, p. 119). A lembrança possui papel fundamental na constituição do indivíduo e do grupo social, a lembrança passa por uma negociação das afetividades relacionadas às experiências construindo assim disposições.

Toda prova, segundo Pollak (1990⁵⁴ apud LEMIEUX, 2008), exige uma capacidade de engajamento corporal mínimo, ou seja, a experiência vivida pelo ator necessariamente resultaria em uma incorporação não apenas da memória do que foi vivido, mas também de disposições que se traduzem em recursos adquiridos (afetivos, pragmáticos, legais, sociais, morais, didáticos, etc.) que poderão ser mobilizados em situações futuras. Neste sentido, Pollak (1990, p. 233 apud LEMIEUX, 2008) fala de uma continuidade mínima das pessoas através do tempo. Assim, o processo de incorporação de disposições é entendido enquanto resultado de um trabalho do ator para se tornar um ser social coerente e a atenção se dá ao suporte ou à sustentação da socialização dos atores e não da socialização em si (LEMIEUX, 2008, p. 202). Neste caso, existiriam tendências para a ação, mas elas nunca são determinantes, certas ou previsíveis, isto porque “nem sempre a disposição consegue se ajustar ou se adaptar, e o processo de ajuste não é o único possível na vida de uma disposição. Dessa forma, ela pode ser inibida (estado de vigília) ou transformada (devido a sucessivos reajustes congruentes)” (LAHIRE, 2004 [2002], p. 30).

Em suma, a obra de Michel Pollak, revela que a partir da análise da ação em situação é possível perceber a memória e o passado ou, em outras palavras, as disposições ou os efeitos da socialização do indivíduo na conduta analisada. Ou seja, a análise de uma prova conduz a refletir sobre os recursos construídos como consequências do processo de socialização do indivíduo. Nesse sentido, um dos instrumentos do agir frente às situações de prova é o conjunto de efeitos decorrentes do processo de socialização. Consequentemente, as provas forjam os indivíduos enquanto indivíduos, particularizando as experiências e as trajetórias de vida de cada um (MARTUCCELLI, 2007).

Para a abordagem crítica, os indivíduos são munidos de capitais providos de suas respectivas posições sociais e os capitais adquiridos. Em outras palavras, para Bourdieu (2009[1994], p. 117) a sociedade em que vivemos faz com que os indivíduos sejam obrigados a passar de uma ação a outra sem ter a possibilidade de discursar sobre elas ou sem ter consciência, utilizando, assim, um sentido de jogo. Desta forma, para a sociologia crítica a reflexividade seria reservada principalmente aos momentos de crise. Contudo, a reflexividade e a racionalidade⁵⁵ são conceitos que têm sido pensados por algumas vertentes contemporâneas da sociologia da

⁵⁴ POLLAK, Michael. *L'expérience concentrationnaire*. Essai sur le maintien de l'identité sociale. Paris : Métailié, 1990.

⁵⁵ Entendemos a racionalidade enquanto uma operação de interpretação e emancipação das ações dos outros, sendo este um recurso para agir (THÉVENOT, 2006, s.p.).

socialização, concordando com a teoria pragmática de que o indivíduo é capaz de fazer escolhas e é capaz de resistir à incorporação de valores e normas propostas pelas instituições. Para a sociologia pragmática, os atores possuem a mesma capacidade de reflexão que se diferenciará na ação em situação, sem que seja possível prever as disposições que serão utilizadas nas situações. Assim, a reflexividade é plural e parte integrante da ação do ator.

Se por um lado, a sociologia pragmática deixa maior espaço para a dimensão indeterminada do mundo, por outro, ela abandona a tradição disposicionalista. A renúncia da história de longa duração realizada com a intenção de se proteger de determinismos faz com que os autores da sociologia *da crítica* não percebam que nem todos os indivíduos possuem competências⁵⁶, recursos e mecanismos para denunciar as injustiças e, assim, desvelar realidades ocultas e desiguais (BOLTANSKI, 1990, p. 69). As cidades/*cités* enquanto utopias conceituais não nos auxiliam na compreensão dos recursos utilizados pelos indivíduos, embora admitam uma pluralidade de lógicas de ação que são articuladas segundo os interesses e as estratégias dos indivíduos (DUBET, 2007, p. 100), em outras palavras, as lógicas de ação dependem da incorporação de determinadas disposições, ou, nas palavras de Derouet (1992, p. 206), de “recursos que são acumulados nas situações anteriores e de rotinas de interpretação e de comportamento nas quais o indivíduo é forjado”.

Assim, se a sociologia pragmática advoga que a reflexividade é fundamentada pelas experiências sociais dos atores, ela é, então, fundamentada pelo processo de socialização dos indivíduos e, portanto, não pode ser democraticamente distribuída, uma vez que as trajetórias individuais são singulares. Concordamos que a capacidade reflexiva é distribuída de forma igualitária⁵⁷, mas para que a reflexividade seja desenvolvida, ela necessita de condições sociais de possibilidade e de disposições que permitam o uso da reflexão enquanto um recurso.

A teoria crítica, por sua vez, aponta para o fato de que as posições sociais dos indivíduos lhes fornecem instrumentos, capacidades e competências para agir. Contudo, a rigidez de tais posições sociais é questionada, uma vez que ela não corresponde à pluralidade de referências e de

⁵⁶ Entendemos competência segundo a definição de Isambert-Jamati (1997, p. 107): uma aquisição social particular que pode estar relacionada ou não com as condições escolares ou de trabalho. Acrescentamos a isso a ideia defendida por Lahire (2004, p. 331) de que as competências são saberes e *savoir-faire* bem circunscritos anteriormente adquiridos e ligados à uma prática específica. Além disso, concordamos com Freitas (2003, p. 1108) que as competências pressupõem uma responsabilização individualizante. Estas diferentes definições do conceito de competência não nos parecem contraditórias, mas complementares.

⁵⁷ A não ser no caso de deficiências biológicas.

situações em que vivemos. Em contrapartida, a sociologia pragmática advoga que estes recursos conceituais, como os capitais e as posições sociais, que explicam a diferença de desempenho na ação dos indivíduos devem servir mais para uma explicação retrospectiva do que para uma previsão prospectiva, uma vez que as disposições não descrevem/determinam a ação, mas nos ajudam a prever e a explicar as práticas individuais e a melhor compreender o processo de socialização (BARTHE, 2013).

Os diferentes processos de socialização (profissional, contínuo, religioso, escolar, etc.) seriam gramáticas nos termos de Boltanski e Thévenot (1991), pois são processos homeopáticos, lentos e contínuos de incorporação, criação e produção de formas de agir que tornam alguns valores evidentes e permitem que, utilizando-os como suporte, os professores justifiquem parte de suas ações. Os sistemas de valores, ligados diretamente à socialização plural dos indivíduos são passíveis de mudança e reajustamento sendo impulsionados por disputas em situações vividas pelo ator. Isto é explicitado, pois, a partir da modernidade, os arranjos identitários permitem aos indivíduos a passagem de um universo simbólico a outro, misturando-os ou mantendo-os intactos. As (re)construções e (trans)formações identitárias são arbitrárias e isso faz com que seja difícil (pres)upor imbricações observáveis entre as diferentes referências identitárias. Segundo Martuccelli, tais arranjos são diversos e inesperados, devido a intensificação das trocas culturais. Portanto, as realidades culturais homogêneas e coerentes são raras (MARTUCCELLI, 2007).

A construção identitária pós-moderna acontece em instâncias de socialização plurais, fundadas em diversas experiências. O movimento de construção de identidade está ligado, não apenas às relações sociais, mas também a um sistema de disposições de cultura, incorporado inconscientemente, como consequência do processo de socialização que direciona diversas escolhas e práticas (BOURDIEU, 2004 [1987]), numa abordagem circunstanciada da interdependência de elementos e referências plurais (LAHIRE, 2002 [1998]). Neste sentido, a concepção de socialização enquanto fato social total (SETTON, 2012) permite identificar “ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes” (p. 18) que possibilitam compreender o fenômeno sem distanciá-lo de uma configuração sociocultural específica. Quanto ao processo de subjetivação, tanto a sociologia da socialização contemporânea quanto a sociologia pragmática, concordam que o indivíduo/ator exerce um papel ativo na própria socialização, no qual sua identidade é construída principalmente através das ações.

Os efeitos das instâncias e das instituições no processo de socialização vão depender da configuração social em que o indivíduo se encontra e de uma série de condições de possibilidade para sua influência no indivíduo (LAHIRE, 2006 [2004]) o que provoca uma plasticidade disposicional dependente do contexto e das interações sociais (LAHIRE, 2002 [1998]). Retomando a interpretação de Setton (2015), sobre a realidade brasileira, a pluralidade de referências socializadoras permite a incorporação de disposições híbridas de *habitus*. Fazendo uma releitura do conceito de *habitus* e levando em conta as configurações sociais modernas, a autora compreende o conceito como conjunto de disposições que se combinam, se fusionam e que são construídas a partir das experiências sociais, sendo, portanto, mutáveis. A hibridização das disposições estaria associada a um processo de hierarquização delas ao longo de todo processo socializador, estabelecendo uma classificação de valores ou princípios de referência que serão mobilizados durante as situações vividas. Desta forma, a noção de disposições híbridas de *habitus* estaria levando em conta “influências conjunturais na composição e formação cultural dos indivíduos e na construção de suas subjetividades” (SETTON, 2016, p. 90). Neste sentido, as disposições híbridas de *habitus* serviria como um operador analítico das condutas humanas, uma vez que a hibridização das disposições orienta as ações e propõe esquemas de compreensão do mundo (SETTON, 2016, p. 88).

A interação social e a reciprocidade simbólica entre os indivíduos em sociedades modernas nas quais nenhuma dimensão social possui monopólio sobre as formas de ser, agir, pensar e sentir (SETTON, 2012) fazem com que os indivíduos passem por experiências sociais (DUBET, 1994) que são compostas do que chamamos de prova socializadora. Nas situações, os indivíduos utilizam, constroem e se apropriam de uma pluralidade de recursos, incluindo objetos, dispositivos e disposições.

Utilizando elementos das duas correntes teóricas, podemos afirmar que as situações concretas são construídas pelos atores e pelo contexto e resultam em provas socializadoras ou provas enquanto elementos de socialização, ou seja, elas possibilitam a aquisição de capacidades e competências, modificando, misturando e (trans)formando as disposições. Desta forma, as disposições são, em um só tempo, recurso e consequência da ação em situação.

Em outras palavras, as situações são entendidas aqui como o objeto de análise ideal para a articulação entre as disposições e as lógicas de ação. As ações em situação favorecem a compreensão das disposições dos atores que foram constituídas a partir da trajetória de vida do

ator, ao mesmo tempo, as mesmas situações revelam a escolha, dentre as múltiplas formas de agir em situação. Esta escolha não é neutra; ela depende do passado do ator, de suas disposições internas, mas também do presente, uma vez que as situações são complexas e constituídas por uma variedade de fatores externos (incertezas, interação com os outros, recursos disponíveis, etc.). Desta forma, a reflexividade do ator em situação faz com que ele privilegie uma ou outra lógica de ação levando em consideração as suas disposições incorporadas, as interações sociais e o contexto.

Para os autores da sociologia da crítica, a explicação de uma ação através da teoria da socialização ocultaria não só o cálculo das chances de objetivação, mas também as explicações da ação (LEMIEUX, 2008). Contudo, não é assim que compreendemos. Pode-se interpretar as provas enquanto experiências socializadoras⁵⁸, uma vez que colocam em questão a identidade dos atores (ibidem). Nesse sentido, toda ação, toda prova, é socializadora resultando em uma memória e (trans)formando uma disposição.

As situações são também uma ferramenta metodológica para o estudo da ação, uma vez que elas delimitam o espaço da prática humana. A delimitação das situações nos permite identificar e analisar as ações individuais, as disposições que as motivam, seus objetivos, seus recursos e as lógicas que ali estão envolvidas.

Dubet nos fornece um exemplo de como articular as duas correntes teóricas sem desprezar suas contribuições. Tal articulação é realizada a partir do conceito de experiências sociais (DUBET, 1994). Esta noção pressupõe uma heterogeneidade de princípios socioculturais inerentes à prática, à existência de uma distância relativa entre sistema e indivíduos (uma vez que nenhuma instituição possui um monopólio de poder) e, por fim, acrescenta a dimensão do imprevisível. Apoiados em experiências sociais os indivíduos constroem o mundo e, ao mesmo tempo, a sua subjetividade (MARTUCCELLI, 2007; SETTON, 2016).

As experiências sociais fazem uma ponte entre as ações sociais e as estruturas a partir das lógicas de ação pertencentes aos sistemas e nos ajudam a compreender como os indivíduos interagem e vivem no mundo (DUBET, 2007, p. 110). A reflexão seria componente integrante da ação individual, resultante da distância entre o eu e o nós e, portanto, necessária para forjar os indivíduos. Assim, Dubet (1994) nos mostra que o processo de subjetivação deve ser acompanhado de uma atividade crítica de si e do mundo para forjar os indivíduos modernos.

A experiência social, nos termos de Dubet (1994, p. 15), dá sentido as práticas sociais:

⁵⁸ Boltanski e Thévenot não utilizam a teoria de socialização para compor a sociologia pragmática.

[...] a experiência social designa as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade.

Dubet aprecia a diversidade, a pluralidade, a capacidade de iniciativa e de fazer escolhas do indivíduo e a incerteza provenientes da sociologia pragmática, mas também considera as relações de dominação e as trajetórias dos indivíduos sugeridas pelas teorias da sociologia da socialização. Ao confrontar as duas correntes teóricas, Dubet revela que as trajetórias sociais são muito particulares para serem ligadas ao jogo do coletivo de forma automática e direta, além disso, as interações entre os indivíduos devem ser compreendidas também pela relação de poder que elas podem suscitar. Neste sentido, concordamos com Derouet quando ele afirma que “a filosofia política não dá totalmente conta do funcionamento da escola porque ela supõe um universo no qual a violência é proibida” (1992, p. 118). Especificamente tratando do espaço escolar, em que se faz um grande trabalho de objetivação e de codificação, não apenas as relações de dominação devem ser levadas em consideração, mas o fato de que a escola é um lugar de “aprendizagem das formas de exercício do poder” (VINCENT, 1994, p. 32).

Em tempos modernos, podemos afirmar que as teorias clássicas da socialização (DURKHEIM, 1978 [1922], 2010 [1893]; MEAD, 1963 [1934]) falharam ao não levar em consideração a pluralidade de valores, de contextos, de disposições individuais e de emoções. Enquanto isso, a sociologia pragmática falha ao desconsiderar duas proposições eliasianas: a de configuração social e de que toda relação é uma relação de poder. A conjunção entre as novas sociologias da socialização e a sociologia pragmática permite a possibilidade de, além de trabalhar com os quatro elementos sugeridos por Berthelot (1988): estruturas, indivíduos, história e sentidos, acrescentarmos a situação, como representativa da ação e das incertezas vividas no presente.

Acreditamos que os resultados provenientes de uma pesquisa que conjuga as duas correntes sociológicas são compatíveis, pois juntas, elas nos auxiliam a compreender o social de forma ampliada. A utilização da sociologia da socialização (incluindo a sociologia crítica) em conjunto com a sociologia pragmática fornece instrumentos para refletir sobre a existência de um mundo que, de um lado, já está construído e que, de outro, está em construção.

Assim, o esforço feito nesta tese é de analisar as operações sociais que dão seus contornos à realidade e às operações sociais que questionam a mesma realidade, como propõe o próprio Boltanski (ibem, p. 82) ao refletir na possibilidade de tornar compatível a sociologia crítica e a

sociologia da crítica. Para tanto, nos debruçamos no estudo da ação, considerando a sua complexidade a partir de situações.

Em síntese, a ação em situação depende, de um lado, de disposições dos atores adquiridas em sua trajetória de vida e de provas socializadoras acontecidas anteriormente à situação, e de outro, de uma escolha não neutra de uma lógica de ação que acontece no presente. As disposições individuais fundamentam a escolha da lógica de ação, mas a incerteza e a complexidade específica da situação impõem a necessidade de mobilizar a reflexividade para levar em conta as diversas dimensões que estão envolvidas na situação e ainda calcular as possíveis consequências desta ação. Assim, não seria uma questão de transferibilidade de disposições como coloca Lahire (2004 [2002], p. 314), mas a atualização das disposições, alicerçadas em situações que implicam na escolha de uma lógica de ação, calculada de acordo com as disposições anteriores, as interações sociais, os recursos disponíveis, as competências próprias, as emoções, os interesses e o cálculo das consequências da ação.

Assim, entendemos as disposições como um conjunto de valores e visões de mundo que são incorporados no processo de socialização contínua do indivíduo e que revelam uma tendência (não uma determinação) para a ação (diferentemente das competências ou capacidades) e que podem ser mobilizados, enquanto recursos em situações, quando os atores passam por provas socializadoras. Desta forma, definimos recursos como elementos utilizados em situação, podendo ser incorporados/internos aos indivíduos (como as competências e as disposições) ou externos ao ator envolvido na situação (como atores humanos e não-humanos).

3.2 As práticas docentes

Tanto as sociologias da socialização quanto a sociologia pragmática concordam que as práticas são os motores do mundo, formadoras e constitutivas da realidade social e da construção do indivíduo que está sempre em interação. Conceito importante para as duas correntes sociológicas que é também o objeto desta tese, a prática é entendida como um conjunto de atividades situadas, que está intimamente relacionada a um verbo ou uma ação que é motivada por projetos ou valores e que é consequência de um hábito ou de uma reflexão.

Thévenot (2001) demonstra que, além dos regimes de ação propostos por Boltanski (1990), toda a ação depende de um regime de envolvimento. A prática seria advinda de um movimento individual, mas que provoca reações do meio social que, por sua vez, são mais ou menos calculadas

pelo indivíduo/ator (THÉVENOT, 2001). Desta forma, a partir de uma racionalidade, o ator ajusta a sua ação conforme o contexto e os seres humanos e não-humanos que estão ali presentes.

Diante do exposto, a prática docente depende de uma realidade social e de valores coletivos. Assim, para analisá-la, levamos em consideração que se trata primeiramente de uma atividade profissional. Para que uma ocupação passe a ter o status de profissão, ela passa por um processo de profissionalização. Segundo Monceau (2008a), a profissionalização é um fenômeno político que propõe uma nova maneira de gerir as profissões. Este processo pressupõe mudanças ideológicas que se distanciam dos saberes práticos e que legitimam saberes suscetíveis a ser professados (MONCEAU, 2006). Acompanhada pela universitarização dos conhecimentos, das competências e das capacidades reflexivas (idem, 2008a; 2008b), a profissionalização pressupõe uma formalização das relações sociais e uma prática diferenciada:

A profissionalização é ao mesmo tempo o que transforma uma ocupação em profissão e o que transforma as práticas. Esse processo integra então a positividade com que a profissão (nova) é produzida, a negatividade que desfaz a ocupação (antiga), mas também a intervenção para cada indivíduo no seio de sua profissão de uma ética e de uma prática. (MONCEAU, 2008b, p. 159 – tradução nossa)

Para Dubar (2005 [2000]) a atividade profissional forja a identidade individual, considerando transações biográficas e relacionais. Assim, a vida profissional faz parte de um processo biográfico que constrói as identidades, ao longo do desenvolvimento do ciclo de vida (WITORSKI; BRIQUET-DUHAZÉ, 2005, p. 16), ou seja, a profissionalização é ação e dinâmica identitária (ibidem, p. 28). A existência de um projeto profissional (ROBERT, 2014, p. 471), de um conhecimento técnico-científico, de sensibilidade para enxergar as necessidades dos clientes e saciá-las, de associações profissionais, bem como código de ética profissional⁵⁹ que procede de uma reflexão individual (MONCEAU, 2006, p. 58) são primordiais para o processo contínuo de profissionalização (DUBAR, 2005 [2000]).

A profissão é uma realidade social e histórica que preexiste ao indivíduo e a qual ele precisa aprender para poder ingressar e exercer (ALVES, 2018, p. 18). A socialização profissional do indivíduo lhe dá uma posição social na sociedade. Assim, por um lado, ele deve se conformar a uma força moral que lhe impõe leis/normas, por pertencer a uma entidade profissional, e por outro, ele tem a possibilidade de participar de um círculo restrito e especializado. Segundo a sociologia

⁵⁹ Entendemos ética profissional docente como o desenvolvimento de um código pessoal de conduta que permite ser justo e respeitoso na interação com os alunos e com seus pares, além de se colocar enquanto mediador entre os alunos e a sociedade através de valores comuns. Segundo Monceau (2006, p. 64), a ética profissional é uma forma de “ter consciência da existência de toda ideologia profissional, de sua determinação e de sua utilização como recurso”.

das provas, essa identidade social dos atores deve ser pensada enquanto uma *performance* que precisa ser sempre renovada e atualizada, senão ela corre o risco de desaparecer (LEMIEUX, 2008). Entendemos que esta renovação supõe uma autonomia e se dá segundo as ações, as práticas dos atores e sua relação de assimilação e de diferenciação na relação com seus pares.

A socialização profissional docente se efetiva principalmente no momento da atividade empírica profissional, junto aos pares mais experientes, de forma interpessoal, *a partir* das situações de trabalho, *nas* situações de trabalho e *pelos* situações de trabalho (FRANCQ, 1996, p. 14). É um processo que possui uma intenção social de valorizar o trabalho, estabelecendo alguns conhecimentos específicos da ocupação (WITTORSKI; BRIQUET-DUHAZÉ, 2005; TARDIF, 2000). Ao mesmo tempo, é um dos aspectos da experiência socializadora plural de um indivíduo que se estrutura no seio e no momento da ação (WITTORSKI; BRIQUET-DUHAZÉ, 2005, p. 28).

Nesta tese nos interessamos especificamente sobre o trabalho quotidiano dos docentes, tendo em vista que a dimensão do trabalho prescrito não deixa de estar ali presente. Amigues (2003) afirma que poucos estudos no campo da educação têm trabalhado diretamente com o professor. Segundo o autor, esta área de concentração tem se preocupado mais com os alunos do que com os professores e quando o fazem é segundo um senso comum que relativiza o papel das prescrições no trabalho docente (ibidem, p. 8). Alves (2018), concordando com Amigues (2003), afirma que estudos na área de ergonomia permitem compreender a passagem entre a dimensão prescrita do trabalho para a dimensão real a partir da problemática da atividade levando em conta as relações tecidas no trabalho dos docentes. Isto porque, estudar o trabalho exige nos colocarmos ao lado dos trabalhadores (LANTHEAUME, 2008b, p. 17).

O campo da ergonomia se interessa por aquilo que é feito pelo trabalhador, mas também pelos efeitos da profissão nas ações deste indivíduo, sugerindo a incorporação de disposições. Um dos conceitos deste campo de estudos que auxilia a discussão sobre as práticas docentes é o gênero profissional. Segundo Clot (2008), o gênero profissional é um instrumento coletivo de ação individual, ou seja, é o recurso da ação vinculado a história acumulada da profissão (p. 30). Ele está frequentemente implícito na ação, supõe formas de fazer, dizer e sentir estabilizadas no meio profissional e concerne as relações com as tarefas, com os colegas, com as hierarquias, entre outros (p. 76-77). Segundo este conceito, o desenvolvimento do poder de agir seria resultante da atividade realizada e dos instrumentos comuns (p. 30), o que, por sua vez, faz parte das origens e da história coletiva profissional. Em resumo, o gênero profissional é uma ferramenta decisiva do poder de

agir, sendo que esse constitui um repertório de disposições que ficam gravados na história das profissões e em sua memória transpessoal (p. 77) e coletiva (p. 107). Estes recursos são essenciais, pois se fosse necessário criar a atividade cada vez, o trabalho seria impossível. Assim, o gênero profissional se apoia em um princípio de economia da ação (p. 105) que, na prática docente é identificado como rotinas. Segundo Tardif e Lessard (1999, p. 401) as rotinas dos professores são uma forma de gerir a complexidade e diminuir o investimento cognitivo dos professores.

Em outras palavras, a socialização profissional é o processo de aquisição de um gênero profissional (coletivo) e de um estilo profissional (individual) (CLOT, 2008). Nesse sentido, a transmissão de valores profissionais não é sempre explícita; ela é tácita, transmitida de forma homeopática, não linear e dialógica, contribuindo para a construção de disposições de *habitus* profissionais (FREITAS, 2002). Neste sentido, a atividade mobiliza o implícito, um *habitus* de um grupo profissional que é aqui compreendido como o conjunto de disposições adquiridas durante o processo de socialização secundária (formação profissional, relações com os colegas de trabalho, experiências pessoais e profissionais, etc.) (KNOBLAUCH, 2008) do qual o gênero profissional é parte integrante e que é atualizado em situação. O *habitus* profissional é resultado da incorporação de valores e gestos profissionais que são originários e originados de práticas e relações plurais. Por fim, o *habitus* profissional representa um dos diversos elementos que compõe a complexidade e a pluralidade identitária de um indivíduo.

A formação profissional se fundamenta em um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, s.p.), ou seja, não é possível distinguir identidade profissional de identidade pessoal. O trabalho é compreendido como uma mobilização dos atores sociais para enfrentar aquilo que é imprevisto, aquilo que não é colocado pelas normas prescritivas ou pela organização institucional (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008, p. 8), o que pressupõe uma identidade social dinâmica, que é construída, processualmente, a partir das experiências contínuas dos indivíduos, suas redes de relações e sua plasticidade para agir de diferentes formas em diferentes situações (WITTORSKI; BRIQUET-DUHAZÉ, 2005, p. 20).

A identidade particular de cada indivíduo contribui para (trans)formar o gênero profissional, mas esta capacidade de criação só é possível quando o ator se apropria e conhece o gênero profissional. Clot (2008) utiliza a noção de estilo profissional para nomear o movimento que consistem em “se distanciar, a se solidarizar, a se confundir, mas também a se desfazer de

contínuas modificações de perspectiva que podemos considerar como criações estilísticas” (CLOT, 2008, p. 111).

A repetição de determinadas formas de realizar uma atividade profissional não é apenas repetição, ela é também mudança. A cada gesto repetido, existe a possibilidade de transformá-lo, uma vez que o contexto, o sujeito e o tempo são diferentes. Inspirado em Vygotski, Clot (2008) afirma que um fator transformador de grande importância é a interação com os outros. Assim, a atividade individual se desenvolve na ou dentro da atividade social (p. 52). É apenas dessa forma que o sujeito pode engajar sua atividade própria na sua história e na história social, contribuindo assim para a construção do gênero profissional. Desta forma, os processos biográficos possuem uma relação de interdependência com os mecanismos de interação, ou seja, a dinâmica do grupo profissional depende das trajetórias biográficas de seus membros que, por sua vez, são influenciadas pelas interações entre atores humanos e não-humanos (WITTORSKI; BRIQUET-DUHAZÉ, 2005, p. 16).

Neste caso, o grupo profissional carrega em si as experiências brutas de seus membros e de seus ex-membros, além de julgamentos de valores que foram estabelecidos. A experiência de trabalho, com seus recursos e suas ações, se forma no curso da história da profissão. Sendo assim, a profissão não é apenas social, mas também histórica. O grupo profissional possui uma aparente homogeneidade caracterizada pela história do gênero como possibilidades de ação, mas, pelo fato de que toda ação passa por uma reflexão, é o indivíduo que fará uma escolha de ação baseado em seu estilo, cultivando assim a heterogeneidade, o desenvolvimento histórico e a transformação da profissão.

Como toda profissão, a profissão docente também possui um gênero profissional que guia as práticas docentes. Essas, por sua vez, estão relacionadas à ação e à conduta do professor (GIMENO SACRISTÁN, 1999) que (re)produz o gênero profissional. A visão que se tem dos docentes é que eles são, antes de tudo, atores sociais, com capacidade de leitura dos processos sociais que vivem (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991), são profissionais reflexivos que possuem uma relação específica com o saber (CHARLOT, 2006).

A prática docente seria entendida, pela sociologia estruturalista, como aplicação das políticas públicas e normas estatais. Já a sociologia pragmática fornece indícios para revelar que os professores se posicionam mediante as ordens recebidas e fazem uma crítica às decisões vindas de cima (RESENDE; DIONÍSIO, 2016, p. 205), ou seja, as ordens e prescrições são interpretadas

e resultam em uma normatividade intermediária (LANTHEAUME; SIMONIAN, 2012). Este conceito permite definir o processo de apropriação de uma norma escolar que acontece com suporte em negociações entre a trajetória do indivíduo, a socialização com pares e a diretriz profissional que pode ser oficial ou não e permite a criação da atividade pela atividade. Dito de outra forma, a prática docente não necessariamente corresponde aquilo que está prescrito (LANTHEAUME; SIMONIAN, 2012, p. 33), embora não possa existir sem as prescrições (ALVES, 2018, p. 15).

Ao mesmo tempo em que a profissão supõe uma maneira de ser, agir, pensar e sentir e, desta forma, constrói os seus profissionais, os profissionais constroem a sua própria profissão, a partir de seu trabalho e de sua atividade em um processo de renormalização, ou seja, re-apropriação e transgressão das normas (SCHWARTZ, 2004; LANTHEAUME, 2007) ou de estilização do gênero profissional (CLOT, 2008). Isso é produzido na relação com os pares e das experiências profissionais de forma fluida e não intencional, criando assim uma normatividade intermediária, entre o que é prescrito e o que é praticado, ou, usando um outro termo, uma renormalização (SCHWARTZ, 2004).

Assim, a diversificação de percursos de formação e a multiplicação das exigências profissionais não permitem pensar em uma identidade profissional concluída e terminada, ao fim dos estudos superiores ou do primeiro emprego. Este processo faz parte da trajetória de vida do professor e, conseqüentemente, da socialização profissional docente na qual a modernidade interfere diretamente, uma vez que a dessacralização da instituição escolar significa que o trabalho docente pode receber críticas exteriores (alunos, pais, mídias, avaliações nacionais e internacionais, entre outros), que, por sua vez, são significativas para a construção identitária do profissional. Neste sentido, o trabalho real docente é caracterizado pela capacidade do docente de justificar suas ações em situações de incertezas provando a sua própria dignidade (LANTHEAUME, 2012, p. 371). Desta forma, são legitimados novos modelos de autoridade docente e exige-se uma plasticidade dos docentes para lidar com imprevistos, que acrescentam experiências profissionais para a construção de uma identidade profissional e da profissionalização docente (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008, p. 50 e p. 95). Esta plasticidade implica uma capacidade reflexiva de um ator social, com capacidade de leitura dos processos sociais que vive (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991). A capacidade reflexiva se configura com as disposições de *habitus* adquiridas ao longo da socialização (SETTON, 2002; PETERS, 2013; ARCHER, 2011, p. 200) que lhe fornece recursos para agir em situação que é, por sua vez, socializadora e capaz de modificar, acrescentar ou

transformar as disposições, tornando-as ainda mais híbridas e plurais (SETTON, 2002; LAHIRE, 2002 [1998]).

Neste sentido, não é possível falar de um único *habitus docente*, pois ele se constitui baseado em diferentes referências, trajetórias pessoais únicas, caminhos de formação e de particularidades das configurações sociais. Setton (2011b, p. 175) sugere a existência de um conjunto de disposições híbridas de *habitus* que compõe a prática docente. As múltiplas referências que caracterizam as sociedades modernas e que atuam no processo de hibridização, de incorporação e de hierarquização de disposições de *habitus*, bem como grande parte do trabalho docente, acabam sendo invisíveis, podendo ser identificadas apenas a partir de uma retrospectiva do indivíduo – sobre sua trajetória de vida ou profissional – e da explicitação de situações, nas quais são descritos os usos de disposições enquanto recursos para a ação.

As práticas docentes resultam, então, de uma ação⁶⁰ individual que possui uma lógica fundamentada em um gênero profissional que, por sua vez, corresponde a uma constituição histórica (ROBERT, 2014, p. 472) e a uma concepção de educação, de valores e do bem comum, dentro de um entendimento de seu papel social, enquanto professor, bem como uma leitura da configuração social em que se encontra. Ademais, as práticas docentes são reafirmadas pelo grupo profissional no processo de socialização profissional, na constituição do gênero profissional e pelo grupo institucional, em que maneiras de ser, agir, pensar e sentir são legitimadas ou rechaçadas pelos pares. Nessa perspectiva, a prática docente é individual e também coletiva e não pode ser desconectada de um todo (FRANCO, 2016), uma vez que ela é vista como “ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (ibidem, p. 548).

A relação entre a sociedade e a sala de aula é um dos elementos que faz com que a construção do gênero profissional em cada um dos países pesquisados, Brasil e França, tenha suas características próprias. Outras dimensões do gênero profissional estão ligadas à história da profissão docente, a formação dos docentes, o lugar que a escola ocupa na sociedade, a presença e participação dos sindicatos de professores (ROBERT, 1999) e o perfil dos alunos que são particulares à cada configuração social estudada. Concordamos com Lellis (2004) quando ela

⁶⁰ Conhecemos a discussão de Léontiev (1976, apud AMIGUES, 2003) que faz uma diferenciação entre ação e atividade. Para este autor, a ação é, muitas vezes, uma tarefa prescrita, enquanto a atividade é imprescritível, pois ela “depende da relação que o sujeito instaura entre sua ação e o meio no qual ela se exerce” (p. 8). Para nós, a ação não pode ser desvinculada da atividade, pois é a atividade que dá sentido à ação e, por sua vez, a ação renova os sentidos da atividade.

afirma que “as disposições profissionais docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligada às marcas deixadas pela escolarização, ao processo de formação prévio e à cultura da organização escolar onde os docentes constroem suas próprias formas de ensinar, pessoal e intransferível” (p. 64-65). Assim, um dos pressupostos desta pesquisa é que encontraremos mais diferenças do que semelhanças entre as práticas docentes dos professores brasileiros e as práticas docentes dos professores franceses, por mais que a forma escolar (VINCENT, 1994) seja semelhante nas diferentes sociedades modernas.

O estilo profissional faz com que a prática docente não seja neutra, principalmente, por se tratar de uma profissão em que a autonomia e a liberdade de cátedra sejam princípios de extrema importância. O professor carrega em seu corpo valores, visões de mundo e emoções que raramente poderão ser completamente deixadas fora da sala de aula (VALENTE, 2015). Além disso, os conteúdos que serão ensinados por ele, dependem do investimento do professor em sua profissão e da interação com seus pares e seus alunos. O ensino decorre também da relação do profissional com o saber e com o currículo (o docente precisa justificar para si mesmo a relevância do conteúdo que transmite aos alunos). Desta maneira, a prática docente e a reflexividade que lhe é intrínseca acabam convergindo para algo que seja da ordem de um suposto universalismo. É nesse sentido que Forquin (1993) vai falar de um currículo oculto. A transmissão homeopática de valores e de formas de ser, agir, pensar e sentir é parte integrante da socialização humana e sua relação com a questão religiosa no espaço escolar a caracteriza enquanto uma socialização difusa que é, como veremos, do agrado de alguns, mas não de todos.

Combinando os fundamentos teóricos da sociologia da socialização e da sociologia pragmática com as práticas docentes, temos que a reflexividade é mobilizada para justificar as ações docentes e desvelar aquilo que os docentes entendem como injusto não apenas na escola onde trabalham, mas também na configuração sociocultural onde eles vivem. E é desta forma, seguindo seus valores e princípios de referência, que os professores de agentes se tornam atores, subjetivando a si próprios e lutando por aquilo que acreditam que seja a sua função enquanto professor, admitindo uma função social da escola. É por isso que a prática docente é uma atividade profundamente subjetiva, envolvendo a personalidade dos docentes (DUBET, 2007; LANTHEAUME; HÉLOU, 2008).

3.3 Questões de pesquisa, objetivo e hipóteses

A explicitação do quadro teórico, incluindo especificidades sobre a prática docente, nos levou à alguns pressupostos teóricos, quais sejam:

- a) disposições socialmente produzidas são desigualmente partilhadas entre os agentes;
- b) todos os atores possuem competências complexas que lhe permitem identificar a natureza das situações, atravessar situações de diferentes naturezas e utilizar suas capacidades reflexivas para agir;
- c) os regimes de ação correspondem aos efeitos de poder e de dominação presentes nas instituições escolares e nas configurações sociais de cada sociedade;
- d) as condições sociais, políticas e históricas nas quais os regimes de ação se distribuem e se transformam contribuem para o estudo da ação social;
- e) os princípios de justiça identificados tendo a justificação das ações como objetivo permitem compreender o engajamento político (no sentido do bem comum almejado), moral e ético dos docentes;
- f) as ações em situação revelam provas socializadoras e permitem identificar as disposições dos docentes, bem como as lógicas de ação específicas à situação analisada;
- g) as disposições individuais fundamentam a escolha de uma lógica de ação em situação a partir da reflexividade e, por consequência desta escolha, as disposições se (trans)formam.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa tem como objetivo identificar e analisar situações escolares envolvendo a questão religiosa e/ou de laicidade. Entendemos que a análise de tais situações é essencial para a compreensão dos objetivos das práticas docentes e dos recursos mobilizados nas ações dos professores, com a finalidade última de identificarmos lógicas de ações (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991) e disposições de professores de Ensino fundamental II (*collège*) nos dois contextos sociais diferentes apresentados, o Brasil e a França.

Levando em consideração os aspectos históricos e sociais das configurações estudadas, o debate científico sobre o tema de pesquisa e o quadro teórico apresentado, transformou-se as *questões de partida* em *questões de pesquisa*: como agem os professores diante de uma situação envolvendo a questão religiosa? Por que agem dessa forma? Qual(is) lógica(s) de ação são mobilizadas nas práticas docentes? Quais disposições sustentam as lógicas de ação? Como as configurações sociais influenciam as práticas docentes no tocante à questão religiosa? Existem

diferenças entre a prática docente relacionada com situações envolvendo a questão religiosa e a prática docente *tout court*?

É senso comum que as configurações sociais de cada um dos países estudados nesta tese possuem particularidades históricas e culturais, portanto as práticas docentes e as formas e os conteúdos das situações de caráter religioso encontrado nas escolas públicas seriam distintos. Nossa hipótese é que a sociologia pragmática e a sociologia da socialização fornecem elementos para desvendar o que está por detrás das particularidades históricas e culturais e, assim, demonstrar as diferenças configuracionais de forma científica, dentro da área de Sociologia da Educação.

Ademais, a conjugação das duas correntes sociológicas apresentadas neste capítulo, parecem dar conta das práticas docentes e de sua complexidade, ou seja, além de estarem intimamente ligadas à configuração social no nível macro por efeito da socialização contínua dos profissionais, as formas de ação e as práticas docentes seriam, paradoxalmente, particulares ao microcosmo da sala de aula, da relação estabelecida entre professor-aluno e dos conhecimentos do professor sobre a vida privada dos alunos, em outras palavras, os docentes agiriam *au cas par cas*⁶¹. Isto porque, como analisado em pesquisa anterior (VALENTE, 2010), as normas legais não são rígidas e abrem espaço para a existência de uma abordagem imprecisa, sensível, moral, subjetiva dos sujeitos controversos que podem ser originárias de carências de instrumentos intelectuais no plano disciplinar, histórico, filosófico, jurídico, sociológico, para tratar de questões ligadas às religiões.

Pressupõe-se igualmente que, devido às múltiplas referências possibilitadas pela modernidade, haja uma pluralidade de princípios e modelos políticos de referência, assim como uma nova hierarquia de prioridades durante a resolução pragmática de problemas ligados à religião. Assim, a porosidade existente nas diversas instituições sociais, permitiria que recursos utilizados na instituição escolar tenham sido adquiridos em outras instituições.

⁶¹ Na tradução literal: caso a caso; de forma particular segundo os elementos que compõe cada caso.

Capítulo 4 – Metodologia

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico escolhido que corresponde não apenas à problemática e à temática, mas também às teorias que fundamentam o estudo. O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira delas, expomos os fundamentos teóricos da metodologia de pesquisa, seguidos de uma breve discussão sobre a perspectiva de comparação, logo depois, apresentamos as técnicas de coleta de dados e a forma de tratamento dos mesmos. Na segunda parte, serão expostos o *corpus* de pesquisa e o perfil dos docentes entrevistados.

Parte I

4.1 Recolha/construção de dados: teoria e empiria

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 práticas docente em relação, seja com suas instituições, suas configurações sociais, seja com seus pares ou com seus alunos⁶². Desde o princípio, obtivemos clareza de que essas relações não são de mão única e não ocorrem sem que aconteçam conflitos, resistências e negociações.

A metodologia de pesquisa foi constituída fundamentada em duas frentes. A primeira delas esteve relacionada à possibilidade de contribuir para a pesquisa “Religião, discriminação e racismo no espaço escolar” (REDISCO⁶³). Este estudo de grande amplitude com funcionários da educação (professores, diretores, conselheiros educativos, assistentes pedagógicos, etc.) tem como objetivo responder às seguintes questões: Como eles agem, quais recursos (humanos, dispositivos, argumentos ou outros) mobilizam em situações em que as questões da religião, da discriminação e do racismo são trazidas para o contexto escolar? Quais são as lógicas de ação e os princípios de justiça utilizados por estes atores em situação profissional? Como eles interpretam as expressões religiosas, as manifestações de discriminação e de racismo? Entre trabalho prescrito e trabalho real, quais ajustes são feitos pelos professores para lidar com injunções normativas? Quais necessidades

⁶² Van Zanten (2004, p. 209) chama atenção para a forte influência que os alunos possuem na socialização profissional dos professores, uma vez que o trabalho docente é tido como solitário e que o professor vai construir relações sociais, predominantemente, com alunos dentro de um estabelecimento escolar. No entanto, esse não é o objeto deste estudo.

⁶³ *Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire.*

os docentes sentem para gerir situações envolvendo situações de religião, de discriminação e de racismo?

Visando a parceria com a pesquisa internacional, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro de entrevista desenvolvido pela coordenação do estudo⁶⁴. Assim, todas as entrevistas feitas no quadro da pesquisa de doutorado foram disponibilizadas para a pesquisa internacional.

A segunda frente metodológica foi específica à pesquisa de doutorado, a qual foi constituída com observações de campo em escolas no Brasil e na França. Esta frente teve suma importância para a perspectiva comparada aqui proposta e sua escolha é justificada pela necessidade de ter maior contato com os docentes para a realização do estudo sobre as lógicas de ação e as disposições dos profissionais. Segundo Rockwell (2009, p. 106), observar e 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 a dimensão difusa da religião/religiosidade no espaço escolar. O uso metodológico do estudo de caso busca compreender momentos singulares do movimento social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 58).

Trata-se de uma pesquisa exploratória e compreensiva (VAN DER MAREN, 1995, p. 14) que não tem a pretensão de julgar as práticas docentes e nem de prescrever diretrizes para o agir. Isso porque entendemos o saber prático do docente como um saber singular e contextualizado. Assim, pressupõe-se que a realidade descrita pelos sujeitos de pesquisa durante as entrevistas inclui a sua subjetividade e seus sistemas de valor que lhe permitem ter uma visão complexa do sistema de relações entre ações e símbolos que são dificilmente explicitadas (VAN DER MAREN, 1995, p. 44).

4.2 Perspectiva de comparação

No que tange à classificação dessa pesquisa enquanto comparativa, alguns autores afirmam que não existe um único método para a coleta e análise dos dados quando se escolhe essa modalidade de pesquisa, uma vez que a sua abertura metodológica está ligada também ao dinamismo do saber que ela pressupõe (OSINSKY; ELORANTA, 2014). Concordamos com Jucquois (2000) quando ele declara que a perspectiva de comparação é, a um só tempo, uma

⁶⁴ O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice B.

metodologia, uma epistemologia e uma ética. Esta afirmação é justificada por três características da comparação: primeiramente, ela subentende um posicionamento favorável ao pluralismo e à tolerância, em seguida, a abordagem comparativa lida com a complexidade e com a diversidade do objeto humano e suas interações e, por fim, ao fazer o exercício de comparação somos confrontados a realizar adequações de discursos a múltiplas realidades, levando em conta as finalidades implícitas e explícitas do discurso (p. 43).

Trata-se de uma abordagem que visa a educação comparada internacional, identificada aqui como o cruzamento de diversos caminhos: interdisciplinaridades, articulação entre os níveis macro, *meso* e microsocial para a compreensão de processos educativos vividos pelos atores em seus contextos sociais (FRENAY, 2008). Contudo, tomamos o cuidado de partir do micro (práticas docentes) para chegar ao macro (o social) para não correr o risco de construir uma falsa realidade, como advertiu Thévenot (2001).

Esse estudo faz parte do campo interdisciplinar da “educação comparada” (SOBRINHO et al, 2015; CROSSLEY; WATSON, 2009) que, em sua origem, tem como principal ambição a reformulação ou a proposição de políticas educacionais (CROSSLEY; WATSON, 2009, p. 633). Segundo autores franceses (BRAY et al., 2010), a educação comparada corresponde ao reconhecimento da complexidade cultural interior e exterior de diferentes países e da comunicação entre várias perspectivas para a compreensão de fenômenos sociais.

A educação, nesse sentido, deve ser analisada dentro de um contexto e de uma história que deem conta do macro e do micro social. Para Sobrinho et al. (2015), “a educação comparada constitui um campo dedicado à pesquisa e à reflexão sistemática sobre a relação entre Estado, escola e sociedade”. Esta é mais uma forma pela qual se justifica a utilização de duas correntes sociológicas, a sociologia da socialização, que nos fornece maior número de ferramentas para trabalhar com o contexto e a história, portanto, ligada ao macrossocial e a sociologia pragmática, que privilegia o olhar focado no micro social, na ação e no contexto direto da ação.

Maurice et al. (1982⁶⁵, apud BEVORT; PRIGENT, 1994) fala da educação comparada, a partir de uma análise societal em que a comparação não se aplica aos fenômenos ou objetos particulares ou à comparação item por item, mas ao conjunto de fenômenos que se constituem em interdependências nas coerências nacionais de cada país. Neste sentido, a construção do ator se dá

⁶⁵ MAURICE M., SELIER F., SYLVESTRE J.-J. *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF. 1982.

na relação com sua própria sociedade e na mediação entre indivíduo e seu contexto. Assim, Bevort e Prigent (1994) compreendem os fatos educativos como fatos organizacionais de uma sociedade, intimamente relacionados.

A abordagem de dois contextos diferentes permite evitar os essencialismos e possibilita o alargamento dos horizontes, além de possibilitar a identificação de questões e problemas que, em outro caso, poderiam ser negligenciados (OSINSKY; ELORANTA, 2014). Nesse caso, em específico, a comparação permite conhecer outros modelos de relação entre o público e o privado, o político e o religioso, sem, no entanto, trazer um julgamento de valor. Desta forma, procuramos partir das interpretações e do ponto de vista dos atores sobre as situações, sabendo que suas visões de mundo lhes sugerem um sentido e possuem afinidades com a configuração social na qual eles se encontram, que, por sua vez, oferece uma estrutura e uma história (BERTHELOT, 1988).

Para tanto, foi essencial o período de estadia na França, no qual pude passar por transformações pessoais de compreensão do mundo e de abertura para diferentes maneiras de ser, agir, pensar e sentir. Ou seja, a identificação de elementos de comparação em cada uma das realidades sociais permitiu melhor compreender os processos sociais dos outros para melhor entender a nós mesmos. Para Tardif e Lessard (2004), esse é um dos principais desafios científico, cultural, ético e educativo de nossa época.

Potts (2010) nos mostra como a experiência e a coleta de dados a partir das abordagens históricas, etnográficas e biográficas são fundamentais para a pesquisa em educação comparada. A experiência prática de buscar pontos de semelhança e de distanciamento entre os dois contextos sociais, ajudou a manter a distância do objeto de pesquisa, olhando para ele com mais crítica e clarificando alguns pontos de sua complexidade. A comparação ajudou também a refinar as descrições, pois, tendo-a como suporte, foi possível reconhecer a naturalização e a invisibilidade de alguns elementos culturais, sobretudo entre os brasileiros.

Além disso, as duas realidades são vistas como únicas e autônomas e o estudo da especificidade de cada uma delas separadamente nos traz elementos para uma reflexão sobre as possibilidades de práticas docentes em situações que envolvam a questão religiosa. Não se pretende propor que as ações docentes de um país sejam implementadas no outro, mas enriquecer o debate acadêmico a partir de outros pontos de vista: conhecer, identificar e analisar elementos culturais próprios desses dois países. Tais diferenças foram levadas em consideração para construir uma relação com o entrevistado, mesmo que algumas delas tenham sido mais breves do que outras.

Para além da oportunidade de fazer uma parceria acadêmica com a universidade francesa e de adquirir uma experiência internacional, a França foi o país escolhido pela vasta produção de conhecimento na área de Sociologia da Educação e pelo grande debate histórico, intelectual e midiático a respeito do objeto de pesquisa dessa pesquisa, a laicidade e a questão religiosa no espaço escolar. Por fim, o Estado da Arte sobre a laicidade do Brasil nos mostrou que o modelo de laicidade brasileiro é muitas vezes pensado utilizando referências da laicidade francesa, mesmo que as configurações sociais sejam diferentes. Neste sentido, a perspectiva comparativa com a França foi interessante para identificar elementos das concepções de laicidade nos dois países.

Desta forma, a comparação com a França nos interessa para que possamos pensar na pluralidade de laicidades e na pluralidade dos argumentos utilizados para as práticas docentes. Ademais, a comparação e as trocas que esse tipo de pesquisa proporciona o encontro do que Elias ([1983] 2001, p. 11) preconiza como o objeto da pesquisa sociológica, a saber, as redes de relações, as interdependências e as figurações que, em um processo de mundialização (ORTIZ, 1994), a distância geográfica toma pouca importância.

Identificamos, enquanto limites de pesquisa, alguns aspectos ligados à perspectiva comparativa. A experiência de realizar um trabalho de campo em um país estrangeiro supõe uma proximidade do pesquisador com os sujeitos entrevistados e uma reflexão contínua sobre o seu lugar, sua postura e sua relação com o objeto estudado. Não fazer parte de uma das sociedades pesquisadas representa pontos positivos e pontos negativos. Por um lado, o fato de ser estrangeira e originária do Brasil⁶⁶ provocou a curiosidade não apenas dos professores entrevistados, mas também dos alunos e de outros funcionários do estabelecimento escolar. Muitos tinham curiosidades sobre a cultura (sobretudo do futebol) e a educação brasileiras, outros tinham maior disponibilidade e paciência para explicar questões de forma mais detalhada e clara, supondo uma ignorância quase total da pesquisadora (o que, por vezes, era o caso). Ademais, outro ponto positivo era o fato de que os sujeitos de pesquisa estavam cientes do caráter temporário de minha passagem pelo estabelecimento, portanto, se sentiam mais abertos para se confiar no momento da entrevista. Por outro lado, é possível supor que algumas sutilezas da fala dos entrevistados foram perdidas, pois não apenas a língua falada pelos professores não era a língua materna da entrevistadora, como alguns elementos culturais não eram compartilhados.

⁶⁶ O país de origem conta muito na sociedade francesa. Os brasileiros são estereotipados de forma positiva, festiva e exótica.

Ademais, as duas configurações sociais possuem singularidades muito próprias, portanto, procuramos ter o cuidado de levar em conta as particularidades dos contextos ao analisar as situações mencionadas pelos professores. Por fim, não se pretendeu fazer uma generalização dos dois países, visto que se trata de um estudo situado em uma capital econômica (São Paulo) e na terceira cidade francesa (Lyon) cada uma com características muito específicas que não representam o país em que se localizam, além de ser muito diferentes entre elas. Desta forma, apesar de utilizarmos os nomes dos países em nossas análises, estamos falando de realidades particulares que não representam o país em que elas se encontram.

4.3 Técnicas de coleta de dados

A combinação das observações de campo e das entrevistas é justificada pelo objeto de pesquisa, as práticas docentes e a questão religiosa, e pelo seu objetivo, qual seja, identificar e analisar lógicas de ações e disposições dos professores no tocante à questão religiosa ou à laicidade em dois contextos sociais diferentes, na França e no Brasil.

4.3.1 Observação do campo

A escola é atravessada por diferentes culturas (ROCKWELL, 2009). Concordando com Geertz (1978 [1973]), para quem a cultura é um texto social compartilhado por um grupo que precisa ser lido e interpretado, a perspectiva da etnografia educacional (FONSECA, 1999; ERICKSON, 1989 [1986]) revelou-se apropriada para a resolução do problema de pesquisa.

Essa metodologia envolveu o olhar e o ouvir como ações fundamentais para a interpretação ou compreensão de uma cultura externa ao pesquisador, estando ele imerso nesta cultura (OLIVEIRA, 2000, p. 34). Para tanto, foi necessário um esforço da pesquisadora para sensibilizar suas faculdades visuais e auditivas por meio de bibliografias, pela observação e pelo distanciamento.

A abordagem etnográfica comparada foi um meio para considerar as dimensões simbólicas da ação social e permitiu expor outras formas de solucionar problemas envolvendo a questão religiosa em um espaço público escolar. Com as observações em sala de aula, foi nossa pretensão captar a existência de situações envolvendo elementos religiosos e a reação do docente em seus contextos sociais de produção, consciente de que elas poderiam estar presentes de forma

pulverizada e generalizada e que, por causa de sua imprevisibilidade, poderiam não acontecer em nossa presença (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991).

Um outro objetivo da observação de campo foi a proximidade junto aos professores e a construção de uma relação de confiança com os sujeitos de pesquisa com a intenção de conhecer suas disposições, os valores e as lógicas de ação das escolas-campo, de identificar a influência do estabelecimento de ensino e do grupo de pares na construção de um *habitus* professoral (que teria direta interferência nas práticas docentes) e de perceber as relações estabelecidas dos docentes com seu grupo de pares e alunos.

A observação nas escolas foi acompanhada por um diário de campo, instrumento essencial para a construção dos dados aqui apresentados. Nele, eram feitas breves anotações enquanto em campo para guardar um registro da efemeridade das ações e interações dos sujeitos de pesquisa. Em seguida, assim que terminada a observação do dia na escola, essas anotações eram revisadas e desmembradas em um registro ampliado, incluindo nossas impressões e sentimentos. Este registro ampliado, por sua vez, permitiu-nos revisitar aquilo que fora vivido, o que, posteriormente, favoreceu interpretações analíticas e questionamentos.

Inspirada na metodologia da etnografia sociológica (BEAUD; WEBER, 2014, p. 204), tivemos acesso a duas escolas-campo brasileiras e a uma escola-campo francesa, onde foram feitas observações de aulas e entrevistas. As observações das práticas docentes de professores do Ensino Fundamental II/*collège* tiveram como finalidade o acompanhamento do cotidiano profissional de docentes de escolas públicas no Brasil (São Paulo) e na França (Lyon), contemplando duas configurações socioculturais diferentes.

O fato de trabalhar com dados suscitados ou de interação (VAN DER MAREN, 1995, p. 83) como consequências de observação de campo, trouxe algumas dificuldades. A observação de campo foi diferente nos dois países. As diferenças se deram principalmente pelo tempo de permanência nas escolas e pela quantidade de escolas. Enquanto no Brasil foi possível permanecer por cerca de 100 horas em cada uma das escolas públicas participantes, na França, em razão do financiamento necessário, as observações de campo somaram 50 horas em apenas uma escola. Essa diferença causou prejuízos principalmente na construção da relação com os docentes. Embora diferentes, as experiências nas escolas foram válidas para conhecer o contexto do qual os professores falavam nas entrevistas e também para perceber as diferenças e semelhanças existentes

nos dois sistemas de ensino, o comportamento dos alunos e, por fim, entender melhor a visão de educação apresentada pelos professores.

Para desviar de um limite de pesquisa, levamos em consideração o fato de que trabalhar com a realidade complexa do ambiente escolar requer uma atenção especial para o fato de que este é um espaço cada vez mais plural e composto de elementos heterogêneos em decorrência de sua participação no movimento moderno das sociedades pós-industriais.

Ademais, verificamos que as decisões escolares levam em consideração aspectos da vida dos alunos, suas condições sociais, psicológicas e culturais com o fim de serem justas (DEROUET, 1992, p. 22). Esta preocupação com o indivíduo torna a ação docente particular e dificulta as generalizações. Em outras palavras, a sociedade e o indivíduo que ali se encontram não podem mais ser identificados a partir de categorias sumárias. A pluralidade de formas escolares (VINCENT, 1994) faz com que a articulação entre o social e o escolar conduza a uma complexificação da comparação internacional. Disto decorre o fato de que os resultados que serão aqui apresentados são válidos para as realidades estudadas, mas não podem ser generalizados para todo o Brasil e nem para toda a França.

4.3.2 Entrevistas

Tanto a pesquisa internacional quanto a pesquisa doutoral se inspiraram teoricamente em Boltanski e Thévenot (1991) no que concerne ao uso de entrevistas como uma técnica de coleta de dados. Estes autores sugerem que, para o estudo das condutas humanas, é preciso analisar situações que são observadas pelo pesquisador ou descritas pelos sujeitos de pesquisa. Assim, rompendo com a ideia de que os indivíduos não têm consciência do funcionamento social, Boltanski e Thévenot consideram que os atores possuem competências morais que lhes permitem expressar e justificar suas ações (JACQUEMAIN, 2001).

O objetivo de adotar uma abordagem compreensiva do social foi de analisar a racionalidade dos atores tendo como fundamento a identificação de disposições mobilizadas para orientar suas ações em situação. Conforme afirma Lahire:

[...] uma disposição só se revela por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, da atividade do indivíduo estudado, sejam eles produto da observação direta dos comportamentos, do recurso ao arquivo, ao questionário ou à entrevista sociológica. Ao considerar uma série de informações relativas à maneira como o ator se comporta, age e reage em diversas situações, o sociólogo tenta formular o princípio que dá origem a esses comportamentos. Poderíamos, inclusive, dizer que estes se tornam indicadores das

disposições que devem ser nomeadas progressivamente. (LAHIRE, 2004 [2002], p. 22)

Assim, em um primeiro momento, foi necessário solicitar aos entrevistados que narrassem sua trajetória de vida pessoal e profissional. Em um segundo momento, para identificar os valores e as lógicas de ação em situação pedimos que os sujeitos de pesquisa não apenas descrevessem, mas também justificassem suas escolhas de ação. Dessa forma, utilizamo-nos da sociologia pragmática para alicerçar o uso de situações enquanto unidades de análise e as justificativas do agir enquanto maneira de reconhecer as lógicas de ação dos sujeitos de pesquisa. Segundo Lemieux (2008, p. 197), a descrição da ação em uma situação atual pode trazer indícios para a compreensão das vontades e da mobilização dos recursos dos atores em situações anteriores.

Além disso, a realização de entrevistas foi escolhida como técnica de coleta de dados por ser uma maneira de obter informações sobre as percepções, os julgamentos de valores, as representações dos professores (VAN DER MAREN, 1995, p. 314) com relação à sua própria prática docente, uma vez que os próprios profissionais seriam os atores mais indicados para falar de sua própria profissão (HUGHES, 1958). O estilo das entrevistas se aproximou de uma conversa e pressupôs o estabelecimento de uma relação social entre entrevistador e entrevistado, que se admite como um momento de reflexão, de retomada de fatos, valores, ideia e ideais, em suma, de um ponto de vista singular sobre o objeto da pesquisa (BEAUD; WEBER, 2014, p. 157), portanto, com ganhos mútuos para o pesquisador e para o entrevistado.

Trata-se de entrevistas etnográficas, ou seja, entrevistas que não são isoladas de uma conjuntura de pesquisa e nem de um contexto social e cultural, nacional e local (BEAUD; WEBER, 2014, p. 155). A partir das quais, buscou-se compreender as formas de ser, agir, pensar e sentir desses sujeitos segundo o relato de experiências e da reflexão sobre algumas situações vividas pelos docentes, uma vez que essas disposições pessoais orientam as práticas docentes em sala de aula. O roteiro de entrevista semiestruturado permitiu ouvir a opinião dos professores sobre algumas de suas ações em situação, bem como lhes deu a oportunidade de refletir sobre suas ações nestas ocasiões.

Entendemos que a entrevista é um retrato de um pensamento, uma emoção e uma forma de pensar daquele momento, mas como a forma de pensar é fluida, dinâmica, cumulativa e não-hierárquica, o discurso registrado está sujeito à mudança consequentes das experiências do ator. Assim, a própria entrevista, como colocado pelo quadro teórico utilizado nesta pesquisa, pode fazer parte de uma experiência socializadora que permite a (trans)formação de categorias de pensamento.

Em outras palavras, entendemos, como um limite metodológico de pesquisa, que esta técnica de coleta de dados acaba essencializando e engessando as ideias dos entrevistados, embora os professores que colaboraram com a pesquisa sejam entendidos como seres dinâmicos, relacionais e em constante construção.

No Brasil, as entrevistas foram realizadas após a observação de campo. Assim, os primeiros professores entrevistados foram aqueles que mostraram uma abertura para o diálogo e/ou que haviam tido suas aulas observadas. Percebendo-se a necessidade de abarcar a diversidade religiosa do professorado paulista relacionada ao local geográfico em que se encontra, bem como de recolher relatos de experiências dos professores que envolvessem a questão da religião em sala de aula e sua reação diante essas situações, no Brasil, foi utilizado o método “bola de neve”, em que os primeiros informantes indicam outros para compor uma amostra não-probabilística. Realizamos entrevistas com professores, diretores e coordenadores de escolas paulistas até a chegada do “ponto de saturação”, quando as informações começarem a se repetir (ALBUQUERQUE, 2009).

Na França, o uso deste método não foi necessário, uma vez que a entrada nas escolas e o contato com os professores foi facilitado por meio da pesquisa “Religião, discriminação e racismo no espaço escolar” (REDISCO), da qual este estudo faz parte. Ou seja, apresentei-me nas escolas como membro da pesquisa internacional e uma diversidade de professores disponibilizou-se para a cooperação com a pesquisa. A observação de campo na França ocorreu após as entrevistas.

As entrevistas tiveram a duração variável de 48 minutos à duas horas e 48 minutos. Elas foram transcritas e analisadas em sua língua original. Todas as entrevistas francesas aconteceram dentro do espaço escolar, em salas de aula ou em salas de reunião, como a maior parte das entrevistas brasileiras. No Brasil, para conveniência de alguns entrevistados, quatro entrevistas se realizaram em lugares públicos (praça, biblioteca municipal, entre outros)⁶⁷. As entrevistas brasileiras ocorreram entre os meses de junho e agosto de 2016 e as entrevistas francesas entre os meses de setembro e dezembro do mesmo ano.

Assim como nas observações de campo, a escolha da realização de entrevistas também representou a necessidade de gerir alguns limites de pesquisa. Com relação à disponibilidade dos docentes para as entrevistas, apenas sete professores brasileiros concederam a entrevista de forma totalmente voluntária, o contato foi feito com eles por meios eletrônicos, como Facebook e e-mail

⁶⁷ Foram os docentes que escolheram os locais das entrevistas nos dois países.

e em nome de alguém que havia recomendado esse profissional. Duas das recomendações partiram de um professor universitário⁶⁸ que conheceu a atuação dos docentes na ocasião de participação conjunta (universidade-escola) em projetos. Os encontros com os profissionais que aconteceram por meio de indicação (bola de neve), ou seja, as entrevistas com os sete docentes exteriores às duas escolas observadas, leva a uma reflexão de que eles seriam portadores do reconhecimento de outros profissionais da área da educação.

De qualquer forma, entendemos que os entrevistados, brasileiros e franceses, que disponibilizaram tempo e paciência para conceder as entrevistas são pessoas que possuem maior reflexão sobre a sua prática docente ou que se percebiam legítimas para falar de sua atividade profissional. Em outras palavras, eles se sentiram pouco coagidos para conversar com uma pesquisadora. Assim, não é possível fazer generalizações sobre o trabalho docente. Ademais, este perfil docente disponível para entrevistas e legítimo em sua atividade nos aponta indícios para supor características dos profissionais que não fazem parte desse quadro analítico.

Ademais, não foi possível ter acesso a uma quantidade homogênea de dados pessoais dos atores, ou seja, sobre as trajetórias de vida e processo de socialização. De forma geral, os professores brasileiros se sentiram mais à vontade para falar de suas trajetórias e deram ênfase à suas experiências pessoais, já os docentes franceses foram mais tímidos e concentraram-se em transmitir informações profissionais. O fato de utilizar entrevistas semi-dirigidas implicou em não saber nem a forma e nem o conteúdo das respostas, portanto, a timidez ou a espontaneidade de falar livremente não puderam ser controladas pela pesquisadora.

Sabendo que a socialização escolar e profissional dos docentes é apenas uma das experiências que permite a construção do indivíduo docente moderno, o fato de não ter informações sobre elementos da vida pessoal dos entrevistados acarretou na dificuldade de identificação das disposições das práticas docentes. Isso foi um dos elementos que nos fez decidir trabalhar com a análise das situações que possuíam maior quantidade de dados, não apenas sobre a situação em si, mas também sobre as disposições que justificam a prática docente em situação. Esta escolha tornou possível a identificação da origem de disposições de agir de alguns docentes, mas não de todos.

Além do perfil dos docentes entrevistados, a entrevista requiritava que os professores descrevessem situações vividas, ou seja, situações que aconteceram no passado, dependendo, portanto, do acesso a uma memória. Assim, foi preciso levar em consideração que a memória

⁶⁸ Agradeço a Elie Ghanem pelas indicações.

transforma o passado, dependendo das emoções sentidas durante a situação, do intervalo de tempo entre a situação e a descrição da situação e da conformidade do passado ao presente (VAN DER MAREN, 1995, p. 106).

Tanto na França, como no Brasil, o fato de ser mulher igualmente influenciou a minha relação com os docentes entrevistados. É possível que tenha incitado um discurso benevolente e pronto a ensinar, como é próprio da profissão docente. Como estratégia, procuramos manter uma postura de alteridade, durante os momentos de entrevista, combinando proximidade e distância cultural que permitiram trocas valiosas para a compreensão das práticas docentes relacionadas às situações envolvendo a questão religiosa em cada um dos contextos estudados.

4.4 Tratamento de dados – categorias de análise

As situações foram utilizadas, neste estudo, como unidade de análise das práticas docentes, uma vez que elas são singulares e envolvem as dimensões subjetivas dos atores. As situações permitem levar em consideração as significações que os atores atribuem à ação e também às exigências de ações específicas, dificilmente repetidas. Neste sentido, o ator é desafiado em cada situação a descobrir a sua potencialidade do agir, tateando o seu estilo profissional, construindo sua identidade e (re)ativando suas disposições. A ação em situação inclui preocupações pessoais e profissionais que estão relacionadas com as relações sociais do coletivo do trabalho (AMIGUES, 2003, p. 14).

Ao “articular uma abordagem etnográfica da escola com uma reflexão global sobre seus desafios políticos” (DEROUET, 1988, p. 14), as situações possibilitam conjugar o micro, meso e o macro, o ator e suas relações sociais, o passado e o presente, a trajetória de vida e as escolhas no presente, a subjetivação e a socialização. O tipo de situação pela qual nos interessamos é uma situação que ocorre dentro de um espaço escolar público e o ator que observamos está em relação com outros atores que participam da situação (alunos, pais, colegas, etc), com injunções próprias de sua profissão (prescrições, imagem, ética profissional, função social, etc) e com particularidades da configuração sociocultural em que se encontra. Por fim, trata-se de situações profissionais e não de situações didáticas.

Pretendemos analisar as práticas docentes dos professores entrevistados em situação, a partir da descrição de diferentes situações profissionais que, na visão dos sujeitos de pesquisa, possuem relação com a questão religiosa. As situações narradas que, segundo os docentes, se

associam à outras dimensões sociais presentes no roteiro de entrevista, como discriminação e racismo, foram excluídas da análise desta pesquisa, embora farão parte da base de dados da pesquisa REDISCO. Nos dois contextos socioculturais, foram contabilizadas 55 situações na França e 54 situações no Brasil⁶⁹ envolvendo a questão religiosa.

Com a finalidade de tratar os dados qualitativos construídos e tendo sempre em mente os objetivos desta pesquisa, decidimos, junto com o grupo REDISCO, utilizar tanto o método indutivo (BLAIS; MARTINEAU, 2006) quanto o método dedutivo (VAN DER MAREN, 1995, p. 192-210) para a criação de categorias. Este trabalho de construção de categorias foi realizado em equipe e permitiu a construção de um instrumento de codificação dos dados⁷⁰.

As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo. Para isso, as entrevistas gravadas foram transcritas e, em seguida, delas foram extraídas as situações de interesse desta pesquisa. Estas últimas foram categorizadas e codificadas segundo o instrumento de codificação REDISCO adaptado para esta pesquisa de doutorado. Essa adaptação resultou na redução da quantidade de categorias de análise e se deu em razão de que a pesquisa de doutorado não tem a mesma amplitude da pesquisa REDISCO, com objetivos e hipóteses menos extensas. As categorias selecionadas para responder as questões desta pesquisa de doutorado foram:

- a) estratégias de ação dos profissionais em situação: Frente à descrição da situação vivida, como o docente reagiu? Qual foi sua estratégia de ação? Ele abordou o tema de forma específica ou decidiu que aquele não era o melhor momento?
- b) objetivo das estratégias de ação: cada uma das estratégias abordadas na categoria acima possuem um objetivo. O professor se esquivou da situação pois lhe faltavam recursos ou porque ele precisava continuar transmitindo o conteúdo aos alunos? Ou então, ele decidiu engajar os alunos em um diálogo por causa de seu entendimento de sua missão professoral?
- c) recursos para ação em situação: Será que os contextos jurídicos, históricos e acadêmicos são mobilizados como recursos pelos docentes no momento em que precisaram conduzir uma situação envolvendo a questão religiosa? Quais recursos estão disponíveis? De quais

⁶⁹ No caso de professores de uma mesma escola que descreveram a mesma situação, para efeitos estatísticos, contabilizou-se uma situação. Isto aconteceu duas vezes nas entrevistas brasileiras e uma vez nas entrevistas francesas.

⁷⁰ Consultar documento no Apêndice C. A construção de categorias e subcategorias foi feita pelo grupo ReDISCO, em Lyon, entre os meses de dezembro de 2016 e maio de 2017 em quatro encontros nos quais a pesquisadora esteve presente e pôde contribuir, o que justifica a apropriação dessas categorias neste estudo doutoral. Contudo, nem todas as categorias construídas coletivamente para a pesquisa internacional são interessantes para a argumentação desta tese. Assim, foram escolhidas apenas quatro, das sete categorias construídas (olhar Apêndice C). Cada categoria foi dividida em subcategorias que permitem classificar de forma apropriada as situações descritas pelos docentes entrevistados.

eles se apropriam? Qual a influência das disposições individuais presente nos recursos utilizados? Seria possível identificar a origem destas disposições?

- d) lógicas de ação: levando em conta as categorias anteriores, com qual lógica de ação o docente possui maior identificação? É possível pensar em apenas uma lógica ou elas se hibridizam? Como se dá a hibridização das lógicas de ação?

Cada uma destas categorias possui subcategorias que estão apresentadas no Apêndice C. O material analisado foi retirado principalmente das entrevistas, o que não desvalorizou a experiência de observação no campo, uma vez que estas tiveram papel essencial para a compreensão do contexto social vivido pelos sujeitos de pesquisa.

4.4.1 A análise das situações

Primeiramente, analisamos todas as situações segundo seus temas. Esta etapa de pesquisa nos ajudou a compreender quais eram as principais preocupações e as situações mais frequentes em cada contexto sociocultural no que concerne a presença da questão religiosa na escola pública⁷¹. Em um segundo momento, as situações foram analisadas individualmente segundo as categorias de análise apresentadas. Embora todas as situações tenham sido analisadas, apenas algumas delas serão apresentadas. A escolha das situações foi guiada pela intenção de compor um quadro de práticas docentes que permitissem responder as questões de pesquisa e alcançar o objetivo deste estudo. A decisão de selecionar apenas algumas situações se justifica pela possibilidade de explorar o máximo e o melhor de poucas situações e, desta forma, aprofundar as discussões teóricas. De outra forma, o texto ficaria pesado, cansativo e acrescentaria pouco para a discussão científica. Ademais, o refreamento do número de situações analisadas buscou evitar a redução de dimensões sociais consideradas, a anulação das contradições próprias às situações e aos atores, a linearização e a simplificação das relações sociais (VAN DER MAREN, 1995, p. 108), considerando, assim, a configuração social, a socialização profissional e a subjetivação docente.

A seleção das situações obedeceu a cinco critérios. Além da 1) análise tipológica e 2) do uso de uma metodologia indutiva, um outro critério para a seleção das situações foi a 3) co-ocorrência entre as palavras utilizadas pelos docentes ao descrever as situações e a relação existente

⁷¹ O leitor pode consultar esta análise no Apêndice D.

entre elas⁷² (CAMARGO; JUSTO, 2013). Ademais, as situações selecionadas foram aquelas que possuíam 4) maior quantidade de dados, não apenas sobre a situação em si, mas também sobre a ação e justificativa da prática docente e sobre as disposições do entrevistado⁷³. Por fim, 5) deu-se preferência para analisar as práticas dos docentes que descreveram o maior número de situações, uma vez que as disposições seriam identificáveis a partir de um trabalho interpretativo de diferentes ações (LAHIRE, 2004 [2002], p. 27).

As situações aqui apresentadas são representativas da pluralidade de comportamentos e de visões de mundo que seriam compartilhados pelo grupo professoral, revelando o gênero profissional docente, o processo de socialização docente e, ao mesmo tempo, apontando indícios para as origens dos recursos e disposições dos docentes. Assim, foram analisadas dezesseis situações brasileiras (do total de 54) e dezessete francesas (do total de 55), o que julgamos ser o suficiente para fugir da essencialização das situações e da idealização de uma situação ordinária ou extraordinária (VAN DER MAREN, 1995, p. 107).

Parte II

4.5 Corpus

4.5.1 A pesquisa em São Paulo (Brasil)

No total, entrevistamos 18 professores de sete escolas diferentes na Região Metropolitana do Estado de São Paulo. Contudo, realizamos a pesquisa de observação em apenas duas escolas públicas estaduais paulistas. A escolha das unidades educacionais não teve critérios estritamente delimitados. *A priori*, a instituição escolar deveria ser pública e oferecer o Ensino Fundamental II e os dois pré-requisitos foram preenchidos por uma escola estadual em Santo André, Região Metropolitana de São Paulo, Escola Padre Manuel da Nóbrega⁷⁴, e uma em São Paulo, Escola Academia.

⁷² Chegou-se à co-ocorrência e as relações entre as palavras a partir do uso da ferramenta Iramuteq. Trata-se de uma interface gratuita para análises multidimensionais de textos e questionários. Esta ferramenta foi alimentada com as falas dos docentes em entrevista e, para cada entrevista, nos mostrou a relação entre as palavras utilizadas e a força destas palavras dentro do discurso do professor. Disponível no Apêndice E.

⁷³ Dados sobre as disposições dos entrevistados foram coletados em entrevista (principalmente dos docentes menos tímidos) e na observação de campo.

⁷⁴ O nome verdadeiro da escola também fazia alusão à uma figura da religião católica. Este é mais um indício da penetração sutil e incidiosa da presença da religião na escola pública.

Além de entrevistas com docentes nestas duas escolas estaduais, foram realizadas outras entrevistas em escolas de outros bairros paulistas com o objetivo de diversificar o perfil dos sujeitos de pesquisa. Damos preferência para entrevistar professores de Língua Portuguesa e História. A atenção para essas duas disciplinas não foi ao acaso. A primeira foi escolhida, pela densa carga horária oferecida aos alunos. Assim, é esse o docente que passa mais tempo com a turma e que teria, então, mais oportunidades de ter vivido situações que envolvessem a questão religiosa em seu cotidiano. Já, a disciplina de História foi selecionada, pois o fenômeno religioso exerceu papéis importantes no decorrer da história humana, ou seja, a questão religiosa faria parte do conteúdo disciplinar e poderia ser abordado em um leque maior de momentos. Ademais, o professor com formação em História estaria habilitado a ministrar aulas de Ensino Religioso no Estado de São Paulo⁷⁵.

4.5.1.1 Descrição da Escola Padre Manuel da Nóbrega

Por questões práticas, a escolha de uma das escolas-campo obedeceu ao critério de proximidade de minha residência. A Escola Estadual Padre Manuel da Nóbrega é localizada em Santo André e oferece o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o “Plano Gestão 2015-2018”, somando todas as matrículas, a escola estava sendo frequentada por 574 alunos, em 2016, sendo a maioria deles do Ensino Médio. Ademais, a partir de 2013 a instituição passou a ser uma “escola vinculadora”, fazendo serviços administrativos e pedagógicos para a Fundação Casa de Santo André. Segundo os dados do censo escolar divulgados pelo QEdu (2017), portal gratuito e aberto que divulga notícias e dados estatísticos sobre a educação no país, apenas 15% dos alunos de nono ano desta escola possuíam as competências esperadas em Língua portuguesa e 5% em Matemática, de acordo com a Prova Brasil realizada em 2015.

Segundo alguns professores, uma das características desse alunado é sua homogeneidade caracterizada pela “carência/miséria”. Na visão dos docentes, os alunos passam por muitos conflitos tanto internos, quanto externos à escola. O corpo docente revela uma percepção do alunado como um grupo homogêneo nos termos sociais e culturais, inclusive no religioso.

A entrada no campo nessa escola enfrentou diferentes obstáculos, pois, além de não haver um procedimento específico para tanto, a direção da escola apresentou uma não compreensão da

⁷⁵ De acordo com a deliberação 16 de 2001 do Conselho Estadual de Educação.

função de um pesquisador em uma instituição escolar. Esses dois aspectos revelaram que essa escola é geralmente esquecida pelos pesquisadores⁷⁶. Em consequência disso, a reticência e a desconfiança dos professores foram contornadas com o acordo com a direção de que, durante os meses de março e junho de 2016, a turma do oitavo ano B⁷⁷ do período da tarde seria acompanhada.

Quanto à estrutura física, a escola também não era acolhedora. Além do atendimento à comunidade feito através de um guichê de 50cm² com grades, era preciso subir três lances de escada para entrar no estabelecimento de ensino. A dificuldade de acesso está também objetificada nas grades em todos os acessos da escola e as portas de ferro. Se por um lado elas teriam a finalidade de proteção e de segurança, por outro, ela impede a fuga dos alunos⁷⁸.

As salas de aula também eram frias e muitas davam para o interior da escola. Quando havia atividades na quadra da escola, o barulho dos alunos que utilizavam este espaço ecoava por todo o prédio, mas principalmente para as salas de aula. As janelas altas seriam uma estratégia para privar os alunos do contato com o exterior e forçar a concentração em aula. A turma do 8ºB era composta por 16 alunos regulares, no entanto, na lista de chamada haviam 32 alunos matriculados. Portanto, a escola possuía um problema acentuado de absenteísmo.

4.5.1.2 Descrição da Escola Academia

A segunda escola-campo brasileira é uma escola localizada em uma universidade renomada de São Paulo. Diferentemente da escola anterior, é uma escola preparada para a recepção de estagiários e pesquisadores. Após um primeiro contato com a escola, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de inscrição. A escola recebe mais de 200 pedidos de estágio/pesquisa por ano, portanto, há uma seleção de estagiários e pesquisadores que é feita por meio da análise de um plano de estágio ou um projeto de pesquisa, o que revela a existência de trocas acadêmicas entre escola e universidade.

Como regra institucional, os professores podem receber apenas dois estagiários e um pesquisador por aula. As salas de aula estão equipadas com cadeiras extras para essas pessoas e os

⁷⁶ A diretora da escola havia feito uma pesquisa nesta instituição escolar. Tive acesso à pesquisa não publicada através da própria autora. Os dados aqui apresentados corroboram esta pesquisa. Para garantir o anonimato da escola e da diretora não apresentaremos a referência bibliográfica deste trabalho consultado.

⁷⁷ A turma foi escolhida pela vice-diretora e pela professora de História e Geografia. A justificativa para a indicação dessa turma é que eles seriam indisciplinados e poderiam se beneficiar de mais um adulto em sala de aula.

⁷⁸ Durante a observação de campo nesta escola, foi possível presenciar a fuga de um aluno e a tentativa de outros. O fato de existirem poucos objetos de valor dentro da escola revela que as grades são objetos destinados aos alunos e não para os alunos.

alunos estão acostumados com essa presença. Além disso, a escola possui um *site* no qual se encontram muitos documentos disponíveis, como o regimento escolar e o plano escolar.

A escola oferece as três etapas obrigatórias do ensino básico. O espaço e tempo escolares são organizados de forma que os alunos de cada etapa de ensino ocupem e se sintam pertencente ao espaço. Para se matricular nessa escola, os alunos passam por um processo de seleção a partir de um sorteio. Um terço dos alunos são filhos de funcionários da universidade, um terço são filhos de funcionários da Faculdade de Educação e um terço são alunos provenientes dos bairros próximos à escola, somando cerca de 750 alunos.

A Escola Academia é definida como uma escola de heterogeneidades por três dos cinco profissionais entrevistados. A heterogeneidade se estende para as práticas pedagógicas e na origem social dos professores, mesmo que grande parte deles tenha feito universidades públicas e continuado seus estudos até o nível de pós-graduação.

Segundo o site do QEdu, 77% dos alunos do nono ano desta escola possuíam as competências estabelecidas na disciplina de Português e 62% na disciplina de Matemática. Esses índices apontam para um aproveitamento duas vezes superior à média nacional no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, e quase quatro vezes superior à média nacional em Matemática.

As classes são espaçosas e luminosas com grandes janelas. Em cada classe há materiais dos alunos que ali frequentam tanto no período da manhã como no período da tarde. Os brinquedos, livros, jogos didáticos diversos, as carteiras e os materiais pedagógicos (lousa, *data-show*, caixas de som) são respeitados e preservados pelos dois grupos que compartilham a sala de aula (Ensino Fundamental II pela manhã e Ensino Fundamental I no período da tarde). Em cada sala de aula são admitidos até 30 alunos, as salas estão sempre completas e são raros os casos de ausências.

A aprendizagem neste espaço físico é ainda favorecida pelo fato de que os professores de Ensino Fundamental II trabalham em média 20 horas por semana em sala de aula, sendo as outras 20 horas dedicadas para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, reuniões coletivas entre professores e preparação de aula.

*

A descrição monográfica dos outros estabelecimentos escolares onde lecionavam os demais professores entrevistados não nos pareceu pertinente. Primeiramente, porque o objeto de estudo principal são as práticas docentes, assim, quando apresentadas estando fortemente relacionadas com o contexto institucional, este contexto foi apresentado junto com as situações. Em segundo,

pois não foi possível fazer observações nestas instituições, ou seja, não se colheu dados suficientes para explorar tais contextos.

4.5.1.3 Perfil docente em São Paulo (Brasil)

O perfil que pretende se traçar aqui, inclui os 18 professores brasileiros entrevistados, sem distinção de local de trabalho. A construção desse perfil foi feita a partir de uma análise indutiva do material coletado durante as entrevistas, partindo dos dados coletados e da vivência com estes docentes, alguns, durante uma hora, outros, durante semanas.

Dentre os docentes entrevistados, somam-se dez professoras e oito professores. Sete dos 18 professores entrevistados lecionavam a disciplina de História e seis, a disciplina de Língua Portuguesa. Dentre os sujeitos que não lecionavam essas duas disciplinas, há uma Diretora (formação em Educação Física) e um vice-diretor de escola (formação em História), uma vice coordenadora pedagógica (formação em Geografia), uma professora mediadora⁷⁹ (pedagoga especializada em necessidades educacionais especiais) e um professor de Ciências, conforme quadro abaixo.

Quatorze são os professores que possuem mais de dez anos de experiência na área da educação. Portanto, trata-se de uma população com experiências diversificadas dentro da educação⁸⁰, o que é interessante para essa pesquisa, pois eram professores com visões do sistema de ensino, da função social da educação e de sua profissão já bem definidas.

Quanto à questão religiosa, nove são os professores cristãos (uma evangélica e os outros católicos, sendo dois homens), cinco são professores religiosos que não seguem uma religião e quatro afirmam não possuir uma religião. A maioria cristã segue as estatísticas da população brasileira, junto com aqueles que se dizem religiosos ou espiritualistas sem frequentar uma instituição religiosa. Surpreende o fato de que quase um quarto da população analisada afirmem sua não crença. Não por acaso, eles são três professores e uma professora que se formaram em História, em universidades renomadas de São Paulo (Gabriel, Ricardo, Carlos Alberto e Ana).

⁷⁹ Segundo a própria entrevistada, essa é uma função solicitada pelo diretor da escola, em que ele escolhe um professor que tenha o perfil de “mediador de conflitos” para estar fora da sala de aula e acompanhar situações conflituosas entre professores e alunos, entre alunos e também com as famílias. Para tanto, a mediadora recebe uma formação da Secretaria de Educação do Estado.

⁸⁰ Seis professores relataram ter um segundo emprego como professor no momento da pesquisa, seja em escola particular ou pública (com o status de uma outra categoria). O que revela uma situação profissional precária.

Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados em São Paulo

Nome	Data da entrevista	Disciplina	Escola
Ana	10 de agosto de 2016	História	Escola 3
Anderson	28 de junho de 2016	História e Ensino Religioso	Escola 5
Carlos Alberto	08 de julho de 2016	História / Vice-diretor	Escola 1
André	01 de agosto de 2016	Língua Portuguesa	Escola 1
Maraíde	09 de agosto de 2016	Língua Portuguesa	Escola 2
Monica	01 de agosto de 2016	Língua Portuguesa	Escola 2
César	11 de agosto de 2016	História	Escola 4
Sandra	27 de junho de 2016	Diretora	Pde. Manuel da Nóbrega
Carla	27 de junho de 2016	História e Geografia	Pde. Manuel da Nóbrega
Sofia	22 de junho de 2016	Língua portuguesa e língua inglesa	Pde. Manuel da Nóbrega
Henrique	01 de julho de 2016	História e Geografia	Pde. Manuel da Nóbrega
Eduardo	01 de julho de 2016	Ciências	Pde. Manuel da Nóbrega
Natália	28 de junho de 2016	Professora Mediadora	Pde. Manuel da Nóbrega
Gabriel	30 de junho de 2016	História	Escola Academia
Ricardo	07 de julho de 2016	História	Escola Academia
Sarah	23 de junho de 2016	Vice coordenadora / Geografia	Escola Academia
Patrícia	7 de julho de 2016	Língua portuguesa	Escola Academia
Marta	20 de junho de 2016	Língua portuguesa	Escola Academia

4.5.2 A pesquisa em Lyon (França)

Enquanto participante da pesquisa REDISCO, ao chegar em Lyon, em setembro de 2016, os coordenadores da pesquisa já tinham uma lista de mais de 20 *collèges* onde a presença de pesquisadores seria bem-vinda⁸¹. A negociação das entrevistas foi feita em parte por mim e em parte por colegas da pesquisa.

Quatro *collèges* diferentes fizeram parte da pesquisa doutoral, sendo um central e três na Região Metropolitana de Lyon. Foram realizadas 18 entrevistas entre professores, coordenadores e outros funcionários. Ou seja, não houve um critério específico para a escolha de professores, uma vez que o tema da pesquisa REDISCO (religião, discriminação e racismo) é amplamente discutido na sociedade francesa e que atinge os diferentes espaços escolares e disciplinares.

⁸¹ Colegas pesquisadores que tiveram uma experiência acadêmica na França, haviam alertado da dificuldade burocrática de entrar nas escolas francesas para fazer pesquisa. Felizmente, não encontramos essa dificuldade.

Nos dois *collèges* onde foi realizado o maior número de entrevista, tive a autorização de três professores para observar suas aulas. Um professor de Língua Francesa (observação de três aulas) e uma professora de Língua Inglesa (observação de uma aula) na Escola Tulipa, e uma professora de História e Geografia na escola Lucie Aubrac (observação de duas aulas). Estas observações ocorreram em 2017 e não foram o suficiente para conhecer o sistema educacional francês. Por isso, em 2018, tive a autorização da Escola Tulipa para realizar 50 horas de observação durante o mês de setembro, esta escola será descrita a seguir.

4.5.2.1 Descrição da Escola Tulipa

A escola Tulipa fica localizada na Região Metropolitana periférica de Lyon. A escola conta com um amplo espaço físico e três prédios de dois andares interligados por um grande pátio aberto. Os prédios têm um aspecto acinzentado e a escola não possui áreas verdes. Para as práticas esportivas, há duas quadras abertas, mas, por ser vizinha de um complexo esportivo municipal, a escola tem autorização para o uso deste espaço.

Durante os intervalos, os alunos devem ficar na área externa dos prédios, algumas cobertas e outras não, o que é preocupante nos dias de frio. Segundo o relato de alguns professores, a escola foi construída para ser de uso temporário e por isso não teria estruturas adaptadas nem para o inverno, nem para a recepção de crianças com necessidades especiais físicas. A escola possuía 656 alunos no momento da pesquisa.

Essa é uma escola classificada como um estabelecimento da rede de ensino prioritária (REP), ou seja, ela é uma escola que recebe uma atenção privilegiada em termos financeiros e pedagógicos por atender uma população economicamente desfavorecida, a qual inclui um grande número de alunos imigrantes e descendentes de recém-imigrados. Para melhor recebê-los, a escola possui uma classe para a aprendizagem da Língua Francesa, alfabetização e aculturamento dos recém-chegados matriculados na sessão bilíngue da escola, no total somava-se 24 alunos. Além disso, a escola conta com um dispositivo para a inclusão escolar de jovens com necessidades educacionais especiais, com maior enfoque para dislexia (leitura), dispraxia (gesto), disgrafia (escrita e desenho), discalculia (cálculo), disortografia (ortografia) e disfasia (linguagem).

O estabelecimento é caracterizado pelos professores, a partir de uma grande diversidade social e cultural, com alunos advindos de diferentes partes do mundo, como a África do Norte, os países do leste europeu, de Portugal, da Espanha e mesmo do Brasil. Ademais, há também

professores estrangeiros, originários, por exemplo, do Senegal e da Inglaterra. A escola é definida pelos professores também como uma escola mista, ou seja, que recebe um público com necessidades socioeconômicas variadas.

Este estabelecimento escolar oferece aulas extras para os alunos. Na seção esportiva, os alunos selecionados podem optar por aulas de dança, *rugby*, entre outros. No campo acadêmico, há a Seção Europeia, na qual, os alunos do *troisième* (nono ano – 14 anos de idade) que passam por um processo de seleção, possuem uma hora de aula de Língua Inglesa a mais que seus colegas e fazem contato com alunos de outras escolas europeias que possuem a mesma proposta.

Segundo o *site* da escola, o índice de alunos que são bem-sucedidos no exame nacional que ocorre no fim desta etapa de ensino, chamado *Brevet*⁸², em junho de 2018, foi de 89,3%, sendo que, destes, 69% obteve uma menção honrosa. Desde 2013, o *collège* vem demonstrando resultados crescentes neste exame. A média nacional de aprovação no *Brevet*, na mesma época, foi de 89,87%.

Nessa escola foram observadas turmas de todas as idades (do *sixième* ao *troisième*)⁸³ nas aulas de quatorze professores que ministravam as mais diferentes disciplinas⁸⁴. Na maior parte das situações de sala de aula, os alunos estavam dispostos em pares ou em pequenos grupos. Havia também uma modalidade de aula em que o professor trabalhava apenas com metade da turma, assim, ao invés de ter 26 alunos em sala de aula, tinham apenas treze. Cada docente possuía sua própria sala de aula e a decorava da forma como lhe convinha, neste sentido, eram os alunos que se movimentavam no entre aulas, diferentemente da forma como eram organizadas as escolas brasileiras observadas.

4.5.2.2 Perfil docente em Lyon (França)

A construção do perfil dos docentes franceses foi feita da mesma forma que o perfil dos professores brasileiros: a partir de uma análise indutiva do material coletado durante as entrevistas, em que buscou-se encontrar elementos comuns compartilhados por estes sujeitos de pesquisa.

⁸² O *Brevet* é o primeiro exame escolar que funciona como uma seleção para a entrada no *Lycée*. Esta seleção é justificada pela existência de diferentes tipos de *lycées*: ensino geral e tecnológico ou ensino profissional, sendo o primeiro de maior prestígio. A existência de diferentes tipos de exame é também seletiva e implica distinções sociais.

⁸³ Do sexto ao nono ano, de 11 a 14 anos. Ver no Apêndice F o quadro comparativo dos sistemas educativos.

⁸⁴ Língua Francesa, Matemática, Língua Inglesa, Educação Física, Tecnologia, Música, Ciências (*Science de la vie et de la terre* - SVT), História e Geografia, Língua Alemã e Língua Espanhola foram as disciplinas observadas. Além disso, foi possível observar uma aula do dispositivo para inclusão escolar.

Foram 18 entrevistas que serão aqui analisadas sem diferenciação dos quatro estabelecimentos nos quais os docentes lecionavam.

Dos 18 sujeitos de pesquisa da França, treze eram mulheres. O fenômeno social da imigração pode ser visto nesse pequeno grupo de professores que contava com um professor senegalês e uma assistente de educação (da sala de imigrantes recém-chegados) de nacionalidade russa.

Dez dos professores possuem mais de dez anos de experiência e outros cinco entrevistados ingressaram há menos de cinco anos na profissão. Quanto às disciplinas, duas professoras ministravam História e Geografia, um Língua Francesa, três Língua Inglesa (sendo que uma delas era também coordenadora REP⁸⁵), dois professores de Tecnologia, uma professora de Música, uma professora de Ciências, lecionando Química e Física, dois professores de Educação Física e seis funcionários (diretora, assistente social, coordenador pedagógico, assistente de criança com necessidades especiais e assistente de recepção de estrangeiros, gestora), conforme quadro abaixo.

Com relação ao plano de carreira, chama a atenção as variadas possibilidades de experiências proporcionadas pelo Ministério de Educação Nacional: nenhum dos professores entrevistados começaram sua carreira na mesma cidade que estavam no momento da pesquisa, mesmo aqueles com menos de cinco anos de experiência. Quanto às experiências anteriores na área da educação, não é raro a passagem por escolas na periferia parisiense (cerca de 400km de distância de Lyon) e em outros departamentos. Inclusive, duas professoras lecionaram no exterior, uma delas por dois anos na Inglaterra e outra na Irlanda e na Austrália.

A carga horária docente dos sujeitos de pesquisa é de 35 horas, sendo 16 horas em sala de aula e as outras para preparação de material, para reuniões e para projetos coletivos para os professores que passaram o concurso inicial CAPES. Todos os sujeitos de pesquisa, com exceção das duas assistentes, passaram por este ou outro concurso nacional⁸⁶ para o exercício de sua profissão, o que lhes garante uma estabilidade empregatícia.

Quanto à religião, três professoras se afirmaram católicas, dois muçulmanos, uma professora ortodoxa e seis sem religião⁸⁷. A diversidade religiosa dos entrevistados vai ao encontro aos pertencimentos religiosos da população francesa no geral, seguindo assim a tendência nacional.

⁸⁵ Nesta função a professora é responsável por realizar projetos em conjunto com outras escolas da Rede de Educação Prioritária.

⁸⁶ Existe um outro concurso. Para saber mais, olhar item 1.3.2 Na França.

⁸⁷ Não foi possível saber a religião dos outros cinco entrevistados.

A categoria dos docentes na França possui o histórico de seus membros serem partidários da esquerda política, sem religião e militantes a favor da laicidade do estado, mas estas características têm sido modificadas nos últimos anos, sobretudo com relação ao posicionamento político. Dentre os docentes entrevistados, apenas uma professora afirmou ter um vínculo sindical.

Quadro 4 – Perfil dos professores entrevistados em Lyon

Nome	Data da entrevista	Disciplina	Escola
Marion	23 e 30 de setembro de 2016	História e Geografia	Lucie Aubrac
Brigitte	23 de setembro de 2016	Língua inglesa	Lucie Aubrac
Dorine	19 de setembro de 2016	Educação Física	Lucie Aubrac
Amélie	20 de setembro de 2016	Assistente de crianças com necessidades especiais	Lucie Aubrac
Julie	16 de setembro de 2016	Música	Lucie Aubrac
Émilie	13 de setembro de 2013	Diretora	Lucie Aubrac
Albert	12 de janeiro de 2016	Língua francesa	Tulipa
Claire	14 de novembro de 2016	História e geografia	Tulipa
Svetlana	14 de novembro de 2016	Assistente de recepção de estrangeiros	Tulipa
Alice	10 de novembro de 2016	Língua inglesa	Tulipa
Charlène	06 de dezembro de 2016	Língua inglesa	Tulipa
Allan	14 de novembro de 2016	Tecnologia	Tulipa
Dominique	03 de novembro de 2016	Coordenadora pedagógica	Tulipa
Jean	06 de dezembro de 2016	Educação Física	B. Buyer
Silvain	06 e 17 de outubro de 2016	Assistente social	Jules Ferry
Thomas	16 de setembro de 2016	Tecnologia	Jules Ferry
Marjorie	30 de setembro de 2016	Ciências - Física e Química	Jules Ferry
Françoise	22 de setembro de 2016	Gestora	Jules Ferry

Para diferenciar as falas dos professores franceses dos brasileiros, o nome anônimo de cada um deles é acompanhado de uma pequena abreviação, Fr para francês e Br para brasileiro.

Capítulo 5 – Análise dos dados

Neste capítulo, desenvolveremos a análise das situações descritas pelos docentes entrevistados. Vale lembrar que a análise destas situações busca responder às seguintes questões de pesquisa: como agem os professores diante de uma situação envolvendo a questão religiosa? Por que agem dessa forma? Qual(is) lógica(s) de ação são mobilizadas nas práticas docentes? Quais disposições sustentam as lógicas de ação? Como as configurações sociais influenciam a prática docente no tocante à questão religiosa? Existem diferenças entre a prática docente relacionada com situações envolvendo a questão religiosa e a prática docente *tout court*?

Nas entrevistas, identificamos 55 situações descritas pelos sujeitos franceses e 54 situações narradas por atores brasileiros. As análises foram feitas separadamente de cada país, por se tratar de duas configurações sociais diferentes, como descrito anteriormente. Em um primeiro momento, as situações foram analisadas enquanto seus conteúdos com o objetivo de conhecer a tipologia das situações descritas pelos atores, ou seja, primeiramente identificamos os temas das situações para se ter um panorama das principais preocupações dos docentes no que concerne ao tema da pesquisa. Esta análise tipológica serviu como um instrumento para chegar à análise das situações que compõem esta tese e ela está disponível no Apêndice D.

O leitor vai perceber que nem todos os professores entrevistados serão citados nesta tese. A ausência de suas vozes se justifica primeiramente pela necessidade de selecionarmos as situações. Em segundo, pelo fato de que em algumas entrevistas pudemos identificar uma atitude de afastamento/retirada (DEROUET, 1992, p. 273) ou apatia/descomprometimento (LANTHEAUME, 2012) dos docentes em relação a profissão docente⁸⁸. Este último caso, identificado com maior frequência nos professores da Escola Padre Manuel da Nóbrega, é caracterizado pelo pouco interesse pela vida escolar, engajamento profissional frágil, limitada valorização da transmissão do conhecimento, uma lógica do cuidado *vis-à-vis* dos alunos e interesse moderado pelas questões de diversidade social e cultural, sobretudo no que concerne a questão religiosa.

⁸⁸ Esse comportamento é entendido aqui como uma forma de adaptação profissional às dificuldades do ofício (LANTHEAUME, 2012; LANTHEAUME; HÉLOU, 2008). Nem por isso, as entrevistas deixaram de contribuir para o argumento aqui defendido, uma vez que eles representam uma minoria silenciosa (DEROUET, 1992, p. 274). Mais elementos serão apresentados no Capítulo 6.

Em seguida, foram escolhidas situações representativas para serem analisadas como um todo, ou seja, segundo as categorias de análise (a estratégia de ação, o objetivo de ação, os recursos e as lógicas de ação) dentro do contexto apresentado na entrevista, levando em consideração o contexto social macro e micro do ator, bem como sua trajetória de vida. São estas as situações apresentadas a seguir.

Com a finalidade de facilitar a leitura e o acompanhamento das reflexões tecidas no capítulo 5 e no capítulo 6, decidimos fazer um quadro com todas as situações analisadas. Os quadros estão divididos por países e se encontram antes das análises.

5.1 Situações relatadas por docentes brasileiros – em São Paulo

No quadro de situações brasileiras analisadas, os nomes em negrito indicam os professores que mencionaram a laicidade:

Quadro 5 – Situações descritas por professores brasileiros

Situação	Professor	Breve descrição	Estratégias de ação	Objetivos da ação	Recursos	Lógicas de ação	Análise
1	André	Grupo de reza cristã dentro da escola	observação	evitar conflitos com os alunos	Pessoal	Liberal	Pressões externas - a religião dentro da escola
	Carlos Alberto		observar para criticar/diagnosticar	evitar conflitos com hierarquia	pessoal, formação e ética profissional	Cívica, doméstica e profissional	
2	Gabriel	Professor de E.F. é criticado por um pai por conta do conteúdo da aula: jongo	Diferir/dialogar com colegas	Preservar a profissão	Percurso pessoal e profissional/rede de colegas	Liberal e cívica	Jongo
	Sarah		Diferir/dialogar com colegas	Preservar a profissão	Percurso pessoal e profissional/rede de colegas	Liberal	
	Marta		Diferir	Preservar a profissão	Jurídicos/Percurso pessoal e profissional	Cívica e liberal	
3	Sarah	Funcionários da escola querem colocar uma árvore de natal na escola	Manter o enquadramento/Especificar	Neutralizar o tempo e o espaço	Jurídicos/Percurso pessoal e profissional	Cívica e liberal	Situações trazidas pelos alunos e funcionários
				Preservar o outro e a si mesmo	Percurso pessoal e profissional/reciprocidade com alunos	Liberal	
4	Patrícia	Alunos questionam a interjeição religiosa da professora	Engajar e reconhecer				

Quadro 5 (continuação) – Situações descritas por professores brasileiros

Situação	Professor	Breve descrição	Estratégias de ação	Objetivos da ação	Recursos	Lógicas de ação	Análise
5	Patrícia	Alunos questionam a escolha do paradático "O pagador de promessa" em nome da laicidade	Especificar e engajar	Fazer o seu trabalho	Habitus profissional	Liberal e professoral	Situações trazidas pelos alunos e funcionários
6	Henrique	Presença de um padre em um evento da escola, convidado pela direção	Diagnosticar	Evitar conflitos	Jurídicos	Cívica	
7	Sandra	Afirmção sobre a diversidade religiosa na	Naturalização	Alcançar seus objetivos pessoais	Percurso pessoal e profissional	Lógica doméstica	Autoridade e imposição religiosa
8	Anderson	Censura da direção para a realização da festa de Halloween e do Folclore	Diagnosticar	Se preservar	Ética profissional e percurso pessoal e profissional	Liberal, cívico e professoral	
9	Anderson	Propõe debates entre os alunos para quebrar estereótipos	Engajar	Alcançar seus objetivos pessoais	Auto-formação e Percurso pessoal e profissional	Liberal	Valorização da experiência religiosa do aluno
10	Anderson	Aluna descobre que é agnóstica	Engajar	Alcançar seus objetivos pessoais	Auto-formação e Percurso pessoal e profissional	Liberal	

Quadro 5 (continuação) – Situações descritas por professores brasileiros

Situação	Professor	Breve descrição	Estratégias de ação	Objetivos da ação	Recursos	Lógicas de ação	Análise
Projeto sobre religiões	Anderson	Professor que escolhe quais religiões podem ser estudadas	Diagnosticar	Alcançar seus objetivos pessoais	Ética profissional e percurso pessoal e profissional	Liberal	Valorização da experiência religiosa do aluno
11							
Africanidades	Sofia	Aplicação da lei 10.639/2003	Antecipar e manter o enquadramento	Fazer o seu trabalho	Percurso pessoal e profissional	Doméstica	
12							
Biblia na sala de aula	Sofia	Reporta e justifica a presença da bíblia em sua sala	Antecipar	Evitar conflitos	Percurso pessoal / religioso	Doméstica	
13							
Africanidades	Maraíde	Dificuldade para trabalhar com a implementação da lei 10.639/2003	Manter o enquadramento/ Adaptar	Fazer seu trabalho / neutralizar o tempo e o espaço / preservar a profissão	Jurídico / Percurso pessoal e profissional	Doméstica	Entre crença e conteúdo prescrito
14							
Contra reforma e Darwinismo social	Ana	Questionamento dos alunos ao trabalhar com esses conteúdos	Antecipar	Fazer seu trabalho / neutralizar o tempo e o espaço	Ética profissional	Cívica e profissional	
15							
Redação	Monica	Recomenda o não uso de argumentos religiosos nas redações	Engajar	Fazer seu trabalho	Formação e habitus profissional	Cívica e profissional	
16							

5.1.1 Pressões externas – a religião dentro da escola (Situação 1)

A situação foi aqui escolhida porque ela revela a influência da trajetória pessoal de cada um dos professores como disposições que fundamentam as ações. Em outras palavras, os recursos mobilizados por cada um dos professores dependem muito mais de sua socialização contínua – na qual se destaca sua formação política e cidadã (ou a ausência dela) – do que do contexto em que se encontram, da situação em si ou da formação especializada dos docentes.

Carlos Alberto (vice-diretor e professor de História) e André (professor de Língua Portuguesa) trabalham em uma escola da Zona Leste de São Paulo. Os dois professores reportaram uma situação em que um grupo evangélico externo à escola pediu e obteve autorização para a prática de reuniões religiosas dentro do espaço escolar. O grupo formado por jovens teria o objetivo de promover encontros com os alunos da escola durante o intervalo das aulas para abordar assuntos religiosos através da leitura bíblica.

André percebendo a porosidade existente entre as duas instituições (escolar e religiosa) devido a proximidade geográfica em que elas se encontram, interpreta a situação como uma questão do território local. Para ele, isso legitimaria o compartilhamento do espaço público da escola com a instituição religiosa. O professor compreendia que a permeabilidade de temas transversais ou polêmicos vão além das duas instituições mencionadas, contudo, para o docente, a escola está sobrecarregada, ela “tem recebido esse volume de necessidades, diversos setores da sociedade poderiam também atuar”. Neste sentido, a porosidade existente nas diversas instituições sociais e as múltiplas referências oferecidas por ela são negociadas. A escola, na visão de André é um local para a discussão das diversas intolerâncias locais vividas pelos alunos, inclusive da religiosa. Mas, se a intolerância tem espaço na escola, a religião em si não é “um assunto pertencente ao universo da escola”, pois a dificuldade de mediar uma discussão sobre a questão religiosa seria devida, não somente à delicadeza do assunto, mas, também, por efeito dos sincretismos possíveis.

Nesse sentido, a prática religiosa partindo da comunidade escolar é legitimada enquanto uma expressão cultural, mas não é justificada quando ela parte do professor ou quando é escolarizada. Seguindo este mesmo raciocínio, o espaço escolar, na visão de André, é um espaço público pertencente a todos e poderia ser utilizado para qualquer forma de manifestação da comunidade, mesmo religiosa:

Na minha opinião não há prejuízo, pelo contrário, eles fizeram simplesmente ocupação do espaço pelo qual eu pago também, então é totalmente devido [...] não vejo prejuízo e não vejo também a análise de é... ser laico ou não ser laico. É

simplesmente um grupo, como vai um grupo de *rap* fazer a ocupação do espaço durante o fim de semana, ou um grupo de dança, de *breaking*, ocupar o espaço ou um grupo que joga bola para ocupar o espaço que é público e pode ser utilizado (Entrevista com André Br, 01 de agosto de 2016)

A comparação com outras manifestações culturais indica que, para o docente entrevistado, as práticas culturais de teor religioso no espaço escolar são desprovidas de estratégias ideológicas de dominação ou de inculcação de disposições.

Já o vice-diretor, licenciado em História, Carlos Alberto sublinha que a situação reflete um problema de funcionamento da escola. Por ser uma instituição pública, a diretora deveria reconhecer a existência de outros espaços sociais para a prática religiosa. Na visão de Carlos Alberto, a diretoria da escola agiu mal quando acolheu a demanda externa do grupo religioso. “E eu acho que quando a escola não sabe lidar com isso de uma maneira racional, reflexiva, crítica, ela contribui para fazer m*** mesmo. E a m*** é total.”. O docente chega a argumentar com a diretora:

“A escola deveria ser um espaço laico, científico. O estado é laico e científico. Não é complicado?” [a diretora fala:] “Não, mas não vai ter problema, não vai ter problema”, eu falei: “mas tem problema, tem mais igreja hoje no bairro que bar [...] não há necessidade de ocupar o espaço da escola com isso; segundo vocês estão partindo do princípio de que as pessoas precisam de religião para ser melhores e aí eu não vou entrar na discussão da religião, mas não há prova, não há prova disso” (Entrevista com Carlos Alberto Br, 08 de julho de 2016)

Os argumentos do educador não são ouvidos pelos seus colegas de trabalho, pois eles atribuem este posicionamento ao fato de Carlos Alberto ser ateu. Assim, embora ele faça o esforço de separação entre esfera pública e privada, os seus colegas, habituados a coexistência das duas esferas, o discriminam devido a sua escolha religiosa e o “acusam” de ateu.

Carlos Alberto esclarece que, apesar da proposta das reuniões religiosas terem vindo de fora da escola, “talvez tenha vindo de fora com o convite de alguém de dentro, porque isso é muito comum”. Segundo o docente, o objetivo da realização de práticas religiosas na escola seria de aproximação dos alunos e de prevenção do uso de drogas e da violência.

Enquanto André naturaliza as reuniões religiosas, dizendo que elas “não incomoda[m] ninguém”, pois são “muito informal[ais]”, Carlos Alberto, sugere à diretora que a prática não é coerente com a laicidade do Estado e que pode desencadear problemas. Embora cada ator tenha um posicionamento diferente, a ação dos dois docentes é mobilizada pelo mesmo objetivo, qual seja, evitar os conflitos. André procura não criar conflitos com os alunos e com a comunidade

religiosa e Carlos Alberto evita o confronto com aquela que autorizou a presença religiosa na escola (a diretora). Este último explica sua estratégia de ação:

Eu apoio, criticamente. Meu apoio crítico é assim, eu vou lá, eu abro a sala, sem problema nenhum, só que eu quero avaliar depois, porque aí você vai, passo a passo, tudo o que aconteceu para no momento da avaliação você retomar tudo isso, e aí, fazer uma reflexão crítica, apontar os aspectos positivos, negativos e decidir. Dali para frente o que você vai seguir. (Entrevista com Carlos Alberto Br, 08 de julho de 2016)

Segundo Carlos Alberto, as reuniões religiosas que ocorriam no intervalo das aulas começaram a se estender e os alunos passaram a se atrasar para as aulas regulares, motivo pelo qual muitos professores passaram a reclamar dos encontros. Portanto, a profecia de Carlos Alberto se cumpre: os problemas surgem e são problemas práticos que interferem na atividade professoral cotidiana. Contudo, segundo ele, foi apenas após a reclamação de uma mãe que as práticas religiosas na escola foram proibidas. Ou seja, para a diretora, é a relação com os pais que é privilegiada em detrimento da atividade profissional dos professores, o que é revelador das dificuldades do trabalho coletivo neste estabelecimento e da lógica mercadológica existente no estabelecimento, na qual “o cliente sempre tem razão”.

As ideias defendidas por Carlos Alberto foram, em grande parte, incorporadas em seu processo de socialização não-escolar. Enquanto jovem, o professor foi fundador no movimento punk anarquista na periferia de São Paulo, em que promovia um espaço para debates políticos a partir de leituras de Proudhon, Kropotkin e Gramsci. Além disso, atuou politicamente no grêmio estudantil da escola onde estudava e no sindicato dos metalúrgicos. Devido às dificuldades de aprendizagem enquanto aluno da educação básica, Carlos Alberto “desandou totalmente”, o que depois tornou-se um ódio contra escola, levando-o a “depredar tudo o que [...] pudesse” e a “intimidar professor”. Sua rebeldia era não apenas alimentada pelo movimento punk anarquista, mas também pelas injustiças que vivia dentro da escola, desde atividades pedagógicas julgadas como desnecessárias, como cópia do livro didático, até a represália de policiais dentro da escola. Carlos Alberto se reconciliou com o espaço escolar, tendo como suporte o grêmio estudantil e suas experiências em movimentos sociais lhes mostraram que a escola seria, além de espaço de injustiça e de reprodução do social, o espaço de transformação social.

Desta forma, os recursos deste docente advêm de uma formação pessoal, não apenas de um espaço exterior à instituição, mas que é também contrário à escola (movimento punk anarquista) e de aprendizagens nos cursos de graduação e de especialização em História (entendimento sobre o

conceito de laicidade). Neste sentido, Carlos Alberto apresenta disposições críticas pautadas em competências de diálogo e de argumentação que resultam de sua socialização contínua, sendo ela mais influente nas ações do docente do que a socialização primária ou a socialização profissional. Confirma-se uma hibridização das disposições de *habitus* (SETTON, 2015) de Carlos Alberto, uma vez que a gênese das disposições mobilizadas é proveniente, ao mesmo tempo, da academia, de sua trajetória escolar, de sua experiência profissional e do movimento punk anarquista.

O professor de Língua Portuguesa não se manifestou frente aos seus colegas sobre as reuniões religiosas na escola e, segundo a sua versão, os encontros chegaram ao fim, pois o aluno-líder das reuniões teria se formado. Assim, é possível supor que as aulas de André não eram após o intervalo e, portanto, ele não era incomodado com os atrasos. Outra possibilidade seria que André não tinha uma posição social que lhe permitisse estar a par da situação (dos atrasos dos alunos e da reclamação da mãe).

Ademais, para André, a laicidade não estava sendo ameaçada com a prática religiosa em espaço público. Associada à autonomia de atuação e à igualdade de tratamento das religiões, a laicidade, para o docente, é mobilizada como argumento para a aceitação das reuniões religiosas na escola. Desta forma, André utiliza sua competência pessoal enquanto principal recurso. Competência esta que compreende sua vivência ordinária e pouco especializada na sala de aula⁸⁹ e o sincretismo de sua dimensão identitária forjada no espaço familiar. A falta de ação deste docente revela que seu processo de socialização permite a naturalização deste tipo de situação, ou seja, a mistura entre a esfera pública e a esfera religiosa é uma disposição adquirida na socialização docente, mesmo que ela tenha se iniciado recentemente.

A lógica predominante nesta situação é diferente segundo a ação de cada um dos docentes. As disposições familiares e sincréticas de André, o levam a compreender a situação e a aceitá-la com naturalidade. Suas condutas em situação são interpretadas enquanto provenientes de uma lógica liberal, pois além de acreditar que cada aluno poderia fazer e crer naquilo que quisesse, André não percebia a dificuldade de seus colegas e afirmou “nunca vi comentários que fossem contra aquela atitude”.

A lógica de ação de Carlos Alberto nesta situação é plural (assim como a origem de suas disposições), na qual pudemos identificar elementos de duas lógicas diferentes. Primeiramente, enquanto uma lógica cívica, o docente tinha uma preocupação pelo bem comum. Não apenas

⁸⁹ André se formou em letras e passou mais de dez anos trabalhando enquanto bancário antes de atuar como docente.

porque ocupava uma posição hierárquica que permitisse uma visão mais ampliada do coletivo, mas porque trouxe uma preocupação com a separação entre a esfera pública e a esfera privada em nome do convívio coletivo. A trajetória de vida de Carlos Alberto lhe permitiu a incorporação de disposições ideológicas no que concerne a sociedade em que vive, assim, essas disposições fundamentam a ação cívica do docente nesta situação.

A lógica cívica é geralmente privilegiada em escolas que seguem um modelo clássico republicano, em que a justiça se faz a partir da igualdade do acesso à educação enquanto um direito e é nesta associação, Estado-cidadão, que se cria a escola republicana. Contudo, para Carlos Alberto, não é o Estado na forma de suas legislações, prescrições e censuras⁹⁰ que garante o bem comum. Sua disposição crítica faz com que ele se sinta melhor conhecedor das necessidades do público com quem trabalha e não hesite transgredir normas para o bem de seu alunado:

A gente é profissional, existe uma legislação e existe o compromisso, se der para ser assim, bem, se não der para ser assim, é tchau, um abraço, até logo, [...] não tenho o menor pudor de dizer, trabalho pelo governo do estado de São Paulo, mas não estou... né, sou funcionário do governo do estado de São Paulo, mas eu faço aquilo que eu achar melhor para o bairro onde eu moro porque a escola onde eu estou é no bairro onde eu moro, então se der para mim^{sic} contrariar as ordens do governo, não fico minimamente constrangido, não fico minimamente preocupado, só tento fazer de uma maneira que eu também não me coloque em uma situação que eu possa receber um processo. (Entrevista com Carlos Alberto Br, 08 de julho de 2016)

O fim desta fala aponta para elementos de uma segunda lógica, a doméstica. Embora esta lógica não esteja intimamente ligada com a situação aqui descrita, a proximidade com o alunado parece ser a origem de muitas de suas práticas enquanto vice-diretor e da relação que constrói com os alunos.

As duas lógicas identificadas na ação de Carlos Alberto resultam de disposições ideológicas e críticas que existem em sinergia e tal pluralidade não causa estranhamento para o ator (SETTON, 2002). Pelo contrário, elas se hibridizam e são mobilizadas com o objetivo último de “contribuir minimamente” na vida dos alunos, o que é para Carlos Alberto sua função última enquanto professor e a função social da educação. Ademais, a mistura das disposições corresponde a representação da função social da educação para Carlos Alberto, a qual está intimamente ligada à uma questão ética, uma vez que sua função enquanto docente, corresponde à sua função enquanto ser humano.

⁹⁰ Carlos Alberto fala principalmente da censura dos próprios colegas da escola pública estadual aos filmes, livros e desenhos animados sobre educação sexual, mas com os quais trabalha em uma instituição privada.

Por fim, para Carlos Alberto, a situação aparece como uma prova socializadora, ou seja, uma prova que, ao deixar suas memórias e suas marcas, são incorporadas em disposições que serão mobilizadas em situações futuras de semelhante porte:

Hoje, eles pedem e eu uso as experiências negativas do passado para dizer não, e toda vez que sai uma conversa a mais eu falo na boa, “gente sábado e domingo a escola está aberta das 9h às 5h da tarde, das 9 da manhã, às 5 da tarde. Organizem o que vocês quiserem com a vice-diretora, não tem problema. Mas esse momento de aula, tem que ser um momento valorizado para essa discussão científica”. (Entrevista com Carlos Alberto Br, 08 de julho de 2016)

Neste sentido, a própria situação, enquanto parte da trajetória profissional de Carlos Alberto, serve como um acervo e origina disposições de ação frente às situações futuras envolvendo a mesma temática, o que constitui o processo de socialização profissional deste ator e o que revela o movimento dinâmico deste processo.

A situação apresentada revela como a trajetória de vida de cada um dos indivíduos faz com que eles incorporem diferentes disposições e enxerguem a mesma situação de formas diferentes, ajam de formas divergentes, mobilizem recursos distintos e possuam lógicas de ação discrepantes, mesmo que eles compartilhem do mesmo espaço físico de atuação. Contudo, não seria possível aqui falar de autonomia docente, uma vez que os valores privilegiados por estes docentes são provenientes de competências pessoais, ou seja, não aprendidos em formações específicas para sua profissão. Assim, processos de socialização não formais, como a socialização em movimentos sociais (no caso de Carlos Alberto) ou a socialização religiosa plural (no caso de André), são utilizados enquanto recursos no espaço formal da instituição escolar.

5.1.2 Jongo⁹¹ (Situação 2)

Esta situação foi escolhida, pois, em contraste com a situação anterior, ela revela que quando os professores trabalham em uma instituição que lhes oferece boas condições de trabalho, nas quais eles permanecem por períodos mais longos e onde as trocas entre eles são privilegiadas, eles tendem a incorporar disposições profissionais semelhantes, a estar alinhados quanto aos princípios norteadores da escola e a agir de formas parecidas. Assim, a socialização profissional entre colegas possui maior influência nas práticas docentes, fazendo com que os docentes ajam de forma semelhante frente a uma mesma situação, mesmo com trajetórias pessoais diferentes.

⁹¹ O jongo é uma dança popular originária da região africana Congo-Angola, importada pelos negros escravizados que foram trazidos para o Brasil, sendo praticada principalmente nas zonas rurais. Embora faça parte da cultura, sua origem negra e mística torna o jongo uma prática periférica vítima de preconceitos.

Para defender este argumento é preciso descrever o contexto *meso* da escola. Em se tratando de uma escola na qual foi feito um trabalho de campo, os dados aqui apresentados são provenientes das entrevistas, mas também do diário de campo. A Escola Academia é definida por três dos cinco entrevistados nesta instituição como uma escola de heterogeneidades, o que parece ser um jargão relacionado a escola e que está inclusive institucionalizado no plano escolar:

Eu diria que a marca principal dessa escola é a heterogeneidade. Porque ela tem uma heterogeneidade muito rara de se encontrar em outras escolas públicas mesmo. Primeiro que por causa de todo histórico aí da escola pública [...] E na Escola Academia você tem tudo: você tem crianças que moram em favelas, crianças que moram nos bairros ricos da cidade, crianças que nunca viajam, nunca foram ver o mar, [...], enquanto que outras já foram para a Europa, para os Estados Unidos, enfim, foram viajar para fora do país. Então essa diversidade eu não ouço falar em nenhuma outra escola que exista, em uma proporção grande até. Então essa heterogeneidade que a gente vê, assim, socioeconômica né, é algo muito característico dessa escola, e junto com isso vem a diversidade cultural, né, porque se tem essa gama toda de diversidade socioeconômica, a diversidade cultural acaba sendo maior. (Entrevista com Sarah Br, 23 de junho de 2016)

A heterogeneidade se estende às práticas didáticas e pedagógicas (uma vez que os professores possuem grande autonomia no trabalho) e à origem social dos professores. É também a heterogeneidade do público que mobiliza e fundamenta uma série de projetos transversais, como o projeto Negritude, o Sexualidade, o projeto de prevenção ao uso de drogas e o Projeto Religiões. Cada projeto é liderado por um grupo de professores (entre dois e dez docentes) que escolhem os temas de seu interesse naquele ano letivo. Os alunos possuem um horário durante a semana para participar do projeto de sua preferência. Desta forma, as diferenças sociais e culturais são ressaltadas, como um elemento que valoriza essa instituição escolar. Contudo, a escola não deixa de apresentar fatores homogeneizadores, sobretudo no que concerne ao grupo professoral, como o fato de que grande parte dos docentes tenha estudado em universidades públicas e que, estimulados pela instituição, tenham continuado seus estudos até o nível de pós-graduação.

Embora a situação relatada a seguir tenha sido descrita por três docentes⁹², nenhum dos entrevistados participou dela ativamente, eles apenas ficaram sabendo do acontecido e trouxeram o caso quando foram questionados sobre “situações relacionadas às questões religiosas”. A situação aconteceu há alguns anos, quando o professor de Educação Física preparava uma apresentação de

⁹² Analisaremos principalmente as proposições de dois docentes (Gabriel e Marta). As proposições de Sarah foram menos explicitadas, pois elas eram muito similares com a de Gabriel.

jongo na festa tradicional da escola no mês de junho⁹³. O pai de um aluno escreveu uma carta de repúdio dessa prática, alegando que a dança teria elementos religiosos⁹⁴.

Houve diversas trocas entre os professores para discutir como responder ao pai. Embora apenas uma professora tenha sido explicitamente solidária com a solicitação do pai, a decisão da escola, naquele momento, foi de suspender a apresentação, segundo os informantes. Contudo, durante as entrevistas, os três professores lamentaram esta solução e afirmaram que o jongo seria, atualmente, uma bandeira da escola, representando a valorização da diversidade cultural brasileira.

Gabriel, professor de História, participou das discussões a respeito do caso e junto com seus colegas percebia a dança de origem africana como uma manifestação cultural. O docente expressou sua insatisfação com a decisão final da escola e afirmou que a censura da dança seria também uma censura ao conhecimento cultural. O mesmo professor lembrou que, após quatro anos do acontecido, a turma fez uma saída escolar para uma casa de cultura especializada em cultura afro-brasileira, cuja atividade final seria dançar o jongo, de forma coletiva, liderada pelos anfitriões da casa. O aluno, cujo pai havia repudiado a dança na escola, foi um dos que mais se engajou na atividade externa⁹⁵. Contudo, houve um cuidado de antecipação para esta segunda atividade. Foram realizadas reuniões com os pais justificando pedagogicamente a visita à casa de cultura para que não houvesse problemas.

Este adendo de Gabriel chama atenção para o fato de que o processo de socialização é dinâmico e que as disposições dos indivíduos vão se transformando ao longo de situações e provas

⁹³ Tempos depois, tivemos a oportunidade de conversar com o professor de Educação Física que protagonizou a situação (21 de novembro de 2018). Segundo o seu relato, a situação aconteceu em 2011 com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. O professor estava trabalhando o jongo e a umbigada paulista como uma sequência didática que culminaria na apresentação da dança para a comunidade escolar na Festa da escola, quando surgiu no debate a questão de macumba. O docente pergunta qual seria os entendimentos dos alunos com relação ao termo escrevendo-o na lousa. A discussão se passa sem problemas e o professor sai da sala de aula deixando a palavra no quadro. Na semana seguinte, o docente estava acompanhando outra turma em um estudo do meio em outro estado quando recebe um e-mail retratando que a escola havia recebido a dita carta de um pai. Sabendo disso, o professor telefona para a escola e é informado que o pai estaria acusando sua prática docente de feitiçaria. A controvérsia continua durante mais uma semana e na segunda semana o professor tem um falecimento na família e precisa se afastar. Em seu lugar, assumiu uma outra professora da escola que não era condizente com o trabalho do professor protagonista da situação e propôs outra atividade para os alunos. Assim, a sequência didática do professor é interrompida, bem como a dança na festa da escola. O professor ressentido o fato de que nem a diretoria da escola, nem a professora substituta terem apoiado suas escolhas pedagógicas. Além disso, comentou que as docentes que concordavam com o pai acabaram saindo da escola. Percebemos que há uma distância entre os relatos dos docentes entrevistados com a narrativa do professor protagonista da situação. Embora este último pôde trazer esclarecimentos, o que estava sendo analisado nas entrevistas eram as interpretações dos sujeitos de pesquisa sobre o fato e não o que verdadeiramente aconteceu.

⁹⁴ Dois professores utilizaram o termo “satânico”, mas não estavam certos da palavra utilizada pelo autor da carta.

⁹⁵ Este fato também é mencionado pelo professor protagonista da situação em conversa informal em 21 de novembro de 2018.

que superam durante a vida. Infelizmente, não foi possível saber o peso da primeira experiência em relação à segunda, se houve mudança de comportamento do pai ou se ele estava menos presente na vida escolar do aluno ou se haviam mudado de religião. Ademais, outro fator revelador deste adendo é que os professores, devido experiência anterior, procuraram estar preparados e prevenidos para uma possível rejeição por parte dos pais ou dos alunos. Ou seja, a rejeição do pai ao jongo serviu como uma prova socializadora, culminando em atitudes preventivas para as experiências seguintes envolvendo a cultura africana.

Segundo a professora de gramática, Marta, a decisão da escola de vetar a manifestação cultural parte de uma “frouxidão administrativa”, que é paternalista frente aos alunos e a comunidade escolar, aceitando demandas a partir de uma lógica mercadológica: “a direção na época tomou um encaminhamento muito estranho que desrespeitou essa convivência entre todas as religiões”. Assim, para Marta, a posição da escola fere não apenas o regulamento interno escolar, mas também o direito dos indivíduos enquanto cidadãos em uma sociedade laica. Para essa docente, a escola “deve ser um espaço em que a palavra base seja respeito e tolerância a todas as crenças e ponto final”, o que não foi o caso na situação mencionada.

Pelo fato de que nenhum dos três professores esteve envolvido diretamente na situação, a estratégia utilizada por eles, formal (Gabriel e Sarah) e informalmente (Marta), foi dialogar com seus colegas e manifestar apoio ao professor de Educação Física. Mesmo sabendo que as discussões internas não teriam grande influência na resolução do caso, o objetivo de suas ações foi de preservar a profissão docente no que tange a autonomia professoral, a legitimidade docente para a seleção de conteúdo, o regulamento interno e a preservação da diversidade cultural brasileira.

A cultura do jongo, vista como uma forma de transmissão da diversidade cultural brasileira, não é um princípio individual de Gabriel e Sarah (orientadora pedagógica), mas um dos princípios norteadores da escola: “A Escola alargará a relação do sujeito com o objeto do conhecimento para além do conteúdo das disciplinas escolares tradicionais, incluindo as dimensões da produção cultural.” (texto do Projeto Pedagógico da escola disponível em *site*).

A professora Marta traz o argumento da laicidade jurídica enquanto recurso. Segundo a docente, é preciso garantir “o respeito àquilo que é constitucional, que é o respeito de todas as religiões”. Segundo ela, este recurso foi sendo constituído e adquirido de acordo com a sua experiência pessoal e profissional na Escola da Academia, a qual considera laica. Neste sentido, não se trata de uma experiência individual, mas coletiva, uma vez que ela acontece junto aos pares

e dentro da escola. Assim, o recurso da laicidade tem origem em uma realidade objetivada e em uma realidade subjetivada (BOURDIEU, 2004 [1987]), ou seja, em disposições individuais que, adquiridas no contexto profissional, constroem a profissionalização docente e a identidade destes professores. Desta forma, trata-se de uma construção da realidade na e pela experiência enquanto professora desta escola.

Gabriel explicita a relação dialógica entre a socialização pessoal e profissional de um mesmo indivíduo. Os efeitos da socialização anterior dos professores novatos podem se tornar resistências para a aquisição de formas de ser, pensar e agir que marcam o pertencimento do grupo de professores desta escola:

Agora as formações também, elas dependerão assim, quer dizer, tem uma história de vida do professor, tem uma trajetória de visão de mundo, leitura de quem ele é, dos valores que ele é então essa história de vida ela entra naquele ambiente de formação e vai fazer com que o professor seja mais ou menos aderente ao que está sendo proposto lá, mas talvez um professor pouco aderente é melhor ele ter 10% de aderência do que, em relação ao como ele chegou lá, já vai ser um ganho, por isso que eu não descarto esse investimento em formações. Agora eu acho que tem que ser na formação inicial e tem que ter esses momentos de formação continuada de debates sobre esses temas, e eu sou testemunha, pelo menos, na questão da homossexualidade e da questão da inclusão o quanto que houve uma guinada em relação a esses temas, né. (Entrevista com Gabriel Br, 30 de junho de 2016)

O que Gabriel revela é sua compreensão de que o processo de socialização profissional não acontece sem uma negociação entre os efeitos da socialização individual e da socialização profissional. Contudo, Sarah aponta que, para certos indivíduos, como para ela mesma, há menos resistência neste processo, uma vez que a sua socialização primária e sua trajetória de vida lhe permitiram adquirir disposições de respeito, de tolerância e de debate que são compartilhados no seu espaço de trabalho. Sarah, enquanto orientadora afirma que:

Sim [a orientação da escola faz interferência direta], em todas essas questões que a gente sabe que são passíveis de intolerância, que são passíveis de preconceito, então assim não passe, não faça de conta que não viu, pare e faça alguma intervenção, né? E se você não se sente capaz de ir para um debate mais aprofundado com relação a isso, faça intervenção na hora, dizendo que aquilo é inadequado e que a escola não aceita aquilo e passa informação para a orientação, para direção, que vai acionar o projeto ou que vai entrar para poder falar: olha gente – às vezes, é uma coisa muito pontual, que só essa fala do professora é o suficiente, né, porque esses temas estão sempre na formação deles... o Negritude, homossexualidade, o PP⁹⁶, eles aparecem ao longo da formação deles e, pontualmente, mas então, aquele tema vai surgir, então trazer pra gente, uma

⁹⁶ Projeto da escola para a prevenção do uso de drogas – nome modificado para garantir o anonimato da escola.

informação de que isso apareceu é importante.” (Entrevista com Sarah Br, 23 de junho de 2016)

Este trecho também revela a função de socialização profissional que possui a organização escolar e a troca com os pares. Apresenta indícios também da existência de certos códigos e éticas que são privilegiados nesta escola, aos quais os professores novatos devem aderir para ser reconhecidos como parte do grupo de professores. Assim, os momentos de formação e a orientação na escola convergem para homogeneizar disposições e princípios de ação dos docentes. É interessante o fato de que, nesta situação, a única professora que estava de acordo com o pai e que repudiava a prática do jongo, não ficou muito tempo na escola. Ou seja, esta professora não compartilhava dos mesmos valores que seus colegas e, por isto, teve dificuldade de se integrar ao grupo, levando-a ao pedido de demissão⁹⁷. Segundo Marta, “a professora era católica fanática”.

Tanto Gabriel quanto Sarah, constroem seus recursos a partir da troca com colegas em momento institucionalizado apropriado para isso. Segundo Gabriel, o assunto entrou em pauta na reunião por uma demanda de um professor que fazia parte do Projeto Negritude e que sugeriu que a área de Ciências Humanas se manifestasse. Assim, o principal recurso externo utilizado por estes docentes é a rede de colegas e o principal recurso interno são as disposições inclusivas da diversidade brasileira incorporadas na socialização anterior e da socialização entre pares. Sarah elenca a “consciência do respeito à diversidade e de que você não vai ensinar a tolerância e respeito, se o clima da sua aula não foi esse.” Portanto, a abertura para a troca, para o debate entre professores e entre professores e alunos e para a diversidade é algo próprio da cultura escolar⁹⁸ desta instituição. Tais características, próprias desta instituição, legitimam a função social da escola enquanto responsável pela transmissão cultural. Neste sentido, os professores não têm dúvidas de que o jongo seria legítimo neste espaço. Sarah age segundo uma lógica de ação cívica defendendo a universalidade de uma educação que “teria um papel importante, no sentido de criar valores de tolerância e respeito, se ela fosse realmente laica e valorizasse essa postura.”

Compartilhando a mesma lógica de ação que sua colega, Marta acrescenta o recurso da laicidade defendida enquanto “oportunidade de você conviver com diversas crenças”, o que garante

⁹⁷ Por se tratar de um cargo público, é certo que a professora não foi demitida, mesmo que isto não tenha ficado explícito nas entrevistas.

⁹⁸ Entende-se cultura escolar a partir dos estudos de Mafra (2003) e Julia (2001). A cultura escolar seria aquilo que fomenta a identidade cultural de uma escola que é construída de acordo com as interferências da cultura da sociedade em que está inserida. A cultura escolar define conhecimentos, condutas e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

o “respeito de todas as religiões” e uma abertura às aprendizagens que cada religião possa transmitir, uma vez que:

É com as diferenças que a gente desenvolve nossa aprendizagem, a gente não aprende só com as diferenças, mas elas aceleram o seu ritmo de aprendizagem, na medida em que eu tenho que ver que o outro pode chegar até ali, o outro pode chegar até aqui. (Entrevista com Marta Br, 20 de junho de 2016)

Assim como Sarah, Marta concorda com o pai que o jongo traz elementos de uma cultura religiosa, mas discordam do pai ao afirmarem que esta dança deve ser reconhecida em sua dimensão cultural e valorizada no espaço escolar. Marta, utiliza o argumento da laicidade e Sarah, explicita a linha tênue que separa cultura de religião no Brasil. A identificação da necessidade de garantir o respeito e a valorização da cultura africana revela uma segunda lógica de ação de Marta, a saber, a lógica liberal, a qual é fundamentada no reconhecimento de que cada indivíduo possua uma crença: “porque crer em alguma coisa além de você, eu acho extremamente importante”.

O respeito e a valorização do pertencimento religioso e das ideias dos alunos são características de uma lógica de ação liberal também defendida por parte do professor Gabriel. A esta lógica de ação se adiciona o fato de que este docente age pela defesa do direito do aluno de participar de rodas de dança de jongo com a finalidade de conhecer a diversidade cultural de seu país, portanto caracterizando uma lógica cívica de ação. O que revela a coexistência de duas lógicas de ação na prática docente de Gabriel.

Assim, na mesma situação foi possível identificar ações que respeitam as lógicas cívica e liberal. A pluralidade de lógicas de ação não coloca os atores em desacordo, mas permite que diferentes argumentos sejam utilizados na justificativa e na defesa de determinados valores. Para os três docentes, a lógica de ação privilegiada é cívica, a partir da qual busca-se garantir o direito dos alunos ao acesso universal da diversidade cultural brasileira, respeitando o regimento interno da escola. Sendo resultado de uma construção coletiva, a lógica não aparece em sua forma pura, mas é constituída de elementos provenientes também da lógica liberal.

O fato de três professores mencionarem a mesma situação revela que tal episódio ficou marcado para o grupo e que desempenhou a função de uma prova socializadora no quadro de suas experiências profissionais. Em outras palavras, a situação do jongo se tornou uma bagagem acumulada que servirá como disposição de ação para futuras situações semelhantes.

Assim, apesar da relevância das diferenças presente nesta instituição escolar, o processo de socialização profissional neste espaço é homogeneizador, principalmente no que concerne a temas que são caros à escola, como a religião, a diversidade, a cultura, a discriminação racial e o respeito

ao outro. Assim, o grupo de professores parece compartilhar de certas disposições que lhes parecem evidentes. O compartilhamento de “valores inquestionáveis” para esse grupo de professores provoca uma homogeneização axiológica que é protegida, reafirmada e reproduzida pelas ações docentes. Desta forma, para permanecer nesta escola, ou bem professores com trajetórias diferentes se adaptam a determinados princípios de ação, ou bem existe uma sinergia entre a socialização contínua e a socialização profissional do docente. Nesta segunda opção, é certa a existência de uma ética profissional, evidente nas ações dos três professores que mencionaram a situação do jongo.

5.1.3 Situações trazidas pelos alunos e funcionários (Situações 3, 4 e 5)

As situações aqui selecionadas se passam na mesma escola do item anterior: a Escola Academia. Três casos em que os alunos e funcionários interrogam a questão religiosa foram mencionadas por duas professoras (Sarah e Patrícia). Uma situação diz respeito aos símbolos comemorativos de Natal, interrogando a naturalização da mistura entre esfera pública e esfera privada. E nas outras duas, os alunos questionam a laicidade naquilo que a professora Patrícia traz para a sala de aula, revelando uma disposição crítica dos alunos que corrobora os valores da escola.

A escolha de analisar as situações trazidas pelos alunos e funcionários é justificada pela necessidade de explicitar a existência de uma cultura brasileira em que as esferas privada e pública se encontram e se combinam nos espaços públicos. Este seria um efeito do processo de socialização e da construção da identidade brasileira do qual a escola possui participação ativa.

A árvore de Natal é o elemento central da demanda por parte dos funcionários da escola. O argumento de que “é tão bonitinho árvore de Natal” é refutado por Sarah, orientadora pedagógica da escola, utilizando como recurso a laicidade, entendida por ela enquanto uma norma jurídica:

A maioria das pessoas gostam [de árvore de Natal]. Mas se tiver uma que não gosta, para mim já é motivo para não ter. Porque para mim é isso que está por trás de você ter um estado laico e uma escola pública laica, né. (Entrevista com Sarah Br, 23 de junho de 2016)

Para Sarah existiria uma tradição escolar desde sua época de estudante da escola básica. A experiência escolar da docente parece ter sido fundamental para a construção de disposições no que concerne a presença de símbolos religiosos no espaço escolar, uma vez que a imposição de aulas de religião e de catecismo lhe provocou reflexões sobre colegas que não possuíam a mesma religião que a sua, na época, católica.

A orientadora da escola, Sarah, proíbe colocar a árvore de natal em nome de preservar as normas oficiais. Sua forma de agir vai contra uma tradição que segue a lógica doméstica institucionalizada em diversas escolas públicas. Tal tradição é mobilizada enquanto um argumento de resistência da parte dos funcionários da escola, principalmente por se tratar de um assunto melindroso.

Está não foi a única situação que a docente utilizou a laicidade enquanto recurso. Sarah menciona que o momento político delicado pelo qual o Brasil estava passando poucos meses antes da entrevista causou efeitos sobre a escola. A polarização entre aqueles que eram a favor e contra a destituição de cargo de Dilma Rousseff levou a uma discussão por e-mail envolvendo todos os funcionários e professores da escola. Discutia-se qual seria a posição da escola frente às mobilizações e tensões sociais. A partir daí, surgem questionamentos sobre o posicionamento que o professor deve tomar frente aos alunos: “O professor deve ou não deve se posicionar a favor da Dilma? [Existe] professor que acha que o professor não deve falar nada, deve ser um ser apolítico, neutro, que não deve falar disso” (Entrevista Sarah Br). Enquanto orientadora da escola, Sarah viu nesta ocasião a oportunidade de escrever para todos os funcionários da escola, dizendo que neste contexto seria proveitoso destacar “a importância do respeito às diferenças” (Sarah, e-mail). Sarah faz, então, uma pesquisa na internet para compor um texto que definisse o conceito de laicidade e explica que não se trata de um preceito anti-religioso.

O texto do e-mail traz uma concepção de laicidade que, escrita por terceiros, vai ao encontro de sua trajetória pessoal. Segundo a docente, o respeito às diversidades é decorrente de uma combinação entre seus estudos na graduação em Geografia e a existência da pluralidade religiosa em seu meio familiar:

Não era um problema, né, era uma coisa assim todo mundo convivia bem [...] tem alguma formação da minha família onde essa convivência era: ninguém falava mal da religião, não pode falar mal, tinha esse valor. Talvez isso tudo me fez ficar atenta a isso e aí, quando você vai estudando a formação do estado democrático republicano e essa formação, os valores, né, que estão por trás disso, quando você tem que representar todo mundo e a diversidade tem que ser respeitada, eu percebi uma contradição. E aí eu comecei a me incomodar com essas coisas de [...] apropriação dessas datas religiosas [Natal e Páscoa] ou essas outras inventadas para o capital [Dia das Crianças]. Eu acho que é um outro, é um outro valor que a escola tem que se opor, né, essa coisa do capitalismo, esse valor do ter. (Entrevista com Sarah Br, 23 de junho de 2016)

O objetivo de sua ação é de manter a neutralidade do espaço escolar e sua estratégia para alcançar tal meta é diluir suas ações:

No dia-a-dia no pequenininho é no... se coloca ou não coloca uma árvore de natal ali na frente, se vai dar presente no dia da Páscoa, né, é que você começa a dizer se você está respeitando a lei que diz que a escola é laica e, portanto, se ela é laica e ela tem que acolher as diversas religiões, você não pode valorizar uma mais do que as outras. (Entrevista com Sarah Br, 23 de junho de 2016)

A busca de legitimidade de seu discurso e de suas ações faz com que a professora cite uma lei: “a lei que diz que a escola é laica”. Contudo, uma busca nos documentos legais do estado de São Paulo e em âmbito nacional revelou a inexistência desta lei. Desta feita, é possível supor que existe uma vontade de institucionalizar a laicidade por parte da docente e uma crença na força de um recurso legal. Tal crença tem origem nos efeitos de socialização profissional desta professora. Em outras palavras, a lei de que a escola seria laica resulta de uma socialização coletiva profissional, uma vez que foi possível recolher relatos de outros docentes, em pesquisa anterior (VALENTE, 2015), que mencionavam esta mesma “lei”. Assim, a lei de que a escola seria laica faria parte de um imaginário docente que compõe a profissão e que é aprendido e legitimado a partir da socialização e do gênero profissional.

Mobilizando recursos como a laicidade com pressupostos jurídicos, Sarah possui uma lógica cívica ao agir nesta situação. Contudo, ela afirma também que “as pessoas têm formas diferentes de pensar e devem ser respeitadas”, o que caracterizaria uma lógica de ação liberal. Neste caso, é possível verificar uma pluralidade das lógicas de ação.

O envio do e-mail é justificado também pelo fato de que alguns funcionários e professores da escola não teriam “repertórios” para argumentar a favor da laicidade. A orientadora explica ainda que, para adquirir tais repertórios, é preciso estudar e debater, mas que, caso o docente não se sinta preparado para discutir determinado assunto, a indicação da escola é clara “é melhor você não entrar [no assunto] com o aluno, né, [...] mesmo que você não consiga explicar porquê, mas isso não... a escola não permite, ponto” (Sarah Br). Neste sentido, as regras da instituição são superiores e inquestionáveis, capazes de colocar um ponto final em discussões inapropriadas ou que vão contra os princípios escolares. Assim, é possível afirmar que Sarah adquire disposições e recursos de ação através de estudos relacionados à sua profissão e de debates com seus colegas.

Contudo, não são apenas os funcionários e professores que adquirem tais “repertórios”. O fato de os alunos compartilharem a cultura escolar da instituição faz com que incorporem tais disposições para o debate, para a discussão e para a negociação, além de abraçarem os princípios e valores da escola. Ao observarem as ações dos docentes, os alunos, longe de serem passivos à transmissão docente, identificam um *ethos* pertencente ao grupo institucional, do qual eles almejam

participar. Os alunos têm uma tendência, principalmente quando as condições são favoráveis⁹⁹, a adquirir semelhantes formas de ser, agir, pensar e sentir que seus professores. Essa cultura escolar estimula uma socialização discente emancipada e crítica, pronta para discutir, inclusive, as práticas docentes, como veremos a seguir.

As próximas duas outras situações foram escolhidas pois, tendo acontecido na mesma escola, revelam o processo de aquisição de disposições dos alunos através da cultura escolar. Como veremos, os alunos questionam atitudes da professora de Língua Portuguesa em nome da laicidade escolar e da neutralidade docente.

Patrícia, professora dessa disciplina, vem de outro estado brasileiro e atuava nesta escola há 15 anos no momento da entrevista. A docente descreve a primeira situação após definir o conceito de laicidade e afirmar que a escola não leva em consideração a religião dos alunos. Ela diz que só percebeu tal negligência institucional após passar por uma situação em que, respondendo a uma pergunta rotineira no início da aula com a interjeição “graças a Deus”, os alunos estranharam a fala da professora. A reação dos discentes causou estranhamento em Patrícia e ao serem questionados, os alunos se sentiram na liberdade de questionar se a professora acreditava em deus.

Para Patrícia, a situação foi reveladora não apenas da laicidade na escola, mas também da visão dos alunos com relação aos professores, pois é neste momento que fica sabendo que os alunos acreditam que todos os professores da escola eram ateus. Segundo Patrícia, os alunos expressaram sua opinião sobre a religião no espaço escolar “a gente não fala e parece até que é meio proibido falar da nossa religião aqui” (Patrícia Br). O fato de a religião dos alunos não ser reconhecida pela escola é o argumento utilizado pela docente para afirmar o caráter não laico da escola, uma vez que a instituição estaria ignorando a dimensão religiosa de seus alunos¹⁰⁰. Neste sentido, o entendimento de Patrícia sobre o reconhecimento da religião dos alunos vai ao encontro do que Lorcerie (2002) denomina de direito positivo da laicidade.

A professora, através do diálogo e na intenção de reconhecer e valorizar a diversidade religiosa, explica que se trata apenas de uma interjeição (graças a deus), desmente a convicção dos estudantes de que todos os professores são ateus e diz que cada professor tem uma posição religiosa

⁹⁹ Condições que favoreçam uma construção da relação professor-aluno durante os anos de escolaridade do menor, que aconteçam em atividades extraescolares, (como saídas culturais, atos políticos, como manifestações e greves, entre outros) e que sejam pautadas no respeito e na admiração. Como era o caso da Escola Academia.

¹⁰⁰ Mesmo tendo uma outra concepção da aplicação do conceito de laicidade, Patrícia é bem aceita e integrada na cultura escolar da Escola Academia. Isso poderia ser justificado pelo fato de que há uma igualdade sobre o que fundamenta a laicidade para Patrícia e seus colegas: o respeito.

diferente, revelando a sua crença em deus. Com esta ação, a professora busca não apenas preservar a si (seu pertencimento religioso) e a seus colegas, mas também a diversidade religiosa brasileira.

Como recursos ela utiliza seu percurso pessoal, enquanto religiosa e professora de Língua Portuguesa em diversas escolas (inclusive em instituições religiosas), seu entendimento do fenômeno religioso brasileiro e a reciprocidade com a dimensão religiosa dos alunos e colegas. O respeito, reconhecimento e valorização do pertencimento social apontam para uma lógica liberal, sobretudo no que concerne a sua crença e a crença de seus colegas docentes.

Uma outra situação foi descrita por Patrícia. Após apresentar aos alunos que o livro paradidático “O pagador de promessas” tinha sido escolhido para o próximo semestre, a professora é questionada por um aluno. O educando diz que a leitura desta obra não seria condizente com a laicidade, uma vez que trataria de elementos religiosos. Patrícia, que não estava preparada para tal confronto, dialoga com a classe no sentido de explicar seus propósitos pedagógicos e suscitar o interesse pelo livro:

Eu falei “olha esse é um texto que a gente vai ler, tem questões religiosas, sim, mas não é o que está no centro da história né tem outras questões aí né. A questão da intolerância, não só religiosa né, a gente vai discutir questões políticas também, com esse livro”. (Entrevista com Patrícia Br, 07 de junho de 2016)

Sua estratégia tem como objetivo desenvolver a atividade pedagógica planejada, realizar seu trabalho enquanto docente. Assim, como principal recurso, ela utiliza de disposições profissionais reveladas em seu *habitus* professoral, que inclui a fundamentação de sua prática docente e de seu percurso enquanto docente para defender a importância da discussão política e o debate sobre tolerância religiosa que o livro poderia (e deveria) suscitar de acordo com seu planejamento.

Esta última situação retrata uma prova em regime de justiça, ou seja, em que a docente sente a necessidade de se justificar frente ao enfrentamento do aluno. A ação da docente é mobilizada pelo o que Patrícia compreende que seja a função do docente, assim, uma lógica da transmissão do conhecimento é valorizada, aliada com a lógica liberal que reconhece e garante o direito religioso individual.

O fato de as três situações acontecerem na mesma escola revela uma atenção para a questão. Se por um lado, esfera pública e esfera privada são naturalizadas nas demandas dos funcionários ou nas atitudes de docentes e de discentes no espaço escolar, por outro, nesta escola, em particular, os comportamentos discentes são baseados em uma crítica reflexiva espelhados em comportamentos docentes, o que só é possível por causa de uma determinada cultura escolar e de

um processo de socialização de treinamento (LAHIRE, 2004 [2002], p. 334). Tal cultura permite um empoderamento e conhecimento político por parte dos alunos, tornando-os críticos para confrontar as verdades e as atitudes trazidas pelos professores. Por sua vez, os professores aqui entrevistados não possuem receio de serem confrontados, eles abrem espaço para o debate e argumentam seus posicionamentos utilizando recursos de seus percursos pessoais, da sua socialização profissional e da preocupação com o bem comum.

5.1.4 Autoridade e imposição religiosa (Situações 6, 7 e 8)

Veremos neste item que a Escola Academia é quase uma exceção dentre as escolas que compõe o corpus deste trabalho, no que consiste principalmente o empoderamento e conhecimento político dos alunos, a formação dos professores, as condições de trabalho destes profissionais e o entendimento de que a religião não deve prevalecer frente aos preceitos seculares. Como vimos, a não separação entre esfera pública e esfera privada e crença e saber é uma característica da sociedade brasileira.

As reflexões provocadas pela fala de Anderson, que serão analisadas a seguir, associadas ao caso descrito por Carlos Alberto, anteriormente analisado, revelam que a questão religiosa na escola pública é ainda mais grave quando a origem da censura ou da discriminação advém da autoridade escolar. A exemplo do uso sistemático dos próprios preceitos religiosos por parte de autoridades escolares, a entrevista com a diretora da Escola Padre Manuel da Nóbrega, é reveladora. Contudo, antes de chegar a referida entrevista, este item parte de uma situação descrita pelo professor Henrique, de História, na qual ele encontra dificuldades para enfrentar a autoridade escolar:

Teve um evento na escola, que eu não lembro que tipo de evento que era. Foi na quadra. Foi até legal, tal... em que a diretora, convidou um padre católico para vir fazer uma missa [...]. A nossa diretora cometeu esse lapso. Conclusão: ao invés de todos se reunirem para ouvir o sermão do padre tal, o padre nem conseguia falar. Porque a maioria não era católica, não queria saber de missa católica. Então, a tirar por aí? Não que os professores sejam obrigados a fazer aquilo que a direção queira, mas a gente se vê, de certa forma, de mãos atadas. (Entrevista com Henrique Br, 01 de julho de 2016)

O professor Henrique se sente coagido e constrangido com as práticas religiosas da diretora da escola, sendo que esta, por sua vez, impede qualquer tipo de ação do professor de História que contrarie os preceitos religiosos impostos pela direção. Para analisar esta situação, ao invés de interpretar a ação dele, procuraremos compreender as disposições e as lógicas de ação dela. Para

tal, as informações recolhidas durante a observação de campo e a entrevista com Sandra foram de suma importância.

Na entrada do prédio da escola dirigida por Sandra há um colorido painel na parede, uma releitura do quadro “Heart Kids” de Romero Britto, coroado com dois crucifixos de madeira nos cantos superiores do painel. Confirmando a ideia de que os símbolos religiosos são mais frequentes quanto mais privados são os lugares, na sala da entrevistada havia um painel em tecido com a imagem da Santa Ceia e na secretaria uma imagem de uma santa com o mesmo nome da diretora da escola¹⁰¹. Em se tratando de uma escola em que foi realizado um trabalho etnográfico, segue um trecho do diário do campo registrado após uma conversa informal com a funcionária mais antiga da escola:

Eu pergunto do painel que tem na frente da escola do Romero Brito, ela sabe o nome do artista e diz que foi ideia de Sandra, porque tem os corações e as crianças. Eu pergunto quem colocou os crucifixos ali, e ela diz que também foi a “Dona Sandra”. Diz que a Sandra é Católica Apostólica Romana e aponta para o cartaz com a imagem da santa explicitando que ali, no coração da santa, está escrito Santa Sandra. (Diário de campo em 13 de maio de 2016)

Em entrevista, Sandra descreve a escola da seguinte forma, “essa escola aqui é uma escola de amor, né, então, aqui eu me encontro”, na qual ela valoriza a aproximação com os alunos, principalmente quando elas são pautadas “no amor e no carinho”. Sandra se vê como a própria santa protetora da escola. A lógica doméstica de ação atravessa suas formas de agir, na forma como ela se relaciona com professores e nos recursos mobilizados quotidianamente, sendo eles, principalmente, disposições afetivas e disposições autoritárias¹⁰². Ademais, pelo fato de que Sandra foi aluna da escola fazendo parte da primeira turma em 1968 existe uma apropriação do espaço escolar, como se fosse seu espaço privado.

A docente não soube definir o termo laicidade, mas uma associação com o termo de Estado laico, permitiu Sandra apresentar uma interpretação da palavra que seria baseada respeito aos indivíduos e suas escolhas religiosas, sem impor a sua. A não imposição da própria religião, quando vista de fora, é relativa. A decoração da escola, suas vestimentas e acessórios e a forma de se relacionar com os professores não garantem a liberdade de escolha de seus pares. Não foram raros os momentos de prece liderados por Sandra para marcar momentos como a reunião de reposição de aulas ou a festa junina.

¹⁰¹ Fotos no Apêndice G.

¹⁰² Estas disposições não são contraditórias, mas são mobilizadas alternadamente segundo as situações e os atores envolvidos nas situações.

Com relação à diversidade religiosa, Sandra afirma:

A partir do momento que eu respeito que você é umbandista, você é, e eu sou católica a gente convive no mesmo espaço, você vai praticar a sua fé na Umbanda, eu vou na igreja. Da mesma forma que é o evangélico, eles vão lá na Assembleia, né, mas eles acreditam... o que eu acho... só *acho o que não deve ter, ser ateu*. Porque a pessoa que não tem uma fé, não teme, não é nem temer, porque a gente não teme, Deus não pode ser temido, uma pessoa que não acredita que tem um Deus, um ser superior onde pode você pode se refugiar e pedir discernimento, pedir orientações, iluminação, né, mas é um Deus. Deus é o teu, Deus está na sua religião, no catolicismo, no evangélico, no budista, no umbandista, Candomblé, cada um vai na sua e naquela que quer, concorda? Desde que se encontre e que pratique a caridade. Porque foi por isso que Jesus veio, né, senão não haveria necessidade de vir, não é verdade? (Entrevista com Sandra Br, 27 de junho de 2016, itálicos nossos)

O argumento religioso é mobilizado para o não reconhecimento da liberdade de crença, neste caso, de não crença. Ou seja, a caridade e a temeridade representam o ideal religioso da diretora e aqueles que não são condizentes com estes elementos são inferiores e não-dignos do mesmo reconhecimento. Ademais o fato de que Sandra menciona Jesus e Deus como estando presentes nas demais religiões, como no budismo, na Umbanda e no Candomblé revela o desconhecimento das diferenças entre essas religiões e a suposição de uma multiplicidade, mas não de uma pluralidade religiosa (VALENTE, 2015).

Quando questionada, Sandra informa que os alunos da escola são evangélicos, católicos ou espíritas e que ela nunca passou por situações em que os alunos se denominassem ateus. Pelo censo de 2010 do IBGE existem mais pessoas sem religião, do que espíritas. Assim, é possível supor que os alunos ateus são invisibilizados. Essa invisibilidade se justifica pelo fato de que, pelo o que foi observado, a relação da diretora com os alunos era bem distante e marcada por um caráter disciplinador, o que fazia com que os alunos não a procurassem por espontânea vontade para conversar sobre assuntos outros que referentes à escola e à disciplina.

O que chama atenção no caso de Sandra é a forma como ela institui sua religião de forma latente, reiterada, homeopática e naturalizada no espaço escolar. Por ser diretora da escola, sua posição hierárquica, seu carisma e sua vasta experiência afastam quaisquer críticas por parte dos professores que se sentem “de mãos atadas”. As formas de agir de Sandra têm como finalidade cumprir uma missão, pautada em disposições cristãs, e são orientadas por uma lógica doméstica que reforça a ausência de fronteiras entre o público e o privado. Em consequência disso, seus recursos de agir advêm de suas competências pessoais que são indissociáveis de suas competências religiosas (VALENTE, 2018a).

Por mais que o contato de Sandra com os alunos fosse raro e com a única finalidade de correção disciplinar, podemos pressupor uma falta de abertura da educadora para a expressão religiosa dos alunos não cristãos. Conseqüentemente, tais alunos não teriam suas experiências religiosas valorizadas, no que dependesse de Sandra. É preciso pontuar que a vivência da impossibilidade de se expressar religiosamente faz parte também do processo de socialização religiosa dos alunos e possui conseqüências para o reconhecimento e a garantia da pluralidade religiosa brasileira a partir do processo de invisibilização religiosa, que será discutido no capítulo 6.

A força das disposições autoritárias da diretora da escola para a questão religiosa é explicitada nesta reflexão sobre a entrevista de Sandra e suas formas de agir que foram observadas durante o trabalho de campo. Infelizmente este não parece ser um caso isolado. Sandra não foi a única diretora de escola responsabilizada de impor seus preceitos religiosos. Anderson, professor de História de outra escola também narrou um caso denunciando que a discriminação religiosa existente na escola toma formas de censura das atividades pedagógicas:

Não foi autorizado pela diretora fazer o *halloween* com medo de [...] uma lenda urbana [...] Eu tinha algumas críticas ao *halloween*, falei “gente vamos fazer do Saci Pererê porque é uma coisa brasileira, regional, não sei o que”, e falei assim para a gente fazer pelo menos alguma coisa, foi me dado pela vice direção um artigo de um padre católico de um grupo chamado Renovação Carismática Católica falando sobre a ideia do Saci Pererê e das questões que envolvia o folclore brasileiro e a questão do satanismo e tal. E aí foi impedido de nós fazermos uma feira cultural com o Saci Pererê. (Entrevista com Anderson Br, 28 de junho de 2016)

O interessante neste caso é o fato de que a diretora busca em um padre católico uma autoridade que seria mais forte do que ela. Ao invés de recorrer às hierarquias institucionais, a diretora busca um padre católico. É o padre e não a diretora da escola que possui a última palavra e que define que não haverá a celebração do folclore brasileiro na escola.

Neste sentido, o mandato profissional da diretora se confunde com um mandato religioso. Este último, além de impor uma visão religiosa da esfera pessoal da diretora, acaba por impedir a atividade docente, tocando em um dos seus pontos mais críticos, a autonomia. Desta forma, o sentimento de injustiça do professor Anderson se ascende e sua estratégia de ação é diagnosticar o evento, uma vez que sente que se trata de uma luta vencida. Cabe dizer que Anderson possuía recursos críticos e argumentativos, mas julgou que o embate com a diretora não valeria o desgaste, seria melhor se proteger, principalmente porque os pressupostos argumentativos de cada um dos

atores envolvidos nesta situação se referiam a princípios de justiça diferentes. Ademais, podemos supor que o posicionamento dos colegas de trabalho de Anderson Br, que estariam implicados na situação, mas não engajados nela (MONCEAU, 2008a), seria um outro elemento de desencorajamento ao confronto com a direção escolar.

A denúncia de Anderson se baseia na lógica liberal de ação, no sentido em que defende a possibilidade de escolha da crença religiosa alegando que a escola seria o espaço de convivência entre as diferentes religiões, e também na lógica cívica, ao defender a fronteira entre o espaço público e o privado tendo como finalidade a igualdade entre os indivíduos e o interesse comum. Por sua vez, a diretora se posiciona mobilizando a lógica doméstica/religiosa. Veremos mais adiante que se trata de um docente que também possuía disposições religiosas católicas, portanto, que compartilhava dos valores religiosos da diretora, mas que desvinculava sua atividade profissional de sua atividade religiosa.

O uso do poder das autoridades escolares para a determinação de atividades religiosas ou censura de atividades culturais ratifica a ideia de que a escola é um território de disputas, sendo a religião muito interessada pelo seu controle. Ademais, as situações apresentadas revelam que as instituições se impõem a partir das ações dos indivíduos que delas fazem parte em um processo de polinização, ou seja, atores religiosos participam de outras agências socializadoras e à elas trazem seus modos de ser, agir, pensar e sentir. A influência da autoridade institucional para a valorização da experiência religiosa dos alunos será também apresentada no item seguinte.

5.1.5 Valorização da experiência religiosa do aluno, *pero no mucho* (Situações 9, 10 e 11)

Anderson é professor de História em Ribeirão Pires, Região Metropolitana de São Paulo. O tema da pesquisa interessou particularmente este entrevistado. A centralidade da questão religiosa na vida pessoal de Anderson e a reflexividade que ela traz em seu trabalho docente são originárias de uma educação religiosa católica e de sua participação no grupo da Teologia da Libertação, o que, segundo ele, lhe proporcionou o gosto pela discussão e pelo questionamento de determinadas verdades. Essa sua experiência foi também o que o levou a escolher o curso de graduação em História e a licenciatura e o que faz com que Anderson frequentemente se expresse virtualmente por meio do Facebook sobre assuntos relacionados à questão.

Durante a entrevista, o professor descreveu três situações ligadas ao reconhecimento da identidade religiosa dos alunos e de sua legitimação. As situações foram escolhidas porque elas

apontam para a participação do espaço escolar no processo de socialização religiosa dos alunos, estando também relacionada com a mistura das esferas públicas e privadas, como uma particularidade brasileira. Ou seja, em uma sociedade cujo fenômeno religioso é fortemente presente e reiterado em diversos espaços sociais, a escola assume uma função de facilitadora da aquisição de disposições religiosas. Ademais, trata-se de um professor cujos recursos mobilizados para abordar as questões religiosas nas escolas são originários de múltiplas referências, o que auxilia na construção de disposições híbridas de *habitus* (SETTON, 2002) na gestão de tais situações.

Para Anderson, a escola é um espaço de construção de uma identidade religiosa, uma vez que a instituição escolar deveria promover a reflexão sobre a religião como uma estratégia para evitar a frustração enquanto adulto ou o crescimento de movimentos fundamentalistas. Tal construção identitária religiosa se dá na relação com os colegas que possuem diferentes crenças religiosas, na contraposição de crenças a partir do modelo “científico” e, conseqüentemente, na quebra de estereótipos. A empatia entre os alunos é um recurso utilizado por Anderson para valorizar os conhecimentos externos à escola. Assim, a escola possibilitaria a exposição do aluno a outros pontos de vista garantindo a liberdade de consciência e de crença.

A religião, enquanto herança familiar, é criticada por Anderson, porque, segundo ele, ela se constrói em oposição às outras religiões. Ou seja, é o cimento social que delimita grupos, delimita quem está dentro e quem está fora (PIERUCCI, 2008). Neste sentido, a herança religiosa familiar é um espaço que favorece a criação de estereótipos errôneos das demais religiões. A presença de tais preconceitos nas salas de aula, em Ensino Religioso ou em História, é interpretada pelo docente enquanto efeito da cultura religiosa hegemônica presente no contexto social brasileiro.

A estratégia de Anderson para responder posicionamentos discutíveis dos alunos era de engajar os alunos na reflexão sobre tais questões. Para tanto, ele faz questionamentos na forma de silogismos lógicos que não necessariamente buscavam chegar a uma verdade, mas tinham como finalidade a reflexão dos alunos. Em suas palavras:

É fazer com que a pessoa fique, tenha que refletir ou tenha que explicar uma explicação com alguém, [...] Então se eu fizesse o debate na escola, ah, foi assim, foi assim, não foi assim? Quando vem a resposta que aí que a gente começa a entender, eles começam a perceber que nem eles tinham essa resposta. Que eles sempre acreditaram naquilo que foi dado e que nem o pastor, nem a mãe dele tem a resposta. Pergunta para a mãe dele, a mãe dele falou assim: “ah, eu acreditei e pronto”. [...] “Mas se o Caim e Abel tinham três filhos, um foi para cada continente, qual dele foi para a América? Porque precisaria de 4 filhos. Será que nem deus sabia da existência da América?” E eles começam a se perguntar ou

falando coisas simples né [...] E aí é o processo de trabalhar. (Entrevista com Anderson Br, 28 de junho de 2016)

Neste trecho, além do apreço à reflexividade (GIDDENS, 1991 [1990]), fica explícita a utilização de conhecimentos religiosos enquanto recurso racionais para sua ação. A sua disposição religiosa em conjunção com suas disposições seculares adquiridas em formações acadêmica e profissional são acionadas de forma complementar neste tipo de situação. Desta forma, Anderson revela que os estereótipos apresentados pelos alunos são apenas ideias pré-concebidas que foram constituídas sem uma reflexão.

A finalidade do debate entre alunos é permitir não apenas quebrar estereótipos, mas também questionar verdades a partir da tolerância e do respeito à crença do colega. Estes questionamentos e compartilhamento dos saberes religiosos da parte dos alunos facilitam um exercício subjetivo do aluno sobre suas próprias crenças. Assim, o processo de socialização religiosa dos alunos não se dá apenas no espaço religioso e no espaço familiar, mas também na escola, local em que os estudantes têm oportunidade de ter trocas com o diferente e procuram verificar aquilo que aprenderam na esfera privada com outros adultos de referência.

A presença do processo de construção de disposições religiosas ou não-religiosas dentro da escola, parece natural para Anderson. A herança religiosa familiar é vista por Anderson como uma “falta de opção”, a qual pode ser “combatida” apoiada em uma abertura ao diálogo no espaço escolar. Neste sentido, a escola tem um papel instrumental que facilita a escolha de alunos que “ainda nem escolheram ainda a religião que eles querem. Ou se escolheram, não têm certeza ainda que é aquilo mesmo, cheios de dúvida”. Tendo tido a oportunidade de escolher a sua própria religião, Anderson age a partir de disposições de liberdade de escolha religiosa.

Anderson descreve uma situação que exemplifica como a escola pode ser determinante para a escolha religiosa. Durante uma aula de História, o termo agnóstico instigou uma aluna e a levou a fazer uma pesquisa que lhe forneceu instrumentos para que ela descobrisse sua própria identidade religiosa, superando grande parte de suas dúvidas precedentes de como definir sua crença religiosa. É neste sentido que mobilizando seus conhecimentos acadêmicos, Anderson age enquanto um mediador do processo de compreensão do mundo e da religião para a estudante. Para o docente, a reflexão da aluna fundamentada em sua aula contribui muito mais do que a aquisição de conhecimentos para passar no vestibular¹⁰³, mas para a vida, uma vez que a aluna estará mais

¹⁰³ Equivalente ao Baccalauréat francês.

preparada para enfrentar “frustrações da vida adulta”. Neste sentido, Anderson busca dar subsídios que independem da religião e que estão relacionados a uma ética universal, como a reflexividade e a capacidade crítica, para que os alunos tomem decisões informadas.

Para Anderson, o principal problema da questão religiosa na escola é a invisibilidade daqueles que são pertencentes às religiões não hegemônicas. Para o docente “a gente vive numa casa comum”, portanto a liberdade individual deve ser respeitada, inclusive com espaços para que todos manifestem suas pertenças. Segundo ele, existe uma desigualdade de tratamento entre os alunos em razão do pertencimento religioso, uma vez que a escola reconhece apenas as crenças socialmente legitimadas e aceitas, em detrimento das religiões minoritárias.

Esse processo do estado ser laico, da escola ser laica... você vai trazer a educação, ela sempre diz que você tem que pegar aquilo que a criança tem e transformar em conhecimento escolar, né, mas *desde o que seja aceito*, né. Então olha, vou pegar aquilo que ela tem desde que ela seja cristã. Então se ela for de outra coisa não importa aquilo que ela tenha né, importa aquilo que a gente vai transformar a vida dela. (Entrevista com Anderson Br, 28 de junho de 2016, itálicos nossos)

Neste trecho, há muitos elementos a serem analisados. Primeiramente, o uso que o entrevistado faz do conceito de laicidade. Trata-se aqui da laicidade real, aquela que é mobilizada na escola de forma pragmática. Como veremos, esta não é a forma que Anderson define tal conceito. Assim, a laicidade real sugere uma visão construtivista da escola, em que a criança, com todas suas dimensões, é tida como central no processo de aprendizagem. Contudo, Anderson mostra que a dimensão religiosa da criança só será mobilizada se ela corresponder com os preceitos das religiões hegemônicas, ou seja, as religiões cristãs. Se, por acaso, as crenças não coincidirem, a escola teria a missão de mudar o aluno para que ele se enquadre no padrão aceito.

Assim, as religiões cristãs fazem parte de uma cultura legitimada pelas escolas. Tal fato não surpreende, uma vez que as escolas são estruturadas a partir de um modelo religioso cristão (DUBET, 2007) e pelo fato de se tratar de um contexto sociocultural onde a hegemonia das religiões cristãs está presente nas diversas dimensões sociais (SETTON; VALENTE, 2016).

Contudo, o privilégio de determinadas religiões caracteriza a discriminação de outras. Tal diferença de tratamento provoca dúvidas sobre a laicidade escolar: “Então assim, talvez constitucionalmente, o estado seja laico, a educação também, mas a realidade ela não, infelizmente não tem isso” (Anderson Br). Pesquisas recentes (VALENTE, 2018b; ZYLBERSZTAJN, 2012) afirmam que a laicidade é mobilizada quando convém, ou seja, o uso deste recurso (nas suas formas

jurídica ou filosófica) é utilizado apenas para justificar certas ações e legitimar certos usos do espaço público, sem necessariamente garantir a igualdade de tratamento de todas as religiões.

As diferentes formas de interpretação do conceito de laicidade dependem da “boa vontade de muitas pessoas religiosas que estão na educação, são gestores, são professores para que eles deixem a sua religião aonde cabe” (Anderson Br). Com esta fala, Anderson denuncia que aquilo que é valorizado na escola não são as leis, mas a boa vontade, o bom senso, a tradição, as relações sociais. Em outras palavras, Anderson releva a existência de uma lógica doméstica de ação nos sistemas educativos e nas escolas quando se trata da questão religiosa, mesmo que pessoalmente, ele não concorde com esta forma de agir.

Para exemplificar tal denúncia, Anderson, além de descrever a situação já mencionada no item anterior, relacionada à censura do festejo do folclore brasileiro pela direção da escola, narra outra situação cujo tema é a censura docente. Um professor estava desenvolvendo um trabalho sobre religiões e instituiu quais religiões poderiam ser pesquisadas e quais não poderiam, sendo as religiões afro-brasileiras excluídas do trabalho pedagógico. Os alunos se manifestaram frente à direção da escola que confirmou a atitude do professor. Ao descrever a situação, Anderson faz referência a lei 10.639 de 2003 que prevê a implementação da história e cultura africanas no currículo escolar. Mais uma vez, ele aponta para a negligência das leis e normas oficiais em favor da utilização de recursos provenientes de competências pessoais dos docentes. Embora descreva a situação enquanto um observador crítico, ao narrar esta situação, Anderson revela o peso das disposições de crença individuais na profissão docente, sejam elas religiosas ou não.

As situações apresentadas por Anderson revelam que a lógica de ação doméstica estaria presente na prática de docentes brasileiros¹⁰⁴. A presença de elementos religiosos na escola impede o desenvolvimento da autonomia e da prática docente e o acesso universal à cultura, como já discutido em trabalho anterior (VALENTE, 2015). Neste caso, a laicidade é, para Anderson, “a melhor das opções” garantindo assim a liberdade de escolha, de crer ou de não-crer. Neste sentido, a laicidade é um recurso para a ação fundamentada na lógica liberal, privilegiando as escolhas individuais, para que os alunos não sejam “adultos frustrados”, e na lógica cívica, garantindo o acesso universal à reflexão, à cultura e ao conhecimento para evitar o “crescimento de grupos fundamentalistas”. Essas lógicas são também o que permite a igualdade frente as disputas no

¹⁰⁴ Por mais que a lógica doméstica esteja presente nas práticas docentes dos professores de Ensino Fundamental II, ela não se mostrou predominante em nosso corpus.

mercado religioso (PIERUCCI, 1996), para o docente: “Então se a religião da pessoa é tão boa, não importa que ela conheça outras, ela vai continuar gostando da religião que era dela”.

As situações descritas por Anderson revelam que é a forma como suas disposições de crença religiosa individual foram construídas que lhe permite agir segundo uma prática docente aberta à escuta dos alunos, à aceitação da diversidade religiosa brasileira e ao reconhecimento da dimensão religiosa do aluno. Em outras palavras, são suas competências pessoais e, mais especificamente, suas disposições religiosas que fundamentam o seu agir profissional.

Por fim, Anderson reconheceu conservar um “sentido de jogo” (BOURDIEU, 2004 [1987]) que lhe foi aprendido majoritariamente na instituição religiosa, mas, também, através de seus estudos acadêmicos. Tais aprendizados foram fundamentais para lhe construir enquanto pessoa religiosa e professor, ao mesmo tempo. Tal indissociabilidade identitária (VALENTE, 2018a) lhe permite, não apenas identificar o registro institucional (o tipo de instituição em que ele está, religiosa ou secular), mas também mobilizar recursos constituídos religiosamente em sua prática docente de forma crítica e sem proselitismo.

As múltiplas referências de Anderson lhe instrumentam com uma pluralidade de recursos para sua prática docente. A combinação de tais recursos possibilita uma ação em situação movida pelas lógicas liberal e cívica e confirma a essência das disposições híbridas de *habitus* de Anderson. Por fim, as situações descritas por esse docente apontam para a influência do espaço escolar para o processo de socialização religiosa dos alunos, a partir do diálogo com os pares, da abertura que a escola supostamente deveria proporcionar e em situações relacionadas às atividades pedagógicas.

5.1.6 Entre crença e conteúdo prescrito (Situações 11, 12, 13, 14, 15 e 16)

A criação de espaços para a expressão, reconhecimento e valorização da religião do aluno passa também pelas escolhas pedagógicas e pelo currículo prescrito. Apontando para as disputas curriculares, Forquin (1993) afirma que os professores são capazes de melhor transmitir os conteúdos com os quais eles se identificam e os quais eles valorizam. Normas oficiais, leis e currículos prescritos são utilizados enquanto guias a serem seguidos, sem, nem sempre, corresponderem ao currículo real. Para introduzir as situações reunidas neste item, faremos uma breve digressão contextual sobre o currículo brasileiro.

No que diz respeito à dupla religião e currículo prescrito, destaca-se a disciplina Ensino Religioso. No estado de São Paulo, esta disciplina é estabelecida de forma facultativa e deve ser

oferecida nos últimos anos do Ensino Fundamental, segundo demanda das famílias. Na realidade, é raro o oferecimento desta disciplina, e nenhum dos docentes entrevistados atuavam em escolas que a disponibilizavam no momento da entrevista.

Outro marco importante do currículo prescrito quando o assunto é a questão religiosa é a lei 10.639 de 2003 que decreta a implementação da história e da cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar. Esta lei gera desafios para a sociedade brasileira, pois ela tem por finalidade quebrar estereótipos e, até mesmo, mudar uma cultura que está ancorada no Brasil. Referimo-nos ao racismo estrutural (HASENBALG, 2005) e ao estereótipo de que a cultura negra e os negros seriam inferiores aos brancos.

Os professores entrevistados têm conhecimento sobre a lei 10.639 de 2003, mas parte deles alega que não teve formação adequada na graduação ou que ainda não teve tempo para se atualizar. Para Carlos Alberto, a dificuldade maior não é apenas a implementação dos conteúdos, mas enfrentar a resistência por efeito do crescente conservadorismo existente por parte dos alunos (mas também dos pais e dos professores) para cumprir a prescrição. O interesse desta pesquisa nesta temática se justifica não apenas pelo fato de as religiões ligadas à cultura afro-brasileira sofrerem maior discriminação, mas também pelo fato de que situações deste tipo surgiram de forma repetida no discurso dos docentes.

De toda forma, para além da disciplina de Ensino Religioso ou do cumprimento da lei 10.639/2003, outros conteúdos presentes nos currículos prescritos também são suscetíveis de despertar questões religiosas, como no caso da formação do universo, do evolucionismo, da sexualidade ou da inquisição. As situações em que o currículo prescrito suscita questionamentos religiosos obrigam os professores a justificar suas ações frente aos alunos, aos pais e mesmo aos colegas.

Para explorar tais situações, este item é dividido em duas partes. Na primeira delas expõem-se três situações que dizem respeito à lei que obriga a implementação da história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo escolar e que envolvem diretamente religiões de matriz afro-brasileiras, caracterizando-se, por vezes, de racismo religioso¹⁰⁵. Na segunda parte, trataremos de três situações em que os a questão religiosa está atrelada ao currículo escolar.

¹⁰⁵ A expressão “racismo religioso” foi criada pelo movimento negro e esteve presente no debate jurídico sobre cotas raciais, principalmente em 2012.

5.1.6.1 A lei 10.639/2003

Sofia é professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa há cinco anos na rede estadual e se auto intitula “conteudista”. No momento da pesquisa, ela lecionava na Escola Padre Manuel da Nóbrega, enquanto categoria O, ou seja, não era concursada. Sofia se identificava como mulher negra e, ao falar de sua trajetória de vida, descreveu diversos momentos em que sofreu discriminações sociais devido a cor de sua pele. Segundo seu relato, foram as humilhações e as injustiças que lhe impulsionaram a fazer escolhas e a chegar na posição ocupada; sua profissão é vista enquanto uma forma de ascensão social.

Contudo, Sofia não se identificava com a cultura africana e não reconhecia uma ancestralidade negra nas suas formas de ser, agir, pensar e sentir. Sofia preferia seu cabelo liso e frequentava a Assembleia de Deus desde tenra idade. Outro indício de sua não identificação com a cultura negra estava presente em sua fala. Ela utilizou o pronome “eles” para se referir aos negros, aqueles que “praticam” as africanidades. Ou seja, segundo a docente, existiria um grupo de pessoas ligado às africanidades que seria diferente do grupo de pertencimento da professora: “*eles* têm uma religião muito, uma religião que sofre bastante preconceito e nessa religião a gente percebe [situações em relação à diversidade social e cultural].” Desta forma, trabalhar com a história e a cultura africanas seria apenas responder a uma demanda legal:

Eu estou trabalhando isso não porque eu gosto, eu estou trabalhando isso porque eu devo e está na legislação. [...] é minha obrigação. A legislação, ela fala que eu tenho que trabalhar africanidades todos os anos. [...] agora no português, a legislação, ela fala que você tem que inserir algum projeto de africanidade com o objetivo que o aluno venha tirar esse *senso comum* e tolerar as outras religiões.” (Entrevista com Sofia Br, 22 de junho de 2016, *itálicos nossos*)

Assim, na visão da docente, este trabalho é necessário, pois a intolerância religiosa é “senso comum”, ou seja, naturalizada. Mesmo não gostando do projeto, ela o fazia para dar conta das prerrogativas legais e para melhor atender o “mercado profissional”. Para Sofia, o projeto seria uma, ou melhor, a única forma de trabalhar a diversidade cultural dos alunos.

Uma das grandes dificuldades para trabalhar este projeto na disciplina de Língua Portuguesa, segundo a professora, estava no fato de que a biblioteca da escola não possuía livros de autores africanos, sobretudo dos angolanos, aos quais Sofia tivera contato na faculdade. Assim, o projeto sobre africanidades se concentrava na pesquisa sobre influências africanas nas palavras e no cotidiano brasileiro, na confecção de cartazes sobre a África, em oficinas de capoeira e no debate com os alunos. Em meio às discussões sobre africanidades, a questão da religião se manifestava

como resistência, para a qual Sofia se sentia preparada iniciando a sequência didática com músicas anteriormente preparadas. Em outras palavras, a estratégia de antecipação tem como finalidade a realização da atividade pedagógica planejada. Contudo, tal estratégia nem sempre era o suficiente para evitar a oposição dos alunos. Para tanto, ao reconhecer as crenças de seus alunos, Sofia utilizava de suas próprias disposições religiosas como condutores de uma reflexão que condenava as atitudes de intolerância religiosa frente às religiões de matriz afro-brasileiras:

Na hora que eu trago, o líder fundador, que é Jesus Cristo, falo assim, o que que Jesus faria nessa época... “Imagina que Jesus encontra uma menina na rua, indo para um centro de branco em uma sexta-feira, Jesus apedrejaria?” Eu coloco eles^{sic} para pensar. “Como que Jesus agiria nesse caso?” A finalidade que a gente está estudando isso veio porque está tendo muita intolerância. Para as pessoas aprendam a se respeitar, entendeu? Então essa é a finalidade, então na hora que tem esse eu já estou preparada, já sei que eles vão falar “pro, você é evangélica e você tem que ficar falando disso, pô? De macumba? Odeio esse negócio de macumba?”. E ali você já vê na hora que eles estão fazendo o cartaz, a capoeira já não tem mais aquela resistência, eu consigo colocar eles para refletir. (Entrevista com Sofia Br, 22 de junho de 2016)

Este trecho revela que o reconhecimento mútuo do pertencimento religioso entre discentes e docente e, por causa disso, o questionamento dos alunos sobre a posição da professora enquanto religiosa. Essa ação dos discentes é também reveladora de que eles a fronteira frágil entre vida profissional e vida pessoal do docente é compreendida no Ensino Fundamental II.

Embora a docente faça uso do “líder fundador” para provocar a reflexão em favor de uma harmonia entre as diversas religiões, a tolerância e o respeito religioso são acompanhados de pré-conceitos também presentes no “senso comum”. Além de colocar a religião de Umbanda em equivalência direta com o espiritismo, a docente demonstra conhecimentos equivocados gerados por um preconceito contra a religião que seria a origem das discórdias:

A minha parte que eu sei que tem mais conflito é nessa parte que você tem que falar a respeito da religião Umbanda, que é uma religião que deve ser respeitada, *em nenhum momento eu peço para eles pesquisarem o que está sendo feito lá, quais são... eu não conseguiria, por exemplo, defender, os terreiros de Umbanda, que é eles *sacrifício humano*, como que eu vou defender uma coisa dessa, então me desculpa, defender dessa forma eu não posso, mas eu posso pelo menos respeitar. Entendeu? Eu falo assim, se você quer ganhar o outro para a sua religião, eu vou ser bem sincera, a intolerância não é o caminho, vai ter que, o princípio vai ter que ser o respeito. (Entrevista com Sofia Br, 22 de junho de 2016, itálicos nossos)*

O desconhecimento religioso sobre as religiões de matriz afro-brasileiras conduz a um círculo vicioso que reproduz estereótipos que levam a uma discriminação religiosa: o não conhecimento da religião é transmitido aos alunos. Desta forma, Sofia e os alunos ignoram os ritos

de tal religião e reproduzem uma visão pejorativa da Umbanda chegando ao ponto de afirmar que os membros desta religião praticam sacrifícios humanos. Assim, o respeito não é fundamentado na alteridade e no conhecimento, mas em uma atitude individual e ignorante. Neste sentido, o saber não é um valor privilegiado para a docente quando se trata de conhecer um elemento com o qual não se concorda.

Somado a isso, a forma que a docente encontra para discutir com os alunos pressupõe que todos eles sejam cristãos. A invisibilidade da diversidade das crenças religiosas não caracteriza apenas a ação de Sofia, mas também de outros docentes, como exposto em pesquisas anteriores (VALENTE, 2015, 2018b). Quando questionada sobre a justificativa para o uso de recursos de caráter religioso, Sofia responde que estaria desprovida de outros argumentos, uma vez que a legislação “não consegue convencer ninguém”. Tal fala confirma a presença insidiosa da religião em âmbitos onde o Estado brasileiro revela fraquezas, outros exemplos disso são as instituições religiosas fornecendo à população benefícios como educação (no caso de creches conveniadas) e direito à moradia (SILVA, 2016).

Na prática docente de Sofia o poder de persuasão do argumento religioso é maior do que o discurso relativo ao direito ou ao interesse comum. Neste sentido, a lógica cívica do respeito à lei e ao interesse geral é substituída pela lógica doméstica. Assim, a origem dos recursos de Sofia é religiosa. Como já revelou a pesquisa de Knoblauch (2014), os argumentos religiosos e seculares passam por uma tensão em diferentes momentos da socialização profissional da docente:

Como eu sou evangélica desde berço então eu consigo entender toda a parte da religião, então quando você fala para mim, o que a minha religião não tolera, por exemplo, casamento gay. Então para eu trabalhar na faculdade, para eu trabalhar com homossexual foi muito difícil, eu pedia para Deus, todo o dia: “meu Deus, eu quero que o Senhor me ajude a ter amor pelo próximo independente da escolha sexual dele, independente da formação religiosa, independente de qualquer coisa, porque sempre as pessoas têm alguma coisa para me ensinar”. Entendeu? Então eu sempre pedia para Deus me ajudar nisso. [...] Então hoje eu não discrimino ninguém por causa dessa minha formação, vou para a faculdade, mas eu tenho certeza que o meu esposo falava assim: “meu, só tem veado lá, aquilo lá é um Sodoma e Gomorra, aquilo lá isso, e aquilo lá aquilo”, então a gente consegue sair e entrar de situações demonstrando o mesmo amor por essa pessoa. (Entrevista com Sofia Br, 22 de junho de 2016)

Esta fala revela que não é apenas a socialização religiosa e a socialização profissional que entram em tensão. Em uma terceira ponta, existe a socialização familiar que, neste caso, está de acordo com os preceitos religiosos. A negociação entre categorias de pensamento de três instâncias de socialização diferentes impõe uma reflexividade, mas também disposições híbridas de *habitus*

(SETTON, 2002) que permitem a docente transitar pelos três mundos. Assim, dentro da escola, incorporando seu papel de docente, Sofia continua engajada no projeto de africanidades, o que lhe motiva a atualizá-lo a cada ano.

Contudo, a separação dos saberes seculares e dos saberes religiosos em espaços públicos e espaços privados parece se confundir em alguns momentos, principalmente por efeito da orientação escolar (escola dirigida por Sandra). Sofia descreveu uma situação em que um aluno muito agitado parou de interromper a sua aula apenas quando se colocou em um canto e começou a ler a bíblia, o que permitiu a professora se ocupar com os outros alunos e com o desenvolvimento da atividade didática.

Sentindo que sua cumplicidade com a leitura da bíblia por um pequeno grupo de alunos em sala de aula poderia abrir precedente para a reclamação de pais, Sofia decidiu procurar a coordenadora pedagógica da escola para justificar que esta foi a única opção que encontrou para poder transmitir o conteúdo para os outros alunos da turma. A coordenadora pedagógica sugere que Sofia utilize o texto do apocalipse¹⁰⁶, que estava sendo lido pelos alunos, como uma estratégia de chamar atenção dos discentes, porque mesmo o Estado sendo laico, a prática seria justificada em razão do interesse dos alunos¹⁰⁷. Segundo Sofia, ela não poderia utilizar o texto do apocalipse. Sua justificativa para tanto não estava relacionada à separação entre as esferas públicas e privadas, mas ao fato de que o conteúdo que estava sendo trabalhado não condizia com o texto bíblico que poderia ser trabalhado apenas como uma parábola.

Neste sentido, mesmo que haja um esforço da docente de utilizar suas disposições seculares em um espaço público, a cultura escolar, muitas vezes imbuída de uma cultura religiosa, não motiva tal separação. Neste sentido, a questão deixa de ser a socialização de Sofia, mas passa a ser o gênero profissional e a socialização dos docentes enquanto um grupo profissional que compartilha valores e coage determinadas formas de pensar, ser e agir.

A influência dos pares na prática docente sobre a questão religiosa encontra outro exemplo na fala de Maraíde, professora de Língua Portuguesa. A docente comenta que a partir da lei de 2003, a escola permite o trabalho com a cultura africana, mas possui grandes restrições quando se trata da questão religiosa. A censura para discutir as religiões africanas são impostas pelas

¹⁰⁶ Sofia mencionou que, por causa de seus conhecimentos religiosos, ela olhou rapidamente a página que o aluno estava lendo e reconheceu que se tratava do texto do apocalipse.

¹⁰⁷ Esta situação foi descrita por Sofia em uma conversa informal, sem gravação. Por isso, as palavras utilizadas não correspondem exatamente aos termos da docente.

autoridades escolares que receiam receber intimidações por parte dos pais dos alunos. Essa inquietude gera, por sua vez, discussões internas ao grupo de docentes que levam o professor a se autocensurar, uma vez que ele tem consciência do não apoio institucional e pelo fato de não possuir segurança para justificar as escolhas pedagógicas.

Portanto, a transgressão da lei não é total, mas parcial. Segundo Maraíde, os professores fazem projetos sobre africanidades, mas omitem a dimensão religiosa desta cultura. Esta estratégia é também utilizada pela docente com o mesmo objetivo de seus colegas, a saber, se preservar mediante às críticas dos pais e preservar a relação com as autoridades escolares. Assim, a lógica que guia as ações de Maraíde e de seus colegas é uma lógica doméstica que valoriza os hábitos tradicionais, e resiste às mudanças, bem como aloca a autoridade na figura dos pais que teriam o poder de constranger a prática docente. Compartilhada pela categoria profissional, esta lógica doméstica preserva os professores e sua atividade às custas de uma cumplicidade com o racismo estrutural brasileiro e da invisibilidade de uma minoria religiosa.

5.1.6.2 Currículo escolar e questão religiosa

Ana é professora da História há mais de 30 anos em escolas da rede estadual da zona leste de São Paulo. Em sua percepção “são os evangélicos, aqueles mais ligados às igrejas neopentecostais ou pentecostais que trazem um grau de discriminação maior em relação à questão da própria sexualidade, em relação à religião de outros, que seja diferente, em relação à própria ciência” (Ana Br). Com relação ao conhecimento científico, a docente fornece dois exemplos, um relativo à reforma religiosa e outro sobre o darwinismo social:

Eu tenho que trabalhar o tema reforma religiosa do século VI e alguns já vem, “mas isso é proibido”. Eu falei “proibido por quê?” “É proibido falar de religião”. Eu falei assim: “eu não estou discutindo a sua fé religiosa eu estou discutindo que dentro da história, houve o quê? O movimento de uma cisão entre os cristãos. Isso é história”. E aí quando também eu vou discutir a questão da, do darwinismo social, aí você vê, traz toda aquela história do darwinismo social, tem origem nas pesquisas do Darwin, da teoria da evolução e aí você vê também que você acaba quebrando aquela visão religiosa da origem do homem de Adão e Eva e não de... não tem uma outra explicação que vem da ciência e aí você colide. (Entrevista com Ana Br, 10 de agosto de 2016)

A estratégia de ação da docente nas duas situações é de antecipar tais situações e sua finalidade de ação é fazer seu trabalho, ou seja, transmitir os conhecimentos legitimados e presentes no currículo prescrito, além de neutralizar o espaço da escola e evitar os conflitos. Para a docente, a fala dos alunos de que é “proibido falar de religião” teria origem não apenas no senso comum de

que “política, religião e futebol não se discutem”, mas, também, na pertença religiosa. Opondo-se a tal máxima, seu engajamento com a questão política, tornou Ana uma participante ativa da Subsede do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) na Zona Leste. Tal engajamento, sua formação e sua experiência docente teriam sido a origem de suas disposições de ação, mas não sem sofrimento. Ao ser questionada sobre a maneira como incorporou certas disposições de *habitus* profissional, Ana responde que foi “apanhando”, ou seja, a partir de provas socializadoras que engendraram sofrimento, e que lhe permitiram associar responsabilidades enquanto professora e adulta:

Apanhando é percebendo que eu tenho noção que a agente tem uma responsabilidade enquanto professora, enquanto adulta, e eu sei que o diálogo é um caminho, nem sempre a gente consegue usar o diálogo para valer, eu sei que, então é nesse sentido que eu sempre busquei essa, essa forma de agir, sei lá eu... meio que instintivamente no começo, depois procurando de alguma forma, é até leituras nesse sentido. (Entrevista com Ana Br, 10 de agosto de 2016)

A correspondência entre seu comportamento enquanto adulta e enquanto professora revela a mobilização da dimensão ética na sua atividade profissional enquanto um instrumento para agir. Sua formação enquanto historiadora seria um segundo embasamento para sua prática docente. Por fim, sua trajetória pessoal de militância no sindicato dos professores lhe permitiu uma experiência política composta por múltiplas disposições que lhe ajudaram a fundamentar suas condutas em sala de aula para justificar o ensino da contrarreforma e do darwinismo social.

A responsabilidade civil de sua prática docente, o desejo de universalizar o conhecimento, tendo os alunos como indivíduos iguais, e a luta pelo direito à educação caracterizam uma lógica de ação cívica nas duas situações apresentadas. Segundo a docente, os valores presentes nesta lógica de ação estão ameaçados devido a uma forte resistência ou dificuldade de compreensão sobre fatos históricos do Brasil. Sobretudo, no que se refere à separação entre Estado e religiões.

A dificuldade de compreensão da população brasileira sobre a distinção entre Estado e religiões teria origens históricas, agravadas nos dias de hoje por um pensamento conservador e religioso, não apenas dos alunos, mas também dos pais e dos colegas docentes. Assim, não apenas o tema da laicidade encontraria resistências, mas também a questão da sexualidade, dos direitos reprodutivos, das discussões políticas e do próprio debate.

Tal confusão entre Estado e religiões é também mencionada por Monica. A professora de Língua Portuguesa percebe a complexidade da interface entre religião e escola, a partir de características da configuração social brasileira:

É o país que tem mais católicos no mundo, então é complicado você falar a respeito de laicidade na escola, porque essas questões elas *sempre* estão envolvidas, as questões religiosas, eu diria. Então nós não temos ainda um estado totalmente laico quando nós estamos tratando de uma instituição como a escola, como aliás eu acho que deveríamos ter. (Entrevista com Monica Br, 01 de agosto de 2016, ênfase da entrevistada)

Monica leciona Língua Portuguesa há mais de vinte anos, sendo dez deles em um bairro relativamente bem localizado, na Região Metropolitana de São Paulo. Seus alunos são provenientes de bairros da Zona Leste de São Paulo que fazem fronteira com Santo André, portanto “é uma clientela muito seleta” que possui condições de pagar a passagem de ônibus e que buscam maior qualidade de ensino. O conservadorismo religioso é também uma das características do alunado e é frequentemente explicitado em aulas cujo propósito é o preparo para a escrita de uma redação dissertativa como treino para o vestibular¹⁰⁸.

A estratégia da docente frente a tais situações é de discutir o assunto junto aos alunos expondo as complexidades e paradoxos da utilização do argumento religioso, além de especificar os diferentes espaços nos quais tais argumentos são utilizados para justificar a recusa deles na escola: “O que eu procuro falar para eles é o seguinte, apesar de ser um argumento muito forte e válido em muitas situações do nosso país, [...] Eu peço para que eles evitem usar isso [a religião] como um argumento [nas redações para o vestibular]”. Monica reconhece que uma grande parte das instituições de ensino superior não legitima argumentos religiosos. Neste sentido, a religião seria um argumento fraco na redação, pois, supostamente, o leitor do texto é membro de um comitê de avaliação de uma universidade. Assim, em sendo um exercício para o vestibular que possui um destinatário específico, os argumentos religiosos não são aceitos na escola.

A docente explica aos jovens que, na esfera política brasileira e nos momentos de eleições, os argumentos religiosos podem ser válidos para angariar votos revelando a forte religiosidade da população brasileira condizente com a religiosidade de seus alunos. A docente age desta forma com o objetivo de realizar sua atividade profissional que além da transmissão dos conteúdos programáticos, inclui estratégias de escolarização. Ademais, a busca pela formação de indivíduos críticos faz com que Monica compartilhe com os alunos algumas de suas interpretações sobre o contexto social com a finalidade de que os alunos construam suas próprias visões de mundo. Tal objetivo está ligado à forma como ela percebe a função social da educação e como entende a

¹⁰⁸ Monica é professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Por mais que a situação descrita pela docente se refere ao Ensino Médio, ela foi selecionada por contribuir com o argumento aqui defendido.

atividade docente. Neste sentido, o principal recurso utilizado por Monica nesta situação é seu *habitus* profissional, o qual inclui conhecimentos próprios da profissão (incluindo a clareza de seus fins pragmáticos – sendo o vestibular um deles), da disciplina que leciona, por um lado, e da configuração social brasileira, por outro.

Um outro propósito da ação docente seria da ordem de um engajamento pessoal, a partir do qual Monica buscava fazer uma correspondência entre sua prática profissional e seu desejo por uma escola laica e pela separação entre Estado e religiões no Brasil. Suas disposições políticas, adquiridas enquanto era sindicalizada, seria um fundamento par esta forma de agir. A lógica de ação mais presente na prática docente de Monica é a lógica cívica, caracterizada pela laicidade e a formação de alunos críticos enquanto instrumentos mediadores que tem como finalidade a escolarização igualitária para todos os alunos como parte do bem comum.

5.1.6.3 Síntese: prescrições, críticas e formas de agir

As situações expostas neste item revelam uma das complexidades do trabalho docente: a necessidade de justificar suas ações no que concerne à escolha de conteúdos programáticos e os métodos didáticos que lhes acompanham. As professoras que descreveram as situações acima possuíam uma reflexividade que lhes fornecia competências para responder às críticas. No caso de Ana, seus recursos advinham de sua experiência pessoal com a questão política e, no caso de Monica, de sua experiência profissional e da especificidade de sua disciplina. No caso da implementação da lei 10.639/2003, os professores estão amparados pela lei, mas encontram dificuldades que se opõem frontalmente a valorização da história e da cultura afro-brasileira, sejam elas advindas dos pais, dos alunos ou dos colegas professores. Para lidar com tais dificuldades os docentes, como no caso de Sofia e Maraíde, recorrem às suas competências pessoais e à tradição escolar, apelando para uma lógica doméstica.

5.2 Situações relatadas por docentes franceses – em Lyon

No quadro de situações francesas analisadas, os nomes em negrito indicam os professores que mencionaram a laicidade:

Quadro 6 – Situações descritas por professores franceses

Situação	Professor	Breve descrição	Estratégias de ação	Objetivos da ação	Recursos	Lógicas de ação	Análise
17 Handball - sem shorts	Jean	Aluna é convidada ao time da escola, restrição paterna para o uso do uniforme que incluía o shorts	Adaptar	Evitar conflitos com o pai	Habitus profissional	Liberal e profissional	Pressões externas - a religiosidade dentro da escola
18 Atestado médico	Jean	Aluna entrega atestado médico para não participar das aulas de natação	Diagnosticar	Evitar confusões	Tomada de distância	Liberal e cívica	
19 Não deixa o papai saber	Julie	Durante uma saída escolar aluna sai da escola sem véu, sem o consentimento do pai, com o consentimento da professora	Contornar	Alcançar seus objetivos pessoais	Reciprocidade, jurídicos	Cívica, doméstica	
20 Ramadã em EF	Dorine	Alunos que utilizam o argumento do Ramadã para não participar da aula	Manter o enquadramento / engajar / adaptar	Neutralizar o espaço e o tempo	Habitus profissional / auto-formação / reconhecimento	Cívica	Festas religiosas
21 Ramadã sem natação	Jean	Aluna diz que não pode participar da aula de natação e também não pode acompanhar os colegas	Engajar	Neutralizar o espaço e o tempo	Habitus profissional	Cívica	

Quadro 6 (continuação) – Situações descritas por professores franceses

Situação	Professor	Breve descrição	Estratégias de ação	Objetivos da ação	Recursos	Lógicas de ação	Análise
22	Marjorie	Um aluno mulçumano debocha de outro que não esta cumprindo o jejum do Ramadã	Evitar o assunto	Neutralizar o espaço e o tempo	Formação / Percurso pessoal e profissional / Reciprocidade / percurso pessoal e profissional / habitus profissional	Cívica	Festas religiosas
23	Claire	Muitos alunos faltam no dia da festa religiosa	Adaptar	Fazer o seu trabalho		Liberal	
24	Charlène	Alunos rejeitam a celebração de festas como páscoa, natal e st Patrick's day	Manter o enquadramento	Fazer o seu trabalho	Jurídico	Cívica e professoral	
25	Alice	Alguns alunos vêem com positividade o atentado de Charlie Hebdo	Manter o enquadramento	Neutralizar o espaço e o tempo	Reciprocidade / percurso pessoal e profissional	Liberal	Após atentados
26	Charlène	Possibilidade de expressão dos alunos sobre o atentado	Reconhecer	Neutralizar o espaço e o tempo / Alcançar seus objetivos pessoais	Emoção e ética profissional	Cívica, liberal e professoral	

Quadro 6 (continuação) – Situações descritas por professores franceses

Situação	Professor	Breve descrição	Estratégias de ação	Objetivos da ação	Recursos	Lógicas de ação	Análise
27		Após Bataclan professora continua estudando o mesmo conteúdo usando o atentado como tema	Especificar / desenvolver empatia	Neutralizar o tempo e o espaço / Alcançar seus objetivos pessoais	Emoção, habitus professoral e ética	Cívica e professoral	Após atentados
	Charlène	Aluno justifica a morte dos assassinados durante o atentado do Bataclan dizendo que eles não eram bom mulçumano					
28		Bataclan - o bom mulçumano	Manter o enquadramento	Fazer o seu trabalho	Auto-formação - Hadiths	Cívica	
	Claire	Em conversas informais professor procura se aproximar dos alunos e compartilha com eles sua não-crença		Neutralizar o espaço e o tempo / Alcançar seus objetivos pessoais			
29		Se interessar por eles	Desenvolver empatia		Curso pessoal e profissional	Cívica, liberal	Interesse pela religião do outro
	Jean	Alunos questionam a crença religiosa do docente, ele utiliza argumento de discrição		Fazer o seu trabalho / Neutralizar o tempo e o espaço			
30		Curiosidade dos alunos	Evitar o assunto		Jurídico	Cívica	
	Allan						

Quadro 6 (continuação) – Situações descritas por professores franceses

Situação	Professor	Breve descrição	Estratégias de ação	Objetivos da ação	Recursos	Lógicas de ação	Análise
31 Curiosidade dos alunos	Albert	Alunos questionam a crença religiosa do docente, ele utiliza humor	Resfriar	Neutralizar o tempo e o espaço	Percurso pessoal e profissional / reciprocidade / jurídico / habitus profissional	Cívica / profissional	Interesse pela religião do outro
32 Curiosidade dos colegas	Allan	Colegas questionam sua crença religiosa	Evitar o assunto	Neutralizar o tempo e o espaço	Jurídico / Tomada de distância	Cívica	
33 Sem machista na minha sala	Julie	Professora dá um tapa no aluno após ele ter recusado sua autoridade feminina	Reflexo	Fazer seu trabalho / Alcanças seus objetivos / preservar a si mesma	Percurso pessoal e profissional	Cívica	Direitos do homem, direitos da mulher

5.2.1 Pressões externas – a religiosidade dentro da escola (Situações 17, 18 e 19)

As situações foram aqui escolhidas porque representam a pressão externa existente nas escolas francesas, derivada da religiosidade dos alunos e das famílias. Elas revelam a concorrência pelo monopólio da inculcação de disposições entre duas agências de socialização, a instituição religiosa e a instituição escolar. De fato, a maior parte das situações envolvendo a questão religiosa na escola esbarra na tensão entre essas duas instituições socializadoras, as situações apresentadas são representativas deste confronto. Ademais, a questão de gênero atravessa as três situações, mostrando a influência da religião na construção identitária e da representação de si, enquanto pertencente ao gênero feminino.

Duas situações foram relatadas por Jean, professor de Educação Física e uma mencionada pela professora de Música, Julie. Trata-se de três situações que aconteceram em duas escolas diferentes. As outras situações de pressão externa não descritas neste texto referem-se à alimentação Halal¹⁰⁹, às saídas escolares e à presença das mães portadoras do véu islâmico na escola.

Jean é professor de Educação Física há mais de dez anos na escola B. Buyer localizada em uma cidade da Região Metropolitana de Lyon, na qual há uma forte presença e visibilidade muçulmana. A região onde se localiza a escola é desprivilegiada em termos econômicos, os alunos possuem pouca mobilidade geográfica e as referências culturais são restritas. Em sendo maioria muçumana, os alunos que pertencem a religiões menos representadas neste espaço têm dificuldade de assumir seu pertencimento religioso. Um dos cuidados tomados pelos alunos para não revelar a diferença de crença é não assumir que comem carne de porco¹¹⁰. Isto implica que não-pertencer a religião muçumana pode gerar ameaças e discriminação por parte da maioria religiosa.

A primeira situação mencionada com relação à questão religiosa diz respeito à classificação de uma aluna para jogar handball no time da escola. Para efetivar a participação da aluna no time de discentes classificados, o professor agendou uma reunião com os responsáveis da menor para

¹⁰⁹ Regime alimentício que segue as normas e mandatos da religião muçumana. Aqui destacamos a proibição de ingestão de carne de porco.

¹¹⁰ A carne de porco é muito popular na alimentação francesa, por isso, presente nas cantinas escolares. Segundo Fournel (2016 – informação verbal), todas as cantinas escolares na região de Lyon servem todos os dias três tipos de pratos principais: peixe, carne vermelha (geralmente porco) e vegetariano. O aluno pode escolher aquilo que lhe apetece segundo suas crenças religiosas, ideológicas (no caso dos vegetarianos), seu gosto e sua vontade naquele dia. Informação fornecida por Yves Fournel em conferência: *Restauration scolaire, vivre ensemble et laïcité : un exemple de construction de démarche partagée*. Atelier Questions éthiques : les bricolages de la modernité. *Forum Enseigner les mondes musulmans*. 3 e 4 de novembro de 2016. École National Supérieure de Lyon.

entrar em acordo sobre os treinos extras. Após ter concordado com as condições da participação da aluna no time da escola, o pai informa sua condição: a filha, de 13 anos, só poderia utilizar a bermuda do uniforme esportivo se estivesse com uma meia-calça que cubrisse o restante de suas pernas. Jean ficou surpreso com a demanda do pai, pois, segundo ele, a norma do setor esportivo da educação nacional francesa regula os shorts como vestimenta obrigatória aos atletas¹¹¹.

O professor não soube o que fazer no momento da reunião. Após o encontro com o pai, Jean conseguiu contornar as regras de uniforme do esporte e oferecer uma bermuda um pouco mais comprida, na altura do joelho, o que foi aceito pelo pai. Contudo, a adaptação não durou muito tempo, pois a aluna foi colocada na posição de goleira, para a qual o uniforme seria composto de calças compridas, o que permitiu que o uniforme da aluna deixasse de ser um problema. Na fala do docente, não fica claro se a aluna possuía realmente capacidades esportivas para tal posição, ou se esta foi a solução encontrada pelo professor para adequar a solicitação do pai. O que é evidente é que Jean estaria pronto a fazer um esforço para manter a aluna no time:

Ela [a aluna] é muito exemplar, ela tem um comportamento irrepreensível, então seria realmente uma pena que ela seja impedida de participar deste grupo por causa de seu pai, que não queria que ela usasse... então, não importa o que aconteça, eu penso que ela deveria entrar no grupo. (Entrevista com Jean Fr, 06 de dezembro de 2016)

Neste sentido, o professor age com o objetivo de evitar o conflito com o pai que poderia afastar a atleta do esporte. Jean se preocupa não apenas com o time que dirige, mas com o potencial esportivo que a aluna apresenta que poderia ser reconvertido em uma oportunidade futura. Assim, a finalidade de sua ação é múltipla: evitar o conflito com o pai, preservar a aluna (sua capacidade esportiva e as oportunidades futuras ligada à esta capacidade) e garantir bons atletas no time da escola.

Jean procura o regulamento enquanto um primeiro recurso, mas depois compreende que o cumprimento de tais normas não valeria o risco de perder a atleta. Ele se utiliza de suas disposições enquanto técnico esportivo, para reconhecer o impedimento religioso da aluna e adaptar a situação. Tais recursos apontam, de um lado, para um *habitus* profissional que revela um conhecimento (ligado à disciplina que leciona e ao contexto da situação) originado em sua socialização profissional situada em um contexto que requer adaptações, mas também na sua especialização enquanto docente de Educação Física.

¹¹¹ Uma outra interpretação possível seria que os esportes são excludentes e não são facilmente adaptáveis a particularidades religiosas. Esta visão não é detalhada nesta tese, pois se distancia da visão do ator entrevistado.

Nesta situação, o professor mobiliza o reconhecimento de uma dimensão identitária da aluna e de sua família, também por motivo de seu interesse pelos alunos e pela crença de que cada um é livre para acreditar naquilo que quiser. Assim, a situação se conclui em uma espécie de equilíbrio para os dois lados. Graças às disposições inclusivas de Jean, tanto o professor quanto o pai são contemplados em suas solicitações e se satisfazem com as medidas tomadas. Neste sentido, a atitude do professor tem consequências de pacificação e inclusão da aluna.

Antes mesmo de questionado sobre outros exemplos, Jean emenda com uma segunda situação. Como no caso anterior, trata-se de uma aluna mulçumana e suas vestes. Esta situação é mais recente, ela aconteceu na semana anterior da entrevista. Seguindo o currículo do *cinquième* (sétimo ano – 12 anos de idade), o professor leva os alunos até a piscina para dar aulas de natação. Sabendo da programação do professor, uma aluna entrega ao professor um atestado médico dizendo que, por questões de saúde, estaria inapta a participar das atividades na piscina. Segundo o docente:

Eu me dou o direito de desconfiar da verdadeira razão do atestado médico. Infelizmente, é um papel do médico, então é isso, não vai mais longe do que isso. E isso me incomoda, me incomoda [...] porque eu acho que tem nove chances em dez de que sejam os pais que não queiram que ela fique de maiô na frente dos outros, então, é por isso que ela não faz natação. (Entrevista com Jean Fr, 06 de dezembro de 2016)

Frente a um documento legal, assinado por uma autoridade médica, o professor não possui recursos que lhe permitam agir nesta situação para modificá-la. A estratégia que lhe resta é diagnosticar e constatar de que se trata de um documento falso. Obrigado a acatar o regulamento escolar, o professor se sente confinado dentro das próprias normas escolares que acolhem e legitimam documentos legais de instâncias médicas.

Esta segunda situação revela o mal-estar do docente ao se ver confrontado com a busca de monopólio de duas agências de socialização intermediadas por um ato ilegal (a falsificação de um documento da parte de um médico condescendente com a demanda da família). A tensão existente entre a instituição religiosa (disfarçada de instituição médica) e a instituição escolar faz com que o recurso utilizado pelo professor seja a tomada de distância com o objetivo de não ter um embate moral com a família e nem criar um problema jurídico para a escola¹¹².

Uma lógica identificada nas duas situações descritas por Jean é a lógica liberal. Segundo o docente, “para mim, é cada um faz o que tem vontade de fazer, sem necessariamente dever justificar ou ser julgado pelos os outros”. Esse tipo de fala do docente foi utilizado em vários momentos

¹¹² O texto de Gautherin (2005) e a conversa com outros docentes revelou que este tipo de caso é bastante comum.

durante a entrevista e se encaixa principalmente na primeira situação, em que não há um questionamento da demanda paterna, mas um reconhecimento. Um segundo elemento que revela a lógica utilizada é o fato de o professor procurar (e encontrar) estratégias que garantam o direito da aluna de praticar o esporte, levando em conta os impedimentos religiosos.

Na segunda situação, além da lógica liberal, encontra-se a lógica cívica. O professor tem dificuldade de aceitar que a religião tenha mais força do que o Estado ou do que a escola. Para o docente a escola universalista possui maior legitimidade para identificar as necessidades dos alunos do que preceitos religiosos incorporados pela família. Embora o docente não perceba, a imposição ou o “bombardeamento” (VALENTE, 2015) de valores na construção identitária da aluna acontece dos dois lados e, nesta situação, é a religião que sai vitoriosa.

A tensão entre as duas agências de socialização é também identificada em uma terceira situação. A situação denominada “não deixa o papai saber” foi descrita pela professora de música de uma escola localizada num dos bairros mais importantes da cidade, cujos alunos possuem condições privilegiadas de vida e de estudo. Fazia apenas dois anos que Julie atuava nesta escola, antes disso, ela passou dezesseis anos na escola Tulipa, a razão da mudança de escola será explicitada posteriormente.

Quando questionada sobre suas experiências com referência à questão religiosa, Julie faz menção a diversos casos, como o atentado de Charlie Hebdo, a sua dificuldade de trabalhar o nu no currículo de artes e a questão do uso do véu nas saídas escolares. Esta última situação nos ajuda na construção de argumentos para a tese aqui defendida.

Programada uma saída escolar, o pai da aluna não queria aceitar que a menor estivesse sem o véu fora da escola. A professora telefona para o pai e tenta negociar, mas sem sucesso. A professora decide conversar diretamente com a aluna e a menina se abre: “eu não tenho vontade de colocá-lo, mas minha família não pode saber”. Assim, a situação é facilmente solucionada, a menina do *troisième* (nono ano – 14 anos de idade), classificada pela docente como “muito inteligente”, não utilizou o véu fora da escola sendo acobertada pelos professores. A família da aluna nunca soube da transgressão e a menina não sofreu represálias.

Na visão de Julie, este desfecho garantiu “a proteção às mulheres, a laicidade e a relação de não diferenciação entre os alunos”. A utilização do véu, segundo a docente, é uma forma de submissão feminina, a qual ela possui dificuldade em aceitar:

Para mim, europeia, nós sabemos que é complicado de lhes [os muçumanos] integrar na medida em que é também uma luta pela igualdade, mesmo se não

somos todos iguais, mas pelo menos, existem coisas no nível do pensamento que nós podemos lhes mostrar, eu digo o que eu penso e é isso. Cada um faz aquilo que quer, mas eu, eu sei que, para mim, isso [usar o véu] não seria possível por tais e tais razões. (Entrevista com Julie Fr, 16 de setembro de 2016)

A defesa da liberdade individual, sem que haja influência da família, vem acompanhada de uma distinção entre nós e eles. Sendo “nós” os franceses que por estarem em uma posição superior podem ensinar e mostrar a “eles” os imigrantes, muçumanos. Esta corrente de pensamento, em grande parte difundida na sociedade francesa pela direita partidária, supõe que, uma vez na França e na instituição escolar francesa, os alunos que possuem repertórios culturais diferentes devem se adequar/assimilar aos valores franceses. Neste caso, eles são transmitidos pela docente que encarna a própria Mariana¹¹³.

A estratégia de ação de Julie foi encontrar um “arranjo específico” para a situação que permitiu contornar a autoridade paterna da aluna, privilegiando a regulamentação escolar, com a qual a docente concorda não apenas por causa de sua socialização profissional e da incorporação de disposições professorais, mas também, por ser militante a favor da emancipação feminina e infantil.

Neste sentido, o objetivo da estratégia de ação da docente é chegar aos seus fins pessoais, para além da garantia do cumprimento das prescrições e normas escolares. O que corrobora a forma como ela vê a função de sua profissão: dar conta da diferença de cada um, garantindo a equidade na aprendizagem e valores comuns universais, ou seja, franceses (dos quais a igualdade entre homem e mulher se destaca) a partir não apenas da didática, mas também da relação humana que se estabelece na relação entre professor-aluno.

O recurso utilizado pela docente na resolução da situação é formado por sua ética profissional, no sentido em que sua prática docente é conduzida por disposições que são ao mesmo tempo pessoais e profissionais. Um segundo recurso mobilizado é a laicidade. Se voltarmos às adjectivações do conceito de laicidade utilizados por pesquisadores franceses acima descritas, a laicidade que defende Julie é uma laicidade exclusivista que tem o dever de proteger as mulheres contra a submissão própria da religião muçumana (ver item 2.2.2.3 do Capítulo 2). Ainda um último recurso utilizado pela docente é a reciprocidade que estabelece com a aluna. Nesta situação fica bem claro que o recurso utilizado é situado, uma vez que só foi possível seu uso por efeito do compartilhamento de interesses, valores e do gênero feminino entre professora e aluna.

¹¹³ Mariana é o nome dado ao busto de mulher que simboliza a república francesa.

A lógica de ação de Julie é plural. Ela é a uma só vez cívica e doméstica, sendo hierarquizada nesta mesma ordem. A lógica cívica apresenta-se na medida em que a docente quer seguir o regulamento escolar que impede que as meninas utilizem símbolos ostensivos durante atividades pedagógicas fora da escola. Ademais, o cumprimento das normas escolares é também, para Julie, uma forma de garantir o direito da aluna, com relação à sua liberdade de escolha, à igualdade de gênero e à sua emancipação enquanto mulher. A lógica doméstica é evidenciada na cumplicidade entre a aluna e a docente que, ao omitir a informação, infringe a autoridade paterna que representa também a autoridade religiosa. Embora as crianças sejam consideradas enquanto indivíduos livres pela docente, isso não configura uma lógica liberal, uma vez que suas escolhas devem seguir os preceitos cívicos e os valores “universais” franceses.

Assim, voltando à questão da disputa entre as agências socializadoras, diferentemente da situação anterior, nesta terceira situação é a instituição escolar que vence a disputa. Contudo, para Julie, a glória vai além da escolarização da aluna, tocando a sua condição feminina. A militância feminista de Julie será evidenciada em uma segunda situação mencionada pela docente e analisada no subitem “Direito do homem, direito da mulher”.

5.2.1.1 Síntese: shorts, atestado e véu

O conjunto destas situações revela que a multiplicidade de referências que existe hoje nas sociedades modernas possui efeitos diretos nas práticas docentes e na instituição escolar, ao mesmo tempo que a escola é também uma referência socializadora. A coexistência de valores de diferentes instituições se dá através de um processo de polinização no qual os indivíduos buscam e escolhem aquilo que para eles possui maior valor. Nestes casos, por vezes é a escola, por vezes é a religião.

Ademais, a questão de gênero parece ser especialmente sensível no contexto francês em que, por um lado, as mulheres ganham cada vez mais espaço social e o debate público sobre igualdade de gênero é pulsante e, por outro, a cultura religiosa muçumana não reconhece este mesmo lugar para as mulheres. Assim, os docentes que possuem uma lógica cívica de agir, dificilmente compreendem ou reconhecem a religiosidade por traz de um comportamento que eles julgam “submisso” ou “provocador” por parte das meninas jovens muçumanas.

5.2.2 Festas religiosas (Situações 20, 21, 22, 23 e 24)

Festas religiosas foi um tema recorrente nas entrevistas. Dentre os diferentes temas desta categoria, destacam-se sobretudo as celebrações muçumanas que não correspondem ao calendário escolar, como a festa do Sacrifício (Eid al-Adha) e o Ramadã, que, segundo os docentes, interferem no andamento das atividades escolares regulares. É também em relação aos alunos muçumanos que uma professora de Língua Inglesa expõe sua dificuldade de trabalhar a cultura inglesa envolvendo celebrações religiosas protestantes/cristãs.

Estas situações foram escolhidas pois elas são representativas de dificuldades que não estão presentes no contexto brasileiro, no caso das celebrações muçumanas e, quando elas são similares, no caso de celebrações cristãs, existe uma forma de ação diferente da brasileira que está diretamente ligada com a concepção de laicidade, como veremos mais adiante. Tais situações revelam o repertório cultural dos dois países estudados e as consequências do processo de imigração na prática docente.

Das 29 situações envolvendo a religião muçumana, cinco delas tratavam especificamente de dificuldades ligadas ao Ramadã, sendo três mencionadas por professores de Educação Física. A professora Dorine lecionava Educação Física há 15 anos no momento da entrevista e há dois anos na escola onde aconteceu a entrevista. Ao descrever seu espaço de trabalho, ela destaca que uma das vantagens era que a escola possuía um ginásio próprio, sendo necessário sair da escola apenas para ir ao estádio na ocasião de jogos oficiais.

Esta escola, aqui dominada Lucie Aubrac, estava localizada na parte mais alta da cidade. O prédio majestoso com janelas amplas indica aos mais de 750 alunos que eles estão literalmente à cima da cidade, são superiores a ela. Essa paisagem parece combinar bem com o perfil dos alunos que frequentam o estabelecimento, originários de uma população economicamente privilegiada, com alguns poucos alunos que apresentam dificuldades financeiras. Mesmo assim, a escola é vista pelos docentes como um estabelecimento heterogêneo, no qual é possível encontrar diferentes perfis de alunos.

Embora a maioria dos alunos não sejam descendentes de imigrantes, Dorine diz que por causa do Ramadã alguns alunos se recusaram a participar das atividades de Educação Física, sobretudo porque o Ramadã geralmente acontece nos meses quentes que precedem as férias de verão. Nessas ocasiões, os alunos buscam negociar a não participação das atividades dizendo que estão privados de água para se hidratar. A docente apresentou duas estratégias de ação diferentes,

de um lado ela procurou respeitar a regulamentação escolar e, de outro, ela buscou fontes para dialogar com os alunos. Nos dois casos, o objetivo da estratégia de ação da docente foi neutralizar o espaço e o tempo da escola e manter a regularidade das atividades programadas.

Para tanto, Dorine se utilizou de vários recursos, o primeiro que ela elencou e que chamou mais atenção tem origem em suas disposições esportivas. Em diálogo com os alunos, a docente apresentou atletas de alto nível que respeitam o Ramadã sem deixar de praticar o esporte. Assim, o argumento religioso dos alunos fora enfraquecido e eles foram obrigados a participar das atividades propostas. Tal forma de agir não estava relacionada apenas à sua formação profissional, mas também à saberes pessoais sobre a religião em questão, o que é confirmado com a sua fala:

Mas pode ser difícil, tem que ver com a família, ligar para a família, dizer que não é porque é o ramadã que eles [alunos] estão proibidos de praticar o esporte. Não está marcado nas leis, [risos], no alcorão, é isso. (Entrevista com Dorine Fr, 19 de setembro de 2016)

É interessante notar que a busca por conhecimentos religiosos não resulta de uma disposição pessoal, mas de uma disposição profissional, com o objetivo de responder uma dificuldade que ela encontrava no seu trabalho que é trazida pelos alunos. A partir dos saberes adquiridos desta forma, a docente, que não possuía uma religião, se lança na interpretação do alcorão e se sentia suficientemente legítima para negociar com os pais (mulçumanos) a participação dos alunos em suas aulas. A ousadia de Dorine revela disposições assimilacionistas, embora ela afirmava valorizar a integração e a troca com o diferente.

Quando as negociações com os pais não eram bem-sucedidas, Dorine procurava compreender a posição dos alunos e fazia adaptações nas aulas para que os alunos não necessitassem fazer tanto esforço. Contudo, a docente afirmou que o calendário escolar acabava favorecendo os alunos, uma vez que, o Ramadã nos últimos anos estava acontecendo no fim do ano letivo, e que, portanto, os alunos que já haviam fechado suas notas não iriam mais à escola.

Dorine se utilizou de seus conhecimentos profissionais para agir segundo uma lógica cívica que garante o cumprimento das leis e normas escolares. Além disso, Dorine compreendia a escola enquanto um espaço para conhecer o outro e para construir a igualdade, inclusive, entre homens e mulheres.

Dorine afirma que dá aulas de natação para o *cinquième* (sétimo ano – doze anos de idade) e *sixième* (sexto ano – onze anos de idade) e que nunca tivera problemas com tais aulas durante o Ramadã. O professor de Educação Física, Jean, já apresentado no item anterior, não tinha a mesma sorte. Uma menina do *sixième* (sexto ano – onze anos de idade) lhe dissera que ela não havia trazido

o material próprio para a piscina, pois não poderia banhar-se durante o Ramadã, ademais, ela alegou não poder olhar os outros alunos em roupa de natação na piscina e, portanto, não poderia acompanhar a turma até o local da aula. Jean aceitou bem a primeira demanda da aluna de não participar da aula, contudo, não pôde acatar a segunda argumentação. A estratégia imediata de ação do professor foi verificar a informação com os pais da aluna. Após conversa telefônica com a mãe, as coisas foram esclarecidas: a aluna teria “exagerado”, ela poderia sim acompanhar a turma sem entrar na piscina.

A atitude de ligar para a mãe da menina revela que o professor buscava nos pais uma autoridade, da qual, por vezes, ele seria desprovido, sobretudo quando o assunto é a religião. Além disso, a ação revela o uso de um *habitus* profissional docente, ou seja, o conhecimento do contexto, saberes da gestão de classe e, por fim, da possibilidade de ter os pais enquanto aliados em situações como essas.

O objetivo desta estratégia de ação seria de dar continuidade às atividades programadas sem ter a necessidade de incomodar outro funcionário com quem a aluna ficaria, caso não acompanhasse a turma. Além da questão prática, para Jean, a proposta da aluna seria inviável: “não querer vir porque ela não tem o direito de ver as pessoas em roupa de piscina? É inviável em uma escola pública, laica e etc...” (Jean Fr).

Portanto, diferentemente de Dorine, Jean utiliza o argumento de laicidade para fundamentar sua atitude de não aceitação frente à refutação de acompanhamento da turma até a piscina, mesmo que ele tenha sido mais flexível, no quesito da participação da aluna na atividade proposta. Ao mobilizar os argumentos de uma escola pública e laica, Jean age a partir de uma lógica cívica, assim como Dorine. Embora as lógicas de ação sejam iguais as disposições que movem estes dois docentes são diferentes. Dorine, como vimos, tem maior dificuldade de reconhecer a dimensão identitária religiosa dos alunos, por isso age segundo disposições assimilacionistas, enquanto Jean, nas três situações analisadas descritas por ele, apresentou disposições inclusivas. A diferença nas disposições dos dois docentes pode estar relacionada à relação com o público escolar e o bairro onde a escola se encontra. Ou seja, as disposições inclusivas estariam relacionadas ao fato de que Jean lida com um público com características socio culturais menos hegemônicas na sociedade francesa.

Uma terceira situação ligada ao Ramadã foi descrita pela professora Marjorie. Professora de Química e Física em um terceiro estabelecimento diferente de Dorine (Lucie Aubrac) e de Jean

(B. Buyer). O estabelecimento, aqui denominado Jules Ferry, em que Marjorie lecionava há três anos no momento da entrevista não é, geograficamente, tão central como o de Dorine e nem tão periférico como o de Jean.

O projeto arquitetônico moderno da escola foi feito com o objetivo de manter um centro cultural aberto à população do bairro. Contudo, alguns anos mais tarde, as grades foram incorporadas e houve uma separação entre o espaço escolar e a biblioteca e midiateca públicas. A escola era caracterizada por ser “mixte” que aqui será traduzida como mista, ou seja, com um público heterogêneo. Para Marjorie, grande parte dos alunos eram descendentes de imigrantes, não possuíam uma condição econômica estável e as famílias, por consequência, não seguiam o padrão de família tradicional ocidental.

Segundo Marjorie, havia uma certa euforia da parte dos alunos mulçumanos que estavam orgulhosos de realizar o esforço para cumprir os mandamentos religiosos do Ramadã. A professora ouviu conversas sobre o tema e identificou que alguns desses alunos estavam apontando, com um ar desagradável e malicioso, para uma criança mulçumana que não estava realizando o jejum.

Marjorie afirmou que não se sentiu à vontade para falar com os alunos sobre questões religiosas, mas sentindo a necessidade de intervir em defesa do aluno agredido, ela falou “cada um faz o que quiser” e chamou a atenção dos alunos de volta para o curso. A estratégia da ação da docente foi de evitar entrar no assunto com o objetivo de neutralizar o tempo e o espaço da escola para que ela não tivesse que abordar tais questões. Marjorie não se sentia legítima o suficiente para falar sobre religião com os discentes, segundo ela, lhe faltavam conhecimentos e recursos argumentativos.

Sua intervenção no momento da situação foi assim justificada: “porque isso me irrita! Cada um faz o que quiser, nós não vamos falar para o outro o que ele deve fazer”. A origem desta irritação teria relação com a cultura nacional:

Nós estamos na França e cada um faz o que quer. E por isso que nós estamos neste país, justamente. Se quer comer sem glúten, come sem glúten, se quer comer carne todos os dias, come carne todos os dias, se quer rezar 15 vezes por dia, reza 15 vezes por dia. Cada um faz o que quiser, sem aborrecer os outros. (Entrevista com Marjorie Fr, 30 de setembro de 2016)

Para a docente, a liberdade individual de agir, o respeito aos outros e a neutralidade seriam as características que definem laicidade. Marjorie, que não possuía uma religião, dizia não quer saber a religião dos outros, assim como ela guardava para ela suas próprias convicções pessoais:

Se eu entro em uma loja e vendedora está de véu, eu não quero saber. Se eu entro em uma loja e a pessoa, ela está usando uma enorme cruz, eu também não quero saber. Eu não quero que me digam, eu quero falar com as pessoas neutras em espaços públicos.” (Entrevista com Marjorie Fr, 30 de setembro de 2016)

Marjorie entende lojas enquanto espaços públicos revelando certa confusão entre espaços privados, públicos políticos e públicos civis. A existência de diferentes espaços como coloca Gautherin (2005; 2014) e pelo arsenal jurídico francês não era reconhecida pela docente. Retomando a teoria da socióloga (ver capítulo 2.2.2.2), uma loja seria um espaço privado aberto à comunidade, onde não há injunções que prevêm a neutralidade dos vendedores.

Marjorie explica que para ela a religião não tem uma dimensão fundamental e que ela não gostaria que as pessoas definissem os seres humanos de acordo com seu pertencimento religioso, sua proposição vai ao encontro do que propõe Pena-Ruiz (2004). Ademais, ela afirma que não é uma questão de religião, mas sim seu apreço pelas regras. Ela se incomoda não apenas porque as pessoas “importunam os outros com as suas convicções”, mas porque elas não respeitam as regras e leis estabelecidas no país.

Assim, o recurso mobilizado por Marjorie é composto por disposições constituídas em sua formação com destaque para sua socialização nacional e para o peso que o repertório cultural francês teve na sua construção identitária. A busca pelo bem comum é apresentada não apenas pelas leis, mas também pela necessidade de integrar todos em uma cultura republicana que tem dificuldades em aceitar o multiculturalismo (LAMONT; THÉVENOT, 2013). Assim, por mais que a frase “cada um faz o que quer” pode nos dar indício de uma ação baseada em uma lógica liberal, ela significa: cada um faz o que quer desde que respeite as normas e regras que contribuem para a universalização ou homogeneização cultural do país, assim corroboram Julie e Dorine. A situação narrada por Marjorie dá indícios para uma socialização de treinamento (LAHIRE, 2004 [2002], p. 334) na escola francesa concentrada na inculcação de disposições pouco flexíveis quando se trata da questão religiosa. Desta forma, a lógica de ação de Marjorie nesta situação é uma lógica cívica.

Passando para uma segunda celebração religiosa mulçumana que foi mencionada por alguns dos entrevistados, analisaremos uma situação envolvendo a Festa do Sacrifício. Tal situação nos foi descrita por Claire, professora de História e Geografia que lecionava na escola Tulipa, na qual tivemos maior contato (dentre as escolas francesas). Como visto anteriormente, essa escola é classificada como um estabelecimento da Rede de Ensino Prioritária (REP), ou seja, ela é uma escola que recebe uma atenção privilegiada em termos financeiros e pedagógicos por atender uma

população economicamente desfavorecida, a qual inclui muitos alunos descendentes de imigrantes e de religião mulçumana.

Para Claire, um dos marcadores culturais do estabelecimento escolar estaria relacionado com o fato de que três quartos dos alunos faltavam no dia da Festa do Sacrifício. A ausência dos alunos é entendida aqui como uma situação em si, que faz parte do cotidiano escolar e que exige uma ação da profissional para o desenvolvimento de sua atividade docente. Frente a uma situação como essa, a estratégia da docente foi se adaptar, reduzindo a quantidade de conteúdo a ser ensinado, mas ainda assim, avançando a matéria.

A finalidade de sua ação foi a realização de seu trabalho. A justificativa para sua ação seja que os alunos têm o direito de faltar, uma vez que a celebração das religiões cristãs é respeitada e, por isso, as festas religiosas não previstas no calendário escolar devem ser também consideradas. Desta forma, além da adaptação existe uma reciprocidade com os alunos religiosos e uma identificação baseada em sua própria identidade religiosa cristã.

Neste sentido, seu recurso de ação é sua empatia enquanto crente, além da observação e do reconhecimento dos valores e visões de mundo de seus alunos. Tais recursos são originados pela sua socialização religiosa e também pela sua socialização profissional, especificamente na relação entre professor e aluno, sobretudo com alunos com o perfil apresentado neste estabelecimento escolar.

A partir de tais instrumentos, as ações de Claire estavam embasadas em uma lógica liberal, na qual há o reconhecimento do direito individual de escolha e de prática religiosa. A prática docente de Claire poderia nos dar indícios de uma lógica comunitariana, mas não é o caso, pois ela está associada com o reconhecimento do direito do indivíduo e não com a valorização de seu pertencimento comunitário.

Na mesma escola de Claire, Charlène também mencionou situações envolvendo celebrações religiosas. Professora de Língua Inglesa, Charlène descreve que nos últimos anos ela tem encontrado resistência da parte dos alunos de falar da festa de São Patrick e de Natal¹¹⁴. Ela explicou que, por ser professora dessa disciplina, procura seguir as festas do calendário de países anglófonos como uma forma de transmitir valores culturais que vão além da língua inglesa. Ela

¹¹⁴ As celebrações não constam explicitamente nos programas prescritos da disciplina de Língua Inglesa. O programa não define os temas de ensino, mas as competências que devem ser adquiridas elaborado pelo Conselho da Europa (Conseil de l'Europe) a partir do documento "Quadro Europeu Comum de Referências de Línguas" (Cadre européen commun de référence pour les langues - CECRL).

afirmava aos alunos que seu objetivo não seria lhes doutrinar, mas ensinar o vocabulário de festas tradicionais, sublinhando que, ao montar a árvore de Natal, ela não usava nem a figura de anjos e nem de Jesus.

Segundo as leis e regulamento franceses, os símbolos pascais e natalinos, inclusive os presépios, são considerados enquanto parte da cultura tradicional do país, tendo sua presença autorizada nos espaços públicos políticos. Inclusive, o caráter tradicional do Natal, independente da religião, é vivido de forma intensa pela população francesa, como atestou a fala da professora Alice que se dizia atea, mas que celebrava a festa natalina. Desta forma, trabalhar tais celebrações seria uma estratégia para inculcar as normas republicanas e culturais francesas, com o objetivo de realizar seu trabalho não apenas enquanto professora de Língua Inglesa, mas também como funcionária pública do sistema republicano francês. Assim, ela contava com o respaldo de recursos jurídicos para agir segundo uma lógica cívica. Suas disposições de agir foram constituídas da mesma forma que as de Marjorie, através da socialização de treinamento fornecida pela escola republicana francesa.

5.2.2.1 Síntese: ramadã, Festa do sacrifício, Natal

No que concerne às lógicas de ação utilizadas nestas situações, Claire é a única que se utilizou de uma lógica liberal, enquanto seus colegas lidavam com os casos das celebrações religiosas fundamentados em uma lógica cívica. Tal diferença poderia ser justificada quanto ao tempo de experiência profissional destes docentes. Claire possui apenas três anos de experiência enquanto professora e era recém-chegada na escola Tulipa. Em outras palavras, ela ainda não tinha tido o tempo necessário para se conscientizar e se apropriar do gênero profissional, sendo que alguns dos efeitos do processo de socialização profissional ainda não teriam sido consolidados. Outra hipótese para tal fato, seria que esta docente estaria representando uma nova geração de professores que, por efeito da mudança social da França e de uma visão culturalista presente nos cursos de formação de professor mais recente, sugeridas em atenção ao fenômeno da imigração, passaria a valorizar e a reconhecer as necessidades individuais dos alunos, estando aberta para a construção de uma sociedade multicultural. Tal hipótese pôde encontrar elementos de confirmação em um dos projetos pedagógicos propostos por Claire, sobre o Islã, cujo objetivo seria valorizar a cultura árabe.

Tais situações revelam como mudanças no contexto sociocultural com relação à dimensão religiosa podem influir diretamente na instituição escolar e na atividade docente. O recebimento de imigrantes mulçumanos na sociedade francesa tem desafiado os professores a encontrar argumentos para adaptar as atividades, evocar princípios que legitimem sua ação profissional enquanto docente e/ou convencer os alunos a participar de suas aulas. Assim, a religiosidade dos alunos exerce uma pressão para a mudança da ação docente sobretudo nas situações ligadas ao Ramadã. Os docentes, preocupados em realizar bem seu trabalho, procuram adaptações para não privar os alunos de atividades pedagógicas e, ao mesmo tempo, manter um regime de paz em suas salas de aula. Assim, novas acomodações dos princípios de justiça podem surgir, deslocando uma ação baseada em uma lógica cívica para uma lógica liberal, por exemplo, como no caso de Claire.

Contudo, não é apenas a lógica de ação que se desloca, junto com ela estão os recursos. As leis e os programas prescritos propostos para a escola que seguem uma lógica cívica, passam a ser insuficientes para lidar com a complexidade das situações e exigem outros conhecimentos da parte dos docentes, que se mobilizam para adquirir formações que os ajudem a compreender e a dialogar com a cultura dos alunos.

A confrontação desta nova configuração social é recente e ainda deixa muitos professores *mal à l'aise*, ou seja, incomodados a tocar no assunto, como é o caso de Marjorie, mesmo que haja uma série de documentos e textos publicados pelo ministério da educação sobre o assunto. Este incômodo requer um esforço extra do docente que está sendo incorporado enquanto uma nova dimensão da cultura profissional docente, uma vez que ele é desencadeado por um fenômeno social novo. Esta diligência é uma preocupação não apenas dos professores, que buscam se auto formar para poder dialogar com os alunos, mas também de programas de formação de docentes e nas prescrições normativas, como a Lei de orientação e do programa do futuro da educação de 2005 que prevê a valorização da diversidade¹¹⁵, com o surgimento dos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM¹¹⁶) redefinindo a identidade docente (LANG, 2000, p. 234).

¹¹⁵ Uma pesquisa sobre a Base Comum de Conhecimentos e de Competências (Socle Commun des Connaissances et des Compétences - SCCC) (GAUTHERIN e. al., 2011) mostrou que este documento “não é utilizado como um recurso para os docentes, mas como uma complicação a mais, um projeto do qual podemos compartilhar das intensões mas cujos dispositivos não são compreendidos e julgados irrealizáveis” (LANTHEAUME; SIMONIAN, 2012, p. 25). O documento SCCC já foi atualizado, vigorando a partir de 2015 (Decreto 2015-372) com o nome de Base Comum de Conhecimentos, de Competências e de Cultura (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

¹¹⁶ Em francês, Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Assim, é possível concluir que uma mudança na configuração sociocultural de um país possui consequências para a prática docente, implicando que ela seja revista a partir das lógicas de ação, dos recursos e da formação deste profissional. Consequentemente, a socialização profissional docente, a identidade profissional dos professores e as disposições professorais são também deslocadas. É preciso levar em consideração que este é um processo dinâmico, não linear e relacional pelo qual os professores entrevistados estavam passando no momento desta pesquisa.

5.2.3 Após atentados (Situações 25, 26, 27 e 28)

Em 2015, a sociedade francesa viveu dois momentos de grande mobilização popular. O primeiro deles em janeiro de 2015, como consequência do assassinato de cartunistas do jornal semanal Charlie Hebdo no escritório de redação, o crime teria sido motivado pelo fato de que os cartunistas faziam desenhos que representavam Maomé. Na mesma Paris, em novembro do mesmo ano, ocorreu uma matança na casa noturna Bataclan¹¹⁷. A sociedade francesa, e o mundo, reagiu com solidariedade às vítimas dos dois eventos trágicos. Contudo, os casos possuem diferenças.

O atentado de Charlie Hebdo deixou como consequência a evidência da dificuldade de integração dos imigrantes pertencentes à religião islâmica. De um lado, houve uma culpabilização generalizada dos muçumanos com relação ao ato violento por parte de membros da direita política contrapondo com a liberdade de expressão republicana. De outro, um discurso de que os jornalistas assassinados tiveram o que mereceram, pois não deveriam difamar uma divindade. Na mídia a discussão foi sobretudo sobre a liberdade de expressão e os seus limites. Nas escolas, o ministério da educação solicitou a execução de um minuto de silêncio em homenagem às vítimas, o que não aconteceu sem resistência por parte dos alunos, como veremos a seguir.

No caso do Bataclan, houve uma melhor compreensão de que o crime não poderia ser justificado pela religião: os assassinados eram pessoas que não tinham “injuriado o profeta” ou atacado a crença do próximo. O debate passa a ser a questão da segurança e da radicalização de franceses. Mais uma vez, o ministério indicou a execução do minuto de silêncio, mas, desta vez, a recomendação foi acompanhada de um material didático para ser trabalhado com os alunos. Devido ao alvo do atentado e ao preparo dos professores, os alunos reagiram de forma complacente.

Os diferentes instrumentos e formas de agir dos atores sociais nestes dois casos revelam não apenas as divergências entre eles, mas ajudam a identificar que o assassinato dos cartunistas

¹¹⁷ O crime, neste caso, foi cometido por um jovem radicalizado que teria agido desta forma em nome de sua religião.

de Charlie Hebdo foi uma prova socializadora para a sociedade francesa e para seus docentes. Ou seja, uma vez que a sociedade passou por esta prova, criou-se novos recursos que lhe permitiu estar mais preparada para lidar com o caso seguinte, o *Livret Laïcité* confirma esta afirmação. Esta apostila dedicada à direção das escolas e às equipes educativas propondo formas de diálogo sobre a laicidade foi publicada pelo ministério da educação em outubro de 2015, algumas semanas antes do ocorrido no Bataclan. Contudo, a laicidade já era um tema de grande preocupação do ministério da educação francês. Em 2013, houve a publicação da *Charte de la laïcité* e a obrigatoriedade de sua presença em todos os estabelecimentos de ensino. Portanto, os atentados apenas contribuíram para a efervescência do tema na escola, mas não o originaram.

Nove dos 18 entrevistados mencionaram os atentados acontecidos em Paris no ano de 2015, sendo seis deles da escola Tulipa. Foram escolhidas quatro situações que serão aqui analisadas. Todas elas aconteceram na escola Tulipa, o que reforça o impacto do assunto para a cultura escolar desta instituição. Além disso, como veremos, cada situação é muito particular, revelando que, apesar do impacto na cultura escolar e de orientação única da direção escolar, cada professor utiliza recursos próprios para a ação. Assim, apresentaremos uma situação ligada ao atentado de Charlie Hebdo e três ligadas ao do Bataclan.

Após cada um dos eventos, a orientação da direção escolar da escola Tulipa foi a mesma: deixar os alunos se expressarem livremente. Contudo, como revela Charlène, não era descomplicado deixar os jovens se expressarem, pois alguns traziam discursos emocionados e condizentes com a liberdade de expressão e com os valores republicanos promovidos pela escola, enquanto outros culpavam as vítimas.

Alice, da mesma escola, fez uma pausa em seu curso de inglês para dar espaço para a discussão em sala de aula pós-Charlie, um aluno diz que os cartunistas “bem que procuraram [a morte]”. A professora diz não concordar com esta análise e utiliza a conversa, a explicação oral e seus valores éticos como meio de dialogar com os alunos e mostrar-lhes outras verdades. No que se refere ao minuto de silêncio, a docente, com o suporte da direção, explicou que nenhuma forma de provocação ou de bagunça seria tolerada. Desta forma, aconselhou seus alunos dizendo que eles são livres para pensar em qualquer outra coisa se o atentado não os mobilizasse. Sua estratégia de ação estava fundamentada pela sua disposição de não imposição de uma maneira de pensar, em outras palavras, de liberdade de consciência individual e do respeito a opinião do aluno:

Quando há discussões, eu não vou impor a minha maneira de pensar, não é meu objetivo. Me interessa também saber o que os alunos têm a dizer, nós damos a

palavra, é preciso lhes escutar. [...] não me chocou ouvir isso [a opinião dos alunos relacionada a Charlie Hebdo], eu não concordo com esta análise, mas é preciso dar forma aquilo que a criança quer dizer e depois nós podemos explicar dizendo que existem outras maneiras de lidar com os cartunistas que foram “longe demais”, ao invés de lhes matar... (Entrevista com Alice Fr, 10 de novembro de 2016)

Assim, com objetivo de neutralizar o espaço escolar para que a atividade ocorresse sem interrupções, Alice pediu para que cada um se centrasse em si. Sua ação fundamentou-se em uma lógica liberal, nesta situação. Contudo, levando em conta outras situações comentadas por Alice, percebemos que a lógica liberal mobilizada pela docente foi combinada com o princípio cívico de justiça.

A professora de Língua Inglesa defende o interesse geral e a vida comum em sociedade como valores privilegiados. Alice acusa alguns de seus colegas de racistas¹¹⁸, não apenas pelo discurso que possuem sobre alunos mulçumanos reproduzindo estereótipos e por matricularem seus filhos em escolas privadas, mas também pelo fato de terem afixado edições do jornal Charlie Hebdo na sala de professores com a imagem da divindade religiosa, sem levar em conta os colegas mulçumanos. Para ela, a diferença cultural é fonte de aprendizagens. A gênese de sua disposição para a diversidade cultural passa pela sua trajetória de vida e, mais especificamente, pelo fato de ter vivido durante quatro anos no Marrocos:

Eu vivi no Marrocos durante quatro anos e no início, eu não sou nada religiosa, hein, eu sou atéia e eu tinha muita dificuldade de compreender que as pessoas poderiam, a religião é obrigatória no Marrocos [...] Eu me dizia, não é possível, eu tinha vários clichés na cabeça e depois de um tempo eu me disse: “bom, se eu quero passar quatro anos aqui, é melhor que eu aprenda um pouco, porque senão eu não vou passar bons momentos” [...] Eu tentei parar de julgar e comecei a compreender como funciona e eu percebi que as pessoas eram religiosas, mas também eram tolerantes [...] pois eles faziam de uma maneira que ninguém se sentia rejeitado. (Entrevista com Alice Fr, 10 de novembro de 2016)

Esta experiência pessoal “deu as chaves” (Alice Fr) para compreender que a dimensão religiosa do indivíduo, do aluno, precisaria ser valorizada também no espaço escolar, como uma maneira de construir uma relação interpessoal professor-aluno mais sadia que favoreça a aprendizagem, além de garantir o direito à diferença e à tolerância religiosa, não apenas dentro dos muros da escola, mas em um espaço público e cívico “em que as pessoas não se ignoram”. Assim,

¹¹⁸ A categoria de racismo utilizado pela docente não está ligada, necessariamente, com uma discriminação racial, mas com uma discriminação xenofóbica e religiosa. Não pretendemos adentrar no debate sobre a concepção de racismo existente na sociedade francesa, mas é importante dizer que, em sendo um país colonizador e não colonizado, o racismo possui um outro viés.

a professora criticou o modelo de laicidade assimilacionista que, em sua opinião, não reconhece a dimensão religiosa como parte da identidade do indivíduo. De fato, sua concepção de laicidade é fundada nas trocas com o professor Allan (descrito posteriormente) e em um reconhecimento que permite “melhor conviver em conjunto”.

Tal concepção é compartilhada por Charlène, também professora de Língua Inglesa da escola Tulipa. A valorização do pertencimento religioso dos alunos foi utilizada enquanto recurso em situação ligada aos atentados de Paris, 2015. A professora pôde se preparar para conversar com os alunos após o atentado do Bataclan, acontecido em uma sexta feira. Ela afirma que durante o final de semana ela recebeu instruções do ministério da educação, da direção da escola e trocou mensagens com seus colegas de disciplina se questionando como abordar o assunto.

Com a sua turma de alunos de onze anos (*sixième*), a professora fez uma discussão em francês a partir do material audiovisual disponibilizado pelo ministério da educação. Com o objetivo de impedir o rótulo generalizador de que todos os muçumanos são terroristas, a professora pediu para os alunos que frequentassem a escola corânica esclarecerem certos clichês. A professora lembra-se que este momento, em sala de aula, o respeito entre os colegas foi significativo, cada um teve a oportunidade de expor um pouco de sua religião (ou de sua não-crença) como forma de desconstruir certos pré-conceitos.

E, curiosamente, foi um dia, eu tô lembrando neste instante, o tempo que eles falam em sala, nós não conseguimos fazer com que eles levantem a mão, esperem sua vez de fala, neste dia teve um momento onde foi possível discutir de maneira super respeitosa, cada um levantava a mão, fazia sua questão, cada um esperava sua vez. Eu fiquei mesmo muito, muito surpresa de ver que... poderia funcionar de verdade...” (Entrevista com Charlène Fr, 06 de dezembro de 2016)

A docente justificou sua ação não apenas pelos seus valores pessoais e enquanto cidadã, mas também fundamentada em uma má compreensão do conceito de laicidade. Segundo ela, a laicidade não é a interdição de expor seu pertencimento religioso, mas a possibilidade de falar sobre religião que proporciona um ambiente de aceitação e tolerância do outro para o convívio pacífico em sociedade, privilegiando uma lógica de ação cívica, combinada com a lógica liberal, como na situação precedente.

Já com os alunos do *quatrième* (oitavo ano – 13 anos de idade), a docente decidiu incorporar o assunto do atentado na sua disciplina. Ela estava ensinando sobre as redes sociais e teve a ideia de trabalhar com o vocabulário e a estrutura de *tweets* utilizando diversas atividades com o objetivo final de permitir que os alunos escrevessem um *tweet* em inglês expressando seus sentimentos com

relação ao ocorrido na capital francesa. A escrita dos alunos foi corrigida e fixada em folhas de papel com as cores da bandeira francesa. Charlène descreveu que foi um momento muito forte para os alunos, inclusive alguns fizeram a atividade “com lágrimas nos olhos”. As emoções aqui são relevantes para o processo de socialização e individualização dos alunos (ABRANTES, 2011, p. 133), para identificação com a professora e com a nação francesa fragilizada neste momento, mas também para a construção do *habitus* profissional da docente enquanto funcionária pública de uma república. Em seguida, os trabalhos finais foram expostos no corredor da escola.

A estratégia de ação da docente nesta situação foi, não apenas seguir as orientações do ministério e da direção de sua escola, mas envolver os alunos em uma atividade didática para o desenvolvimento da empatia, para além da aprendizagem do conteúdo disciplinar. Para tanto, o recurso mobilizado pela docente foi seu *habitus* professoral, revelando uma identificação com a disciplina ensinada, e sua ética profissional. Mais uma vez, a lógica predominante nesta situação mencionada por Charlène estava fundamentada em valores cívicos.

A quarta situação relacionada ao atentado de Bataclan é descrita pela professora Claire. Docente de História e Geografia, Claire explica que é pela sua disciplina que procura “sensibilizar os alunos e também vigiar os seus discursos”. A observância de discurso e do comportamento dos alunos ganhou força no debate francês a partir dos atentados de 2015. Aos professores cabe identificar alunos que possuem suspeita de radicalização. Tal vigilância consiste, segundo a docente, em procurar identificar se é um discurso que procura chocar e fazer os professores reagirem ou se é a exteriorização de pensamentos subjetivados. Um caso sendo enquadrado nesta segunda opção, o docente deve trabalhar o assunto, conversar com o aluno e, se for o caso, prevenir seus superiores.

Claire descreveu a seguinte situação: um aluno fez um comentário em classe sobre os assassinados no atentado do Bataclan “se eles estão mortos é porque não eram bons muçumanos”. Primeiramente, a docente busca saber quais são as fontes do discurso do aluno, além de um imame¹¹⁹, o aluno teria confirmado esta informação no Facebook. Claire fez, primeiramente, uma intervenção com toda a classe, depois teve uma conversa particular com o aluno e, finalmente, o encaminhou para a direção.

O posicionamento da docente frente ao grupo de alunos foi necessário para que, segundo Claire, as outras crianças não corroborassem o mesmo discurso. Para isso, partindo da fala do

¹¹⁹ Líder religioso.

aluno, a docente explicou que não foram apenas mulçumanos que foram mortos. Mesmo após esta inverção, o aluno insistiu com o seu argumento. A docente deu seguimento ao diálogo pedindo que o aluno explicasse a todos o que seriam bons mulçumanos e porquê os assassinados não eram bons mulçumanos. O aluno responde “porque eles escutavam música”. Fundamentada de seus conhecimentos sobre o Alcorão e sobre os Hadith¹²⁰, Claire explica que a música não é proibida nas leis do Islã:

Eu parti de meus conhecimentos sobre o Alcorão e os Hadiths, por exemplo, para dizer ‘não se deixa de escutar música, não é verdade’, não está escrito que não se deve escutar música para ser um bom mulçumano. E pronto, eu parti daí. E depois dos fatos, então dos fatos da população que estava sendo visada, durante os atentados e também dos fatos históricos, para fazer um paralelo entre os dois. (Entrevista com Claire Fr, 14 de novembro de 2016)

Neste caso, os conhecimentos religiosos do aluno são desafiados no espaço escolar não pelo saber secular e científico, mas por uma interpretação diferente dos próprios saberes religiosos trazidos pela professora católica. Assim, a docente acaba desconstruindo o conhecimento dos alunos sobre a própria religião com argumentos originados do campo religioso. Para Dominique, diretora da escola Tulipa, essa posição do professor enquanto conhecedor e transmissor de saberes religiosos, esclarecendo falsas interpretações, é uma prática docente frequente:

Existe um trabalho enorme para fazer ligado ao fato também de que os nossos alunos conhecem muito mal a própria religião, e que eles não vão ao texto e que, assim, eles aceitam absolutamente tudo e não-importa-o-quê. (Entrevista com Dominique Fr, 03 de novembro de 2016)

Talvez isto aconteça, pois, na visão de Albert, professor de Língua Francesa, os alunos desta escola possuem a dimensão religiosa “a flor-da-pele”. Esta caracterização que faz parte não apenas dos indivíduos que frequentam a escola, mas também de jovens que estão descobrindo o mundo é promissora para a difusão de informações, nem sempre verificadas, que são adquiridas a partir de múltiplas referências de socialização, como a mídia, o grupo de pares, a família, a escola e a instituição religiosa.

Assim, passando para a troca individual com o aluno, Claire procurou explicitar os fatos de maneira prática, excluindo possíveis interpretações. A insistência do aluno acarretou no encaminhamento do mesmo para uma conversa com a direção que terminou com o menor em prantos dizendo que ele não sabia o que tinha realmente acontecido no caso do Bataclan. A professora não soube dizer se sua ação surtiu resultados, uma vez que o aluno saiu da escola pouco

¹²⁰ Declarações coligidas do Profeta com comentários adicionais de homens devotos e sábios.

tempo depois. Mas foi apaziguada em conversas com colegas que conheciam o aluno e que diziam que ele “não sabia o que falava”.

A estratégia de ação de Claire, nesta situação, foi de reenquadrar o aluno no discurso que é aceitável pela escola, com o objetivo de cumprir suas responsabilidades profissionais enquanto funcionária pública (não apenas enquanto docente). O que surpreende é que os recursos mobilizados pela docente não são recursos provenientes de instituições republicanas, mas seu conhecimento adquirido pela sua formação pessoal. Vale sublinhar que Claire era católica e seu interesse pela religião mulçumana, segundo ela, é advindo de seu interesse pelos alunos, a docente explica que a interação com pessoas de culturas diferentes obriga uma “abertura de espírito”. Neste caso, não se trata de disposições híbridas de *habitus*, pois ela não incorporou disposições e valores provenientes da religião mulçumana, mas ela se serve deles como instrumento pontual e eficaz para agir no contexto profissional.

Sua forma de ação é justificada pelas injunções relacionadas à laicidade na escola pública francesa, uma vez que foi formada para tanto:

É isso que nos ensinam, que nos pedem: a não tomar posição, eles nos explicam que é preciso esconder os símbolos religiosos, então, eu penso que existe uma grande parte do curso de preparação ao concurso que é centrada na laicidade. E também, como eu fiz história, eu me concentrei na história dos professores, portanto na laicidade, séculos XIX e XX, a laicidade está em jogo, tem isso também. (Entrevista com Claire Fr, 14 de novembro de 2016)

Desta forma, a docente age segundo uma lógica cívica a partir de recursos provenientes de sua formação profissional e de outros adquiridos em auto-formação, mas ligada ao interesse dos alunos. É preciso ressaltar que suas experiências foram impulsionadas pela troca com os alunos, ou seja, pelo processo de socialização profissional que a incitou a ter um olhar e buscar recursos que deem conta da diversidade sociocultural presente na escola francesa onde ela leciona. Identificamos aqui um processo recíproco de aculturação entre alunos e professores que possuem bagagens culturais diferentes. Tal processo acarreta diálogos e trocas passíveis de provocar mudanças de visão de mundo tanto dos docentes, quanto dos discentes.

*

A dimensão religiosa presente nos atentados de Paris de 2015 mobilizou os docentes da escola Tulipa. Tal mobilização, entre outros elementos, revelou que a dimensão religiosa é um elemento da cultura escolar desta escola. Embora nem todos os professores do estabelecimento a valorizam, ela atravessa grande parte dos discursos coletados e polariza os professores entre

aqueles que defendem uma laicidade assimilacionista, denominada como “laicidade a 100%” por Alice e por aqueles que valorizam a origem cultural religiosa dos alunos. Isto fica ainda mais evidente quando sabemos que um pequeno grupo de professores desta escola se organizou para criar um projeto sobre a laicidade¹²¹ em parceria com a universidade local que visava construir a concepção deste princípio junto aos alunos de forma que esses deixassem de compreendê-lo como uma negação ao reconhecimento de suas identidades (LANGAR, 2018, p. 454). Mesmo que o projeto estivesse à disposição de todos os docentes, apenas parte deles se interessaram pelas discussões propostas.

5.2.4 O interesse pela religião do outro na escola republicana (Situações 29, 30, 31 e 32)

Como já discutido em trabalho anterior (VALENTE, 2015), a religião/religiosidade está presente nas escolas de diferentes formas. No contexto francês, não é diferente. Embora a neutralidade seja uma injunção legal ao funcionário público e, portanto, ao professor, e a laicidade esteja presente no debate público de forma efervescente, ainda assim, questões religiosas fazem parte do cotidiano dos profissionais da educação, esta presença é justificada por alguns autores por se tratar de uma “questão viva” (PANISSAL; STROUK, 2017). Contudo, a laicidade ou a questão da religião não é qualquer questão viva, pois ela implica a subjetividade e reflexividade dos atores em relação, ou seja, ela ultrapassa seus interesses pessoais e seus papéis sociais obrigando aos atores a combinar lógicas de ação diferentes (DUBET, 1996, p. 105). Isto tem sido explicitado nas diferentes situações descritas e analisadas até o momento, mas será trabalhado de forma mais contundente a partir de quatro casos estudados a seguir.

O interesse sobre a religião do outro foi mencionado em situações que indicavam três vetores: do professor em relação ao aluno (uma situação), dos alunos em relação ao professor (duas situações) ou do professor em relação a outro professor (uma situação)¹²². As situações, que serão exploradas nesta mesma ordem, foram descritas por três professores que lecionam em duas escolas que possuem características parecidas.

¹²¹ Fui convidada para participar do projeto, mas devido uma falta de organização, o projeto se transformou em um banco de dados de atividades sobre a laicidade, não sendo aplicado junto aos alunos.

¹²² Temos indícios da existência de um vetor de alunos para alunos, mas ele não foi observado, uma vez que nosso interesse estava no docente.

Do professor para os alunos

Para Jean, professor de Educação Física da escola B. Buyer, cuja maioria pertence à religião mulçumana, não é necessário excluir a religião da escola, mas impedir que a pertença religiosa seja um marcador de diferenças que leve à discriminação. O docente entendia que parte do seu trabalho estaria ligada ao interesse pelos alunos. Assim, a dimensão religiosa era discutida com os alunos durante conversas informais, mas sem profundidade, principalmente, porque o docente percebe que os alunos não-mulçumanos procuram esconder suas crenças ou não-crenças, frente à maioria religiosa. Neste sentido, é do interesse do docente explicitar o fato de que, para a vida de algumas pessoas, a religião não possui uma influência importante, inclusive para ele, ateu.

Ao revelar sua não-crença aos discentes, a estratégia de Jean nesse tipo de situação seria de contribuir para a construção de empatia não apenas entre os alunos, mas entre si e os alunos. O docente reconhecia o sofrimento de alguns alunos que escondem o fato de comerem carne de porco e, através de discussões informais com os alunos, procurava explicitar que existem diferentes visões de mundo que devem ser respeitadas.

É preciso também que eles compreendam que existem pessoas para quem a religião não possui um papel importante em suas vidas e que podem ser felizes assim. Então, é isso, eu falo, falo, os alunos sabem que eu não pratico [nenhuma religião]. (Entrevista com Jean Fr, 06 de dezembro de 2016)

Assim, o objetivo da estratégia de ação é de não apenas neutralizar o espaço escolar, mas também de lutar por uma sociedade em que as diferenças individuais sejam respeitadas (lógica liberal). Para tal fim, a experiência docente e o contato com os alunos eram apontados enquanto as principais fontes de recursos do agir. Jean revela possuir, além da disposição inclusiva, já apresentada em situações anteriores, uma disposição valorizadora da troca e do diálogo com os alunos:

Eu escolhi estar aqui, então... fico contente, porque nós somos valorizados neste sentido que... nós sentimos que os alunos nos reconhecem, ou seja, nós temos a impressão de sempre repetir as mesmas coisas, sempre fazer os mesmos... sempre lembrar as mesmas regras para os alunos, de uma semana a outra [...] no final, eles valorizam que nós façamos este trabalho. Ou seja, eles se dão conta, talvez não neste momento, claro, mas é mais ao longo prazo... [...] Além disso, são crianças a quem nos apegamos muito, mesmo se elas podem ser difíceis quando elas estão no grupo, mas de forma mais individualizada... quando conversamos, quando nós nos interessamos por seus interesses, por a suas vidas, existem verdadeiras trocas, e isso, é muito legal. (Entrevista com Jean Fr, 06 de dezembro de 2016)

Neste caso, a troca com os alunos é um dos elementos da socialização profissional de Jean em uma escola da periferia de maioria mulçumana. O docente possuía uma relação de proximidade

com os alunos e seria nesta relação que se impunha uma reflexão que justificaria a transgressão da injunção de neutralidade do funcionário público. Ao perceber uma pluralidade cultural, o professor percebia identidades contrastantes com aquela defendida pela república francesa. Tal percepção fez com que ficasse mais atento para as dimensões individuais dos alunos, incluindo a religiosa.

Esta situação nos mostra que o interesse pela religião e pela cultura do aluno se torna, para alguns docentes, um elemento essencial da profissionalidade¹²³ do professor, como uma forma de se relacionar com o aluno, de ensiná-lo e de aprender com ele:

Existem colegas que não conhecem, que nunca se interessaram pelo Islã, eles não sabem nada e, assim, existem clichês, são verdadeiros clichês... é isso. E, então, são clichês comuns, como a maioria dos nossos alunos são de origem magrebina... Eu não sei... não podemos... eu penso que não podemos trabalhar bem com os alunos sem considerar suas origens, de onde eles vêm, se pensarmos sempre que somos superiores e que não temos nada a aprender com o outro. (Entrevista com Alice Fr, 10 de novembro de 2016)

Desta forma, mais uma vez percebemos que a convivência entre professor e alunos engendra um processo de aculturação recíproca¹²⁴. Enquanto o professor aprende a levar em consideração a dimensão religiosa dos alunos, os alunos aprendem valores republicanos franceses, além do fato de que a religião não é parte da vida de todas as pessoas. Assim, a socialização docente destes profissionais que estão diretamente em contato com alunos descendentes de imigrantes provoca transformações na profissionalidade docente.

Dos alunos para o professor

Identificamos uma diferença de posicionamento docente de acordo com a crença religiosa (ou não-crença) dos docentes. Allan, de crença mulçumana, lecionava na escola Tulipa e relatou a curiosidade dos alunos em saber sua crença religiosa. Ele se utilizava do direito de reserva de funcionário público para não expor aquilo que considera de ordem privada. O principal argumento para tanto é que não queria ser julgado pelos alunos enquanto crente, mas enquanto ser humano, argumento também utilizado pelo filósofo Pena-Ruiz (2004) (ver capítulo 2.2.2.3). Ademais, seria

¹²³ Entendida aqui enquanto sistema de normas e valores em ação que estão ligadas à história da profissão, às expectativas sócio-políticas, ao ambiente de trabalho e às modificações do prescrito (LANTHEAUME; SIMONIAN, 2012, p. 18) levando em conta as ambiguidades e instabilidades próprias ao trabalho nas sociedades neoliberais (BOURDONCLE, 1991).

¹²⁴ Por vezes, o contato entre professor e aluno é superficial e a troca entre eles pode ser atravessada por pré-conceitos que não são superados nas interações escolares. Neste sentido, seria possível dizer que há uma abertura maior dos professores para a compreensão do aluno, como um elemento próprio de sua profissão, do que no sentido contrário. Da parte do aluno, este processo ocorre, mas não sem uma violência simbólica (DEROUET, 1992, p. 118).

uma estratégia de evitar que os alunos que se identificam com crença do docente pudessem pleitear qualquer tipo de favorecimento.

Allan procurava não entrar na discussão quando assunto era a questão religiosa. Inclusive, este docente relatou que, após os atentados de Charlie Hebdo, ele explicitamente disse aos alunos que não queria tocar no assunto. O docente sentiu que não tinha as ferramentas necessárias para conduzir uma conversa com os alunos sobre os atentados, principalmente em um momento polêmico como aquele. Assim, a tomada de distância do assunto foi o recurso utilizado.

Albert, também mulçumano e docente da escola Tulipa, afirmou estabelecer uma espécie de jogo com a curiosidade dos alunos, utilizava-se do humor para provocar dúvidas e despistar os curiosos. O objetivo desta forma de agir seria garantir a neutralidade do tempo e do espaço escolar utilizando como recurso o chiste, ocultando assim as normas jurídicas e regulamentos escolares que respaldam suas condutas.

Tanto Albert quanto Allan possuem condutas que são fundamentadas por uma lógica cívica. A pertença religiosa dos dois professores pode ser um elemento que motive a adesão à lógica cívica, uma vez que a religião islâmica é vista por parte da população francesa enquanto a principal ameaçadora dos valores republicanos. Assim, para se afirmarem enquanto professores, eles teriam que se dedicar, mais do que seus colegas, para se enquadrar nas normas e regulações da escola francesa, incorporando, desta forma, uma maneira de ser, agir, pensar e sentir baseada em uma lógica cívica que é a lógica por excelência da escola republicana francesa (DEROUET, 1992). Isso se confirma pelo fato de que Albert possuía o título de doutor e que Allan possuía um diploma de especialização sobre o tema da laicidade (motivado pela ausência de recursos para agir pós-Charlie Hebdo). Ademais, foram esses dois professores que encabeçaram a proposta de desenvolver um projeto sobre a laicidade com a documentarista da escola em parceria com a universidade local.

O professor de Língua Francesa, Albert, entende que a religião, para alguns alunos, é “o ponto de partida e o ponto final de tudo”, por causa disso, segundo ele, os alunos aproveitam todas as oportunidades de mencionar a religião em sala de aula. Assim, em nome da laicidade, Albert evita assuntos que motivem a discussão religiosa com os alunos, procurando transmitir o saber com toda a sua objetividade. Caso a dimensão religiosa dos alunos seja trazida às aulas, por exemplo, no caso de insultos entre mulçumanos e judeus¹²⁵, Albert utilizava a estratégia de intervenção

¹²⁵ Vizinha a escola Tulipa, havia uma escola judaica. Portanto, embora houvessem alguns poucos judeus que frequentassem a escola Tulipa, os insultos eram dirigidos aos alunos da escola vizinha.

imediate, procurando voltar rapidamente para a disciplina ensinada. A não efetividade de sua ação implicava no uso da estratégia de sensibilização dos alunos, mobilizando a empatia e a reciprocidade como recursos: “você gostaria que ele te tratasse da mesma forma?”. Com esta atitude, Albert procurava provocar uma reflexão por parte dos alunos, além de neutralizar o tempo e o espaço da sala de aula.

A intervenção imediata é combinada com as estratégias de gestão de sala e autoridade docente. Ele antecipa situações delicadas explicando na primeira aula do ano que os alunos têm a obrigação de denunciar os colegas que estão sofrendo *harcèlement*¹²⁶, caso contrário, eles estariam sendo cúmplices. Albert procura sancionar os alunos agressores segundo o regulamento interno da escola e a sanção é justificada enquanto dever ligado à profissão, mas também por se sentir “desolado¹²⁷” quando um aluno é vítima de *harcèlement*.

A origem do recurso mobilizado pelo docente provém de sua própria formação em exercício e da experiência profissional, como ele mesmo explicita:

Mas, eu volto sempre à formação, de forma geral, é na atividade mesmo que nos formamos em relação ao que vivemos... existem frequentemente reformas, e geralmente é institucional, é no nível do programa escolar, mas tudo que tem relação com a organização de classe, a gestão de classe, como trabalhar a autoridade e tudo... o que eu quero dizer é que quando você é professor, quando você é um professor novo em qualquer lugar, você se vira. (Entrevista com Albert Fr, 12 de janeiro de 2016)

Albert conta com a ajuda de alguns colegas mais antigos do *collège* que o alertam para algumas questões, conta também com o regulamento interno da escola, mas, principalmente, conta com si mesmo, ele “se vira”. É seu percurso pessoal e profissional, combinado com a construção de um *habitus* profissional, seus estudos acadêmicos e sua identidade enquanto homem negro, senegalês e mulçumano que fundamentam a necessidade de buscar uma lógica cívica em suas ações para, assim, se enquadrar na sociedade republicana francesa e ter sua legitimação reconhecida pelos franceses.

É interessante contrapor a prática docente de outro professor de religião diferente na mesma escola. A professora Claire, católica, escolhe conteúdos de estudo que valorizem a cultura religiosa mulçumana de seus alunos, pedindo que eles se expressem sobre seus conhecimentos religiosos

¹²⁶ Embora em português assumimos o vocabulário americano de *bullying* para nos referirmos a diversos tipos de assédio na escola brasileira, na França não aconteceu o mesmo. Neste sentido, preferimos deixar o vocabulário utilizado pelos entrevistados.

¹²⁷ No francês: *désolé*, poderia ser traduzido também como: “Albert sente muito quando um aluno é vítima...”

como um recurso para desfazer estereótipos. Apesar dessa prática contraditória, na qual o primeiro evita o assunto e a segunda valoriza o tema, os dois professores da mesma escola advogam pela separação entre o saber e o crer e dizem explicitar isso junto aos seus alunos. Isto exemplifica que são exatamente os professores mulçumanos que defendem com mais afinco um engajamento político e cívico com a questão da laicidade e da neutralidade da prática docente da forma como é proposto nas prescrições curriculares, enquanto a professora católica se sente mais à vontade para se engajar em um processo de renormalização e de estilização profissional, ou seja, flexibilizar e adaptar as normas adicionando a elas um toque pessoal. A fala de Émilie, diretora de outra escola, corrobora este argumento. Segundo ela, profissionais de diferentes confissões religiosas auxiliam na divulgação da laicidade na escola:

As pessoas que são, por exemplo, de confissão mulçumana, como o professor que eu mencionava, acabam nos ajudando [a propagar a visão de laicidade da escola]. [...] Temos professores descendentes de imigrantes, temos pessoas aqui que querem rejeitar isso, sua origem, e que são quase mais duros com os alunos mulçumanos que os professores de origem francesa. Quase laicistas e duros também com relação as exigências escolares. (Entrevista com Émilie Fr, 13 de setembro de 2016)

A crença dos docentes mulçumanos é alvo da curiosidade também de seus colegas professores, como veremos a seguir.

De professor para professor

Os dois professores mulçumanos, Allan e Albert, relataram atritos religiosos com alguns de seus colegas de trabalho após os atentados de Paris de 2015, principalmente Charlie Hebdo. Ambos informaram que ouviram proposições que generalizavam os mulçumanos enquanto terroristas e que preferiram não entrar na discussão, uma vez que os atentados eram muito recentes e toda população estava ainda muito inflamada.

Allan, professor de tecnologia na Escola Tulipa, lecionava há três anos na escola no momento da entrevista. Ele afirmou que seus colegas perguntavam frequentemente sobre sua religião:

No começo não me incomodava, porque eles não conheciam, eu lhes informava, era... mas depois, quando eu via que as questões eram frequentes, isso começou a me incomodar... [...] porque, chega um momento que só tem a religião mulçumana... eles poderiam se abrir e se interessar também por outras religiões [...] tem colegas cristãos que não são questionados. A maioria das conversas era sobre a religião mulçumana. [...] No começo é a curiosidade, mas depois vira assunto de conversa, e eu penso que a religião é vivida no privado, discreta, não

serve a nada mostrar aos outros nossa pertença religiosa. (Entrevista com Allan Fr, 14 de novembro de 2016)

Allan passa então a evitar o assunto, tendo como principal justificativa as normas legais e jurídicas que se referem à neutralidade do funcionário público e à laicidade escolar. Contudo, é possível supor que tal forma de agir acaba gerando consequências quanto à posição que ocupa no corpo docente, podendo ser considerado como pouco receptivo ou antipático pelos colegas curiosos. Efetivamente, durante o trabalho de campo observamos que Allan frequentava pouco a sala dos professores.

Neste sentido, é possível afirmar que a socialização profissional docente de Allan possuía influências de sua pertença religiosa devido à sua tomada de distância quando a religião passou a ser assunto das conversas entre os professores. Isto fica ainda mais evidente ao combinarmos a fala de Alice, coordenadora de REP e professora de Língua Inglesa na mesma escola (Tulipa) que afirmava que os adultos seriam mais racistas do que os alunos, pois ouvia proposições preconceituosas e degradantes sobre a religião dos alunos mulçumanos na sala dos professores.

Não é à toa que, para Allan, todos os funcionários públicos deveriam ter uma formação sobre a laicidade com a finalidade de “evitar mal-entendidos”, inclusive nas escolas. Em sua opinião, os professores de História e Geografia não deveriam ser os únicos a serem responsabilizados pela transmissão e aprendizagem deste princípio, como consta nas prescrições escolares. Esta seria uma forma também de melhorar sua relação com os colegas.

Assim, a cultura escolar caracterizada pela difícil aceitação do diferente seria a origem, não apenas de sua atitude de tomada de distância do grupo de professores, mas também da busca de conhecimentos e de um diploma sobre a laicidade com a finalidade última de fundamentar sua prática docente. Apenas assim, ele e seus colegas poderiam cumprir o que Allan percebe como responsabilidade docente: garantir a transmissão de “valores de cidadania, do *vivre ensemble* e da liberdade aos alunos”.

5.2.4.1 Síntese: curiosidade religiosa

A curiosidade sobre a religião do outro pode ter efeitos de valorização e de agrado, mas também pode causar constrangimentos. Seus efeitos positivos são identificados principalmente quando os vetores apontam para os alunos, em que se trata de uma curiosidade legítima sobre o ser social e sua dimensão religiosa. No vetor contrário, do aluno para o professor, compreendemos que a curiosidade dos alunos com relação aos professores estaria ligada com a descoberta de um segredo

(SIMMEL, 1999) pertencente aos docentes. Além disso, para os discentes, ter esta informação é também uma forma de se aproximar do professor enquanto um indivíduo (ibidem). Ademais, o fato de que os professores devem omitir sua religião atíça ainda mais a curiosidade dos alunos, uma vez que o segredo atrai olhares (SIMMEL, 1999). É com esta noção de segredo que Albert brinca.

Já seus efeitos negativos foram identificados quando o vetor dos professores destinados aos professores. No caso de Allan, o professor compreende que o interesse pela sua religião esconde intenções com fins sociais, para a prática de fofocas ou para a instrumentalização da disputa religiosa em uma sociedade em que a questão já guarda tensões. Neste sentido, compartilhar um segredo com alguém é também estar mais vulnerável a uma traição (SIMMEL, 1999) e a um julgamento.

As quatro situações reforçam a constatação de que o diferente provoca curiosidade no outro e que existe uma forte presença da religiosidade no espaço escolar francês, implicando em diferentes formas de agir face a ele. Os professores que pertencem à religião mulçumana possuem a tendência de buscar estratégias para se protegerem e para se manterem na posição de defensores da república francesa, uma vez que se sentem intimidados ou menos legítimos do que os colegas. Já os professores não-mulçumanos parecem possuir um maior campo de manobra e plasticidade para lidar com os desafios trazidos pelo fenômeno da imigração e com as necessidades dos alunos quanto a questão religiosa.

A partir destas situações, questiona-se: como a injunção de neutralidade se apresenta em tal contexto? De forma geral, os professores estão conscientes de seus direitos e deveres enquanto funcionários públicos, contudo, a busca por uma relação com o aluno que favoreça sua aprendizagem e sua escolarização é priorizada na prática docente. Este seria um caso de renormalização (SCHWARTZ, 2004), em que as normas profissionais são adaptadas tendo como alicerce a troca com os pares e da vivência prática, o que faz com que os docentes compreendam que sua função será melhor exercida de acordo com a flexibilização de determinadas injunções, pois, afinal, são eles que convivem com os alunos e não as prescrições ou seus autores.

5.2.5 Direito do homem, direito da mulher (Situação 33)

De todas as situações descritas pelos docentes, apenas uma situação pode ser considerada como uma experiência em regime de violência¹²⁸, ou seja, envolvendo violência física. Esta situação será aqui analisada, pois é entendida como uma prova socializadora. Além disso, esse caso ajuda a explicitar o embate de repertórios culturais entre alunos e professores de origens culturais diferentes. Por fim, a situação revela a existência da impulsividade como elemento constituinte da ação. A professora de música Julie explicou que foi esta a situação que lhe fez tomar a decisão de mudar de estabelecimento escolar, mesmo após ter lecionado 16 anos na mesma escola.

A instituição em questão é descrita pela docente enquanto REP, frequentada por alunos com grandes dificuldades escolares, sendo muitos deles estrangeiros. Julie observa que os alunos da REP possuem um linguajar recheado de palavrões e pouca criatividade no trabalho com artes. Coincidentemente, a escola em questão é a Escola Tulipa.

Julie relatou que ela estava lecionando em uma sala de *troisième* (nono ano – quatorze anos), na qual os alunos, além de terem dificuldades de aprendizagem, faziam brincadeiras bobas. A brincadeira daquele dia era fazer barulho com as canetas. Em determinado momento, a professora se aproximou de um aluno e colocou sua mão no estojo dele para sinalizar que ele deveria parar com o barulho. O aluno reagiu prendendo a mão da docente no estojo. No momento em que o aluno soltou a mão de Julie, a professora respondeu com um tapa no rosto do menor, que se defendeu e acabou empurrando a professora em cima do piano da sala de aula e arremessando o estojo nas costas dela. Percebendo que a situação fugira do controle, a docente abandona a sala de aula em busca de outros funcionários que possam ajudá-la.

Segundo Julie, tal situação se desenvolveu, pois, o aluno, “lutador de box”, “turco” e “mulçumano”, não aceitou a autoridade da docente, não devido a sua profissão ou a relação hierárquica entre professor-aluno, mas pelo fato de ser mulher. Julie afirma que o aluno “saiu de si”, mas é possível analisar que a professora também se descontrolou na situação. Assim, não houve exatamente uma estratégia de ação com objetivos refletidos pela docente. Sua ação é resultante de um reflexo mediante de uma situação inflamada.

Tal situação revela que nem todas as ações docentes podem ser premeditadas e que a imprevisibilidade própria à sala de aula suscita uma variabilidade enorme de possibilidades de

¹²⁸ O regime de violência está presente em todo o sistema escolar se falamos de uma violência simbólica (DEROUET, 1992, p. 118). Contudo, quando se trata de violência física entre professor e alunos, esta foi a única situação identificada.

ação. Em se tratando de relações pessoais, existe uma série de fatores que podem ter uma influência na forma de agir. A conduta docente é influenciada por elementos profissionais, como a relação com os colegas e com a direção, o fato de trabalhar em mais de uma instituição ou o nível de estresse da profissão, e elementos externos a profissão como o nível de cansaço do docente, problemas de saúde ou pessoais.

Neste caso específico, Julie reiterou a dificuldade de conversar e argumentar com os meninos que não aceitam a autoridade feminina, ela diz também que o acontecido teria relação com o seu “caráter”, ou seja, com o fato de ela não se intimidar com os “pequenos machões” e com o gasto enorme de energia para impor sua autoridade, não desistindo frente à resistência de tais alunos. A disposição de resistência para defender um ideal é substituída surpreendentemente por uma disposição violenta. Concordando com Lahire (2004 [2002], p. 321), interpretamos a ação de Julie e, principalmente, sua surpresa com esta ação, como uma consequência da pluralidade interna das disposições da docente, ou seja, da existência de disposições latentes, das quais Julie não imaginava a força.

Ao utilizar a laicidade e a igualdade como argumentos justificativos de sua ação, podemos identificar uma lógica de ação cívica. Assim como na primeira situação descrita por Julie, na qual sua aluna mulçumana faz a saída escolar sem o véu, fica clara a militância de Julie a favor da laicidade e contra a “submissão feminina pregada pela religião islâmica”, como já exposto anteriormente.

Além disso, Julie revela que se sentia fisicamente desamparada e cansada das interpelações físicas e intimidações verbais dos alunos. A docente procurava um equilíbrio em conversas com colegas e familiares e utilizava o humor enquanto um recurso que lhe ajudava a minimizar a dificuldade profissional enfrentada cotidianamente. O caso revela que a perda de controle docente, mesmo que por poucos segundos, pode acarretar importantes consequências tanto para o professor, quanto para o aluno¹²⁹.

A situação se conclui com o aluno sendo indicado para o Conselho de disciplina da escola¹³⁰ e com a solicitação da docente de transferência para a escola em que atuava no momento da entrevista, Lucie Aubrac, mesmo contra sua vontade. Em outras palavras, a situação evidenciou o

¹²⁹ O filme francês “Entre os muros da escola” de Laurent Cantet lançado em 2008 nos fornece outro exemplo de como uma situação escolar imprevista pode ter consequências sérias para professores e alunos, sendo determinantes para a trajetória de vida dos indivíduos.

¹³⁰ Após sanção, aluno voltou às aulas na mesma escola.

sofrimento profissional e desencadeou disposições de proteção de si que passaram a ter mais força do que suas disposições de resistência ou do que suas disposições republicanas. “Salvar sua pele” e cuidar de sua saúde passaram a ser prioridades, o que culminou na mudança do rumo de vida da professora e de sua forma de enxergar o mundo, podendo ser caracterizada enquanto uma prova socializadora.

Outras situações descritas por docentes mulheres também explicitaram uma ligação entre a religião mulçumana e o machismo. Dominique, diretora da escola Tulipa, afirmou que não recebia os pais de alunos que se recusam cumprimentá-la com um aperto de mão:

Eu não sou uma mulher, eu sou a diretora da escola, representante do Estado e você não é um homem, você é um pai de aluno, então, se você não aperta minha mão, você sai do meu estabelecimento e não volta mais. (Entrevista com Dominique Fr, 03 de novembro de 2016)

A questão de gênero aparece como um obstáculo maior da atividade docente quando a questão da religião está presente no espaço escolar. As professoras utilizam diferentes estratégias para lidar com tais situações, desde uma atitude de enfrentamento, como no caso de Dominique, até a demanda de auxílio a um homem (adulto) para lidar com a situação, no caso de um aluno que não respondia aos pedidos da docente mulher.

Na visão de Julie, tais estratégias revelam um retrocesso da sociedade francesa no quesito da igualdade de gênero e igualdade entre todos os cidadãos. A análise sociológica facilita a compreensão de que se trata de um embate cultural e de visões de mundo em que, o contexto da escola republicana francesa, a lógica cívica sai privilegiada, embora, pessoalmente, a profissional tenha sofrido as consequências de sua ação e tenha sido prejudicada.

Conforme já mencionado no capítulo teórico desta tese, a situação pela qual Julie passou é construída por ela e ligada ao contexto (RESENDE, 2005, p. 146) sendo esta uma justificativa para a necessidade de mudar de estabelecimento escolar. Além disso, esta situação é uma prova socializadora, pois ela acarretou modificações nas disposições da docente. Neste caso, as disposições são, a um só tempo, recurso e consequência da ação em situação.

5.3 Síntese – resultados a partir de uma perspectiva comparatista

A partir da análise de situações descritas por docentes franceses e brasileiros buscamos encontrar situações representativas das características de cada configuração social, da diversidade das práticas docentes e da pluralidade de disposições de ação e dos princípios de referência

presentes em cada uma das situações analisadas. O discurso dos docentes entrevistados e a descrição de suas experiências foram “reconhecidas na ligação com as situações, pois cada uma delas possui suas próprias exigências” (LEMIEUX, 2008, p. 185). Assim, procuramos analisar, não apenas as práticas docentes frente às situações, mas também as exigências práticas de cada situação.

Foram analisadas 16 situações brasileiras e 17 francesas. No que concerne às categorias utilizadas para a análise das situações, vale lembrar que *as estratégias de ação, os objetivos das estratégias de ação, os recursos e as lógicas de ação* são elementos que fazem parte de uma mesma ação e que juntos compõem um todo. A decomposição deles nesta tese é um exercício teórico que serve para a compreensão das práticas docentes à luz das teorias de socialização e da sociologia pragmática.

Observamos que com maior frequência os professores franceses buscam enquadrar a situação e adaptar as atividades, já os brasileiros, possuem a tendência de suscitar o interesse e de discutir com os alunos as questões religiosas, incluindo sua própria religião. *As estratégias de ação* são mobilizadas segundo os *objetivos* das estratégias de ação de cada docente. As situações analisadas revelam que existe uma forte preocupação em neutralizar o tempo e o espaço da escola, o que vai ao encontro da injunção de neutralidade do funcionário público na França. No caso brasileiro, a maior parte dos professores entrevistados possui uma militância nem sempre ligada à profissão docente e, por isso, o objetivo principal é alcançar propósitos pessoais¹³¹.

A categoria de análise relacionada aos *recursos* utilizados nas situações foi a que apresentou maior pluralidade, ou seja, em nove situações francesas e em onze situações brasileiras mais de um recurso foi utilizado pelos docentes. Na França, o recurso mais utilizado pelos docentes é o *habitus* profissional, ou seja, seus conhecimentos ligados à profissão, à disciplina ensinada, à gestão de classe e ao conhecimento do contexto. No Brasil, o recurso principal é composto por disposições pessoais do docente. Assim, nos dois casos a socialização aparece como elemento principal, sendo que a socialização profissional docente possui lugar de destaque nas situações francesas e a socialização contínua, fora do contexto do trabalho, nas situações brasileiras. Isso revela também a forte presença de disposições híbridas de *habitus* nas ações dos docentes brasileiros.

Quanto as *lógicas de ação* em situação, a predominância da lógica cívica na França é clara (14 situações), sendo seguida pela lógica liberal (sete situações). No Brasil, as duas lógicas mais

¹³¹ Estes resultados de pesquisa, sobretudo no que concerne às estratégias dos docentes brasileiros está relacionado com o perfil dos docentes que se voluntariaram para a pesquisa e com o limite metodológico já exposto no capítulo 4 e têm reflexos também nas formas como eles descrevem as situações e suas formas de ação.

correntes também são a lógica liberal e a lógica cívica, mas as duas compartilham o mesmo número de situações, 11 situações, sendo que em cinco delas as duas lógicas foram identificadas simultaneamente. Neste caso, notamos que, embora a quantidade seja semelhante, percebemos que a lógica liberal tem maior força do que a lógica cívica na gerência de situações envolvendo a questão religiosa no Brasil. Se a lógica doméstica está ausente das situações francesas, no Brasil, ela aparece em cinco situações.

É preciso deixar claro que todas as situações apresentadas são compostas de provas que constituem a socialização dos sujeitos entrevistados com efeitos maiores ou menores. A justificativa para tal é que foram experiências vividas pelos entrevistados e recuperadas em um segundo momento, ou seja, o fato de que as situações tenham sido guardadas na memória (LEMIEUX, 2008) destes/as docentes revela que a experiência os/as marcou, pois acarretou em uma mudança (pequena ou grande) em suas formas de olhar, sentir, pensar e agir no mundo.

Capítulo 6 – Discussões dos resultados

6.1 As práticas docentes e a questão religiosa

Partindo das análises apresentadas no item anterior procuramos ampliar o debate propondo reflexões teóricas, comparadas (entre as realidades brasileiras e francesas) e aprofundadas sobre a interface entre a questão religiosa e as práticas docentes, através de alguns temas que julgamos relevantes, quais sejam, socialização e laicidade, o lugar da religião na escola, os casos de intolerância religiosa e a influência das condições de trabalho docente no tratamento da questão religiosa na escola.

6.1.1 Laicidade e socialização: documentos pedagógicos oficiais e concepções docentes

Parte integrante do mandato professoral, as prescrições são textos oficiais que têm a pretensão de orientar as práticas docentes, no que tange, principalmente, à transmissão de conhecimentos legitimados. Documentos franceses e brasileiros indicam uma atenção para a questão religiosa e sua interface com a educação. Inerentes a essas normas e prescrições existe uma concepção sobre a laicidade que não necessariamente corroboram a conceituação dada pelos docentes. Em nosso estudo, do total das 109 situações recolhidas, os professores mencionaram a laicidade em 23 delas. Quinze situações francesas e oito situações brasileiras. Durante as entrevistas, os sujeitos de pesquisa tiveram a oportunidade de definir o conceito de laicidade. O objetivo deste item é de compreender as diferenças e semelhanças existentes entre as normas oficiais e as concepções dos professores no tocante a palavra laicidade, além disso, procuraremos identificar como se dá o processo social de construção de tais entendimentos.

A presença ativa do religioso na escola brasileira é legitimada pela obrigatoriedade do Ensino Religioso¹³² na Constituição Federal de 1988 e naquilo que decorre desta lei. Por exemplo, em setembro de 2017, aprovou-se no Supremo Tribunal Federal que a disciplina poderia ser ministrada em caráter confessional. Neste caso, trata-se da transmissão de conhecimentos dogmáticos através do espaço escolar. A aprovação desta norma legitima o estabelecimento escolar enquanto espaço de socialização religiosa, permitindo aulas *de* religião e não aulas *sobre* religião.

¹³² Nenhuma situação descrita pelos entrevistados relacionava-se com a disciplina Ensino Religioso, por mais que 70% das escolas brasileiras de Ensino Fundamental ofereçam a disciplina (CUNHA, 2018). Isso revela a dificuldade de generalização dos resultados de pesquisa em um país tão extenso como o Brasil.

Esta utilização do espaço escolar, remonta a história da escola brasileira e sua intrínseca relação com a religião, organizada e dirigida pelos jesuítas com o objetivo de inculcar aos educandos valores morais da Igreja Católica. Este passado parece estar ainda muito presente, não apenas na forma da escola (VINCENT, 1992), mas também nas ações dos docentes que utilizam o religioso como uma ferramenta para acalmar e dar limites aos alunos (VALENTE, 2015), bem como para cumprir a transmissão de conteúdos de acordo com o programa prescrito (como no caso de Sofia Br que utiliza a figura de Jesus como argumento para trabalhar o conteúdo de africanidades). Assim, a utilização do religioso como ferramenta pode ser justificada não apenas pela hierarquização dos valores professorais resultante do processo de subjetivação, mas também como um instrumento disponível, de fácil acesso, renormalizado e naturalizado no espaço escolar. Neste sentido, a religião cristã seria uma espécie de “caixa preta” no Brasil, ou seja, um instrumento utilizado sem que haja interrogação de sua constituição (CALLON; LATOUR, 1981).

Assim, são raros os documentos ou prescrições que indiquem ao docente uma forma de agir mediante presença da religião/religiosidade no espaço escolar, sendo mais comum que os docentes brasileiros precisem mobilizar elementos de sua própria trajetória de vida na prática profissional. Ou seja, exige-se dos docentes e dos funcionários da educação uma postura de regulação da própria atividade, o que, por sua vez, faz com que o engajamento pessoal do docente no cenário profissional debilite ainda mais a fronteira entre o público e o privado, permitindo assim que o privado seja um elemento mobilizado no espaço que é público, como no caso da religiosidade dos professores. A naturalização de uma cultura brasileira ou de uma identidade nacional que admite a mistura entre esfera pública e esfera particular e entre crença pessoal/ideológica e o saber científico/secular permite que alguns docentes entendam a escola enquanto espaço para a socialização religiosa dos alunos, sendo a identidade religiosa construída de uma maneira crítica (no caso de Anderson Br, Gabriel Br, Marta Br e Carlos Alberto Br) ou nem tanto (no caso de Sandra Br, Maraíde Br e Sofia Br).

A ausência de prescrições no Brasil combinada com a ausência de formação e de debates públicos são instrumentos para legitimar o uso de disposições pessoais e religiosas enquanto recursos para a resolução de conflitos, bem como para ratificar o papel de socialização religiosa da escola pública e para dissimular a discriminação religiosa em nome de um pluralismo religioso e de uma harmonia religiosa enquanto características brasileiras. Assim, as situações ligadas à questão religiosa no Brasil implicam um investimento pessoal do professor, pois “o engajamento

físico e psíquico [dos docentes] para que as situações de classe ocorram sem problemas são maiores quando as regras do jogo são fluídas” (LANTHEAUME, 2008a, p. 54).

No Brasil, o argumento legal da lei 10.639/2003 e/ou da laicidade parecem distantes da realidade, principalmente do discurso de docentes que trabalham em escolas menos favorecidas. Conforme afirma Miranda (2012, p. 65), a legalidade não possui reconhecimento suficiente para lidar com situações de intolerância religiosa na sociedade brasileira, até porque ela própria minimiza os casos de envolvendo a questão religiosa (ibidem, p. 68). Assim, a laicidade aberta (RANQUETAT JR, 2007) ou laicidade de reconhecimento (BOLDRINI, 2012) ou, como proposto neste estudo, a questão religiosa é gerida de forma a permitir ações que corroboram a intolerância religiosa e que seriam impensáveis no contexto francês.

Deste modo, ao mesmo tempo que alguns docentes afirmam a existência de uma suposta lei de que a escola seria laica, um grupo maior de professores entende a religião como sendo parte do gênero profissional docente. A diferença entre os dois grupos de professores não está nos espaços de socialização formal, escolar (pois, existe uma grande possibilidade de que seus professores misturavam o religioso e o pedagógico) ou universitário (por efeito da ausência de debates), mas em uma disponibilidade subjetiva para o tratamento da questão religiosa, na defesa da liberdade de consciência como um direito individual de cada cidadão.

Assim, o fenômeno religioso está presente na socialização contínua (escolar e profissional) dos docentes brasileiros e exerce influências não apenas na sua visão de mundo, mas também na seleção e hierarquização de conteúdos aprendidos nos cursos de formação (KNOBLAUCH, 2015) e transmitidos em sala de aula (VALENTE, 2015). Efetivamente, não existe uma forma única de ser professor e os diversos pontos de vista podem contribuir para uma riqueza na interpretação do mundo (o que nem sempre acontece). Contudo, a forma como Anderson Br generaliza a questão da formação de professores e a utilização de competências pessoais advindas do campo religioso na profissão indicam a possibilidade de tratar a religião como um elemento próprio da socialização docente no Brasil.

Um outro ponto que corrobora este argumento é o aumento do número de mulheres religiosas que buscam o curso de pedagogia. Isto acontece porque as religiões estão cientes da importância do papel desenvolvido pela escola para influenciar e criar opiniões. Ademais, existe uma associação entre a função social de mulher cristã, a mãe e a profissão docente idealizada, cuja responsabilidade se concentra em cuidar e ensinar preceitos morais (CAPITANIO, 2013).

Ademais, cabe lembrar que se trata de uma profissão que responde a um mandato (HUGHES, 1958), ou seja, o profissional possui uma missão ou uma função que corresponde à determinadas normas, estas, por sua vez, definem as práticas profissionais, os objetos de trabalho e a conduta adequada dos indivíduos.

Apesar dos estímulos externos, esta escolha continua sendo uma decisão pessoal relacionada com uma socialização antecipatória (MALET, 2007, p. 665) ou uma imagem profissional¹³³ (BRILLET; GAVOILLE, 2016) que lhes ensina um discurso sobre seu papel, uma visão sobre a cultura escolar, sobre os desafios que irão enfrentar e sobre a ética profissional. Quando as futuras docentes chegam no ensino universitário, o curso de graduação raramente transforma a visão inicial das candidatas, uma vez que não propõe debates sobre a interface entre religião e educação pública, sobre a laicidade ou neutralidade docentes. Assim, a trajetória escolar das estudantes dos cursos de licenciatura plena corrobora (pelo seu silêncio) a possibilidade de conjugar religião e educação no espaço escolar (KNOBLAUCH, 2014), sobretudo no que concerne a religião cristã.

Por outro lado, identificamos também que a ausência de uma injunção de neutralidade e a abertura dos docentes brasileiros para falar não apenas de suas religiões, mas também das religiões dos alunos, oferece a possibilidade de refletir sobre as diferentes religiões, sobre a religiosidade de cada um, sobre a diversidade religiosa e sobre o fato de que a escolha religiosa se dá de maneira individual.

Neste sentido, a escola é também um espaço para a socialização religiosa em que, de um lado, se privilegia a coexistência entre visões de mundo e práticas religiosas, a reflexividade entre conhecimentos seculares e tradições religiosas, a existência da religião na esfera pública, o pluralismo religioso e formas transcendentais e imanentes do sagrado (ROSATI, 2015¹³⁴ apud LOPES; WEISS, 2016) em nome da laicidade. E de outro, se reafirma a posição hegemônica das religiões cristãs.

Desta forma, a socialização do docente e do discente a partir das suas experiências escolares (DUBET; MARTUCELLI, 1996) no Brasil naturaliza o uso pedagógico do religioso para uma

¹³³ No original: *image métier*. O conceito é criado pelos autores para compreender as representações das profissões, nas palavras dos autores: “a imagem e as percepções associadas à profissão (*métier*) bem como sua influência nas escolhas profissionais dos indivíduos” (BRILLET; GAVOILLE, 2016, p. 54 – tradução nossa).

¹³⁴ ROSATI, M. *The Making of a Postsecular Society: A Durkheimian Approach to Memory, Pluralism and Religion in Turkey*. [S.l.]: Ashgate Publishing, Ltd., 2015.

socialização nacional também religiosa, haja vista o repúdio aos ateus na fala de Sandra Br. Neste sentido, o trabalho docente seria mais um instrumento que teria a função de tutela religiosa da moral coletiva (CUNHA, 2018, p. 226). Assim, na socialização dos brasileiros, um dos elementos que constitui o laço social seria a religiosidade, vivido de forma naturalizada na esfera pessoal e na esfera profissional. Desta forma, a religiosidade como elemento da prática docente responderia aos efeitos de uma socialização também nacional, que ocupa o espaço de uma deontologia profissional difusa.

As entrevistas com docentes brasileiros serviram como mais um indício que ratifica a pesquisa de Farias (2012), apresentada no capítulo 2, que argumenta que o povo brasileiro desconhece o significado de um Estado laico e confirmaram a afirmação de Ana Br: “uma grande parcela [dos professores] não sabe nem o que que é laico, uma escola laica”. Cinco dos 18 professores brasileiros entrevistados não souberam definir o conceito de laicidade¹³⁵. São professores com formações variadas (Pedagogia, História, Ciências, Educação Física e Língua portuguesa) e apenas um deles com menos de 10 anos de experiência docente. Não é de se surpreender o fato de que foram estes professores que invisibilizaram a presença das questões religiosas no espaço escolar.

De forma breve, para os outros treze professores, as definições de laicidade foram agrupadas em três categorias, em ordem de frequência: respeito, separação e conhecimento. Dentro de respeito encontramos a não discriminação, a necessidade de aceitar o outro, o reconhecimento da religião individual e a valorização da diversidade religiosa. Segundo análise de Almeida e Ximenes (2018, p. 56), o respeito e a proteção da liberdade religiosa individual são também os princípios presentes nas entrelinhas da Constituição Federal de 1988 no que concerne à laicidade.

Já na categoria de separação, o conceito de laicidade é associado à valorização do interesse público, à igualdade das religiões e à república. Por fim, na categoria de conhecimento, laicidade é uma forma de garantir o direito ao conhecimento, à objetividade científica, à reflexão que teria como função a quebra de preconceitos para respeitar todos os indivíduos. Ainda nesta última categoria a laicidade é entendida como elemento que trata a religião enquanto parte da cultura.

Chama atenção a lógica liberal desta conceituação de laicidade. O respeito que a laicidade prega seria um respeito individual defendido por uma maioria de professores. O indivíduo é

¹³⁵Natália, Carla, Eduardo, Sandra e Maráide. Cumpre salientar que mediante a dificuldade de definição do substantivo laicidade, a ideia de Estado laico ajudava a pensar a ideia de autonomia e de separação entre Estado e religiões.

privilegiado em detrimento do coletivo. A predominância de tal lógica não surpreende, uma vez que ela vai ao encontro dos princípios de referência que estão em maior evidência na configuração social brasileira (MÉNARD; VALENTE, 2016). Ademais, é preciso pontuar que esta lógica liberal está diretamente relacionada com a coexistência das religiões que poderia tangenciar uma política da diferença, no entanto, o argumento da coexistência, por vezes, é utilizado para justificar a presença hegemônica cristã.

Voltando ao estado da arte do conceito de laicidade no Brasil (Capítulo 2.2.1), percebemos que a definição dada pelos docentes entrevistados corrobora a definição dos pesquisadores, uma vez que eles privilegiam a liberdade de consciência, ou seja, uma liberdade individual. Ademais, não surpreende o fato de que os autores da laicidade inclusiva ou inclusivista francesa sejam os mais lidos pelos autores brasileiros, pois as definições de laicidade levam em conta uma pluralidade religiosa e trabalham segundo uma lógica de ação liberal, seja a partir do conceito de lógica interior de Baubérot (2016), da laicidade de reconhecimento de Willaime (2007) ou da valorização da liberdade de consciência em Portier (2016). Vale dizer que, enquanto docentes brasileiros fizeram comentários sobre a realidade francesa no tocante à laicidade, nenhum dos entrevistados franceses fizeram menção ao contexto brasileiro. Isso reforça o argumento de que o debate sobre a laicidade francesa é central para as reflexões tecidas no Brasil e, ao mesmo tempo, nos permite afirmar que o conhecimento sobre a realidade brasileira poderia trazer novos elementos para a discussão sobre a laicidade na França.

O fato de especialistas e docentes possuírem a mesma visão instigada pela lógica liberal sobre o conceito de laicidade é mais um argumento que ratifica a hipótese de que as lógicas de ação não se restringem a uma situação específica. Estes princípios de justiça fazem parte da socialização nacional dos indivíduos e são recursos disponíveis em determinadas configurações socioculturais.

Diferentemente do que ocorre no Brasil, na França, a existência de um número elevado de prescrições pode ser justificada pelo fato de que os prescritores supõem que exista um problema relacionado à questão religiosa nas escolas públicas. Estas presunções possuem fundamentos em artigos jornalísticos sensacionalistas que exageram os casos que envolvem a questão da religião nas escolas públicas, somadas à crescente necessidade de controlar a população – religiosa, os *outsiders* – sobretudo, após os atentados de 2015 (PORTIER, 2016 – informação verbal)¹³⁶.

¹³⁶ PORTIER, Philippe. Conferência: Les mutations de la laïcité française *Assises des religions et de la laïcité*. Université Jean Moulin – Lyon 3. 17 de outubro de 2016.

Assim, não surpreende o discurso que prevê uma laicidade enquanto um conceito regulador das relações entre secular e religioso, mas também enquanto um projeto político na sociedade francesa. Esta compreensão, acompanhada também de uma dimensão jurídica, vai ao encontro do que é prescrito e suposto pela laicidade na escola republicana que é criticada por alguns sociólogos, como, por exemplo, Dubet e Martuccelli afirmam que:

A igualdade na educação é mais uma igualdade de direitos e do sentimento nacional do que uma igualdade de oportunidades. A laicidade escolar evoca uma moral cívica e positiva ligada aos valores cristãos, mas sem fé. Ela é mais do que uma simples indiferença religiosa. Ela está baseada na crença de uma moral natural. Busca de uma moral universal de inspiração cristã. (1996, p. 28 - tradução nossa)

Esta concepção de laicidade corrobora o conceito de Gautherin de “catolaicidade” (2014, p. 50), já apresentado no capítulo 2.2.2 desta tese. Esta forma de laicidade se encontra em diferentes espaços sociais franceses e se apresenta nos documentos legais e nas normas prescritas dirigidas à escola e à educação. Por exemplo, Claire Fr e Albert Fr avaliam que a disciplina de Ensino dos Fatos religiosos e a disciplina de Educação e Moral e Cívica não abrem espaço para a troca entre os alunos. O trabalho com as religiões é puramente dentro de uma perspectiva histórica e reforça o “universalismo” da laicidade francesa.

Por sua vez, o contato com os alunos e suas dimensões identitárias, ricas em experiências culturais diferentes da sua, aguça a percepção do docente de uma a necessidade de flexibilizar as normas. Neste sentido, a prática docente aqui escapa de uma visão legalista de seu lugar social e permite transgressões e ajustes nas práticas pedagógicas, com o fim último de manter os alunos na escola. Para Clot (2008), a transgressão é uma estratégia de ação que revela o incômodo do indivíduo frente às surpresas inesperadas do real (p. 154), ela revela um engajamento particular do profissional que quando compartilhada pode se tornar um meio coletivo de lutar a favor de condições profissionais favoráveis (LANTHEAUME, 2007). Essa plasticidade dos docentes (LANTHEAUME, 2016), como um recurso de adaptação e de desenvolvimento da profissionalidade, revela a importância dada à escolaridade dos alunos e a benevolência dos professores (GÉGOUT, 2016) como valores fundamentais integrantes da ética profissional docente em grande parte dos casos analisados.

De toda forma, identificamos que a grande quantidade de normas, cartilhas, manuais e leis existentes para o tratamento das questões religiosas dirigidas às escolas francesas e associadas à noção de laicidade possui uma compreensão particular da realidade escolar e defende uma laicidade

universalista. A fabricação das prescrições está relacionada com o processo histórico e temporal da sociedade, essas normas são compreendidas pelos prescritores como instrumentos ou recursos para que os professores se apropriem e se reciclem em função das características das situações. No entanto, nas situações analisadas, mostramos que tais prescrições são raramente utilizadas pelos docentes. Isso acontece por alguns motivos:

- a) a questão religiosa não é um problema central nas escolas francesas, como as mídias e o governo francês parecem acreditar. Além da pesquisa realizada, outro dado que ratifica esta informação é que, segundo pesquisa realizada em 2018 pelo instituto de sondagem francês IFOP¹³⁷ para o Comitê Nacional de Ação Laica¹³⁸ (CNAL), 91% dos professores, dos 650 entrevistados, pensavam não haver problemas no tocante à laicidade em suas escolas;
- b) os professores possuem uma tendência para resolver este tipo de situação levando em consideração as particularidades dos alunos, com o objetivo de garantir a escolarização e a aprendizagem dos mesmos;
- c) os professores têm uma concepção da laicidade que não corresponde à concepção proposta nos documentos, ou seja, para os docentes, a laicidade é raramente compreendida em seu aspecto jurídico ou como um projeto político nacional;
- d) para os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes, a laicidade é uma proibição e uma afronta a sua própria identidade. Portanto, os professores preferem resolver as situações sem utilizar tal conceito, mas fundamentando suas ações no que compreendem ser a essência da laicidade;
- e) desconhecimento dos documentos. Segundo a mesma pesquisa IFOP (2018), menos de 30% dos docentes afirmaram ter tido formação inicial sobre a laicidade e apenas 6% participaram de uma formação contínua sobre o tema.

Contudo, a legalidade do conceito de laicidade e sua supremacia tornam evidente o reconhecimento de sua legitimidade (como no caso dos docentes que não revelam seu pertencimento religioso), mesmo que os docentes se sintam desamparados, afirmando não possuir formações ou recursos concretos quando necessitam mobilizar a laicidade (como no caso de Albert Fr).

¹³⁷ *Institut d'études opinion et marketing em France et à l'international.*

¹³⁸ *Comité National d'Action Laïque.*

Segundo as entrevistas realizadas, os docentes franceses associam a laicidade com seu status de funcionário público e com a profissão docente, sendo esta uma categoria frequentemente mobilizada pelos professores entrevistados. Além de estar ligada à dimensão profissional, supomos que a existência de um discurso amplamente midiático defensor do *vivre ensemble*¹³⁹, baseado em uma lógica cívica, faz com que os professores coloquem o conceito de laicidade em evidência.

Embora todos os professores franceses entrevistados demonstrassem familiaridade com o termo de laicidade, a sua definição não é homogênea. Podemos agrupar as definições de laicidade em três principais grupos. Aqueles que associam laicidade com neutralidade foi majoritário, seguido daqueles que associam o conceito com a identidade nacional francesa e, por último, os que entendem a laicidade enquanto uma restrição de tratar a questão religiosa na escola.

Na primeira categoria, neutralidade, as definições variam de “deixar a religião fora da escola”, mesmo sabendo que os alunos são religiosos, para o outro extremo de “levar em consideração todas as religiões”. A neutralidade é também argumentada como a máxima “cada um faz o que quer” e uma forma de distinguir crença e saber e, assim, definir quais são os conteúdos elegíveis para abordagem em sala de aula.

A laicidade associada à identidade francesa é mencionada por docentes que relacionam o conceito com valores nacionais, como a república, a cidadania, o respeito, a tolerância e a igualdade entre homens e mulheres, muitos dos conceitos utilizados também pelo filósofo francês Coq (1999), como vimos no capítulo 2.2.2. Por fim, a laicidade é vista por alguns entrevistados como impedimento para tratar do assunto da religião em sala de aula, sendo esta tarefa de responsabilidade exclusiva dos professores de História e Geografia, uma vez que eles seriam os únicos capacitados para tratar do assunto no curso de Educação Moral e Cívica.

A laicidade é incorporada pelos professores franceses como um elemento próprio da socialização *nacional*, o qual se defende a partir de um discurso naturalizado mesmo sem possuir conhecimentos aprofundados sobre o dinamismo do conceito. Ademais, a laicidade é também um elemento da socialização *profissional* dos professores franceses, haja vistos os traços característicos da imagem histórica de um professor portador de uma vocação sacerdotal, militante da laicidade (VAN ZANTEN et. al., 2002, p. 18). Uma frase do discurso de Émilie, diretora da escola Lucie Aubrac, confirma a naturalização da laicidade como uma disposição nacional

¹³⁹ Vida em conjunto, vida em sociedade.

incorporada “[...] para mim, a laicidade é tão evidente que eu não vejo porque seria necessário um acompanhamento ou uma formação”. Cabe lembrar que a escola de Jules Ferry¹⁴⁰, ou seja, antes da primeira guerra mundial, já propunha a laicidade enquanto elemento para a redução da desigualdade da identidade nacional na França (GARNIER, 2016, p. 7). Neste sentido, poderíamos mesmo dizer que a laicidade francesa reflete uma lógica doméstica, de uma tradição da escola republicana, o que explicaria o seu uso como uma “caixa preta” (CALLON; LATOUR, 1981).

Assim, na França, a discussão e a inculcação de uma laicidade se fazem tendo a escola primária enquanto alicerce. Desta forma, disposições nacionais e republicanas identificadas nos discursos dos docentes franceses seriam o fundamento para a utilização de uma lógica cívica de ação em situações envolvendo a questão religiosa. Nas situações analisadas e observadas, verificamos que os professores franceses estão na encruzilhada de uma tensão entre o reconhecimento identitário e individual dos alunos e o cumprimento de normas e prescrições que valorizam e privilegiam a igualdade, o universalismo. De um lado, os professores seriam os guardiães da república francesa, sujeitos a expectativas ministeriais de garantir e instituir a laicidade na escola, de outro, os alunos trazem a questão religiosa em diferentes momentos de sua escolarização (saídas escolares, relação professor-aluno, celebrações religiosas, etc.).

Mediante as diversas prescrições de como agir, os diferentes entendimentos sobre o conceito de laicidade e a complexa realidade da prática docente, os educadores são desafiados a interpretar e definir para si e para os outros sobre o que há para se fazer e sobre o como fazer (AMIGUES, 2003, p. 9). Em atividade profissional, os docentes procuram se adaptar às situações da forma como julgam mais adequada, segundo seus próprios valores éticos e o entendimento de sua função social enquanto docentes, muitas vezes renormalizando a injunção de neutralidade docente em nome da aprendizagem e da escolarização (Claire Fr sobre atentados, Jean Fr e Julie Fr que revelam sua não-crença aos alunos). Garnier (2014, p. 143) nos alerta para o fato de que estas estratégias de ação (*des ruses* como prefere Lantheaume (2007)), embora sejam pouco compatíveis com a tradição republicana da educação francesa, estão presentes nas escolas de forma sutil e são justificadas por considerarem a emergência de uma categoria territorial/local como um espaço legítimo de intervenção pública.

¹⁴⁰ Ministro da Educação na França entre 1879 e 1883. Autor da lei que determina que o ensino deve ser laico e gratuito em 28 de março de 1882.

Assim, o fato de a laicidade fazer parte do vocabulário dos docentes na França, não significa que eles mobilizem a laicidade enquanto um recurso na maioria das situações, porque os docentes levam em consideração primeiramente o contexto em que se encontram, as suas funções sociais, sua ética profissional e de interpretações que os professores fazem das prescrições e da laicidade. Portanto, em oposição ao que se passa no Brasil, as disposições privilegiadas para gerir situações ligadas à questão religiosa são profissionais. Isso porque, os efeitos da socialização religiosa dos docentes franceses na profissão são reduzidos pela socialização à laicidade e pelas injunções de neutralidade e de reserva de funcionário público, que, neste caso, representam um recurso para o agir, para além de ser uma obrigação profissional. Tanto uma forma de agir quanto a outra refletem efeitos de uma socialização escolar anterior.

*

Os efeitos das socializações anteriores ao exercício da profissão docente são reafirmados, legitimados ou refutados pela socialização profissional em exercício destes docentes. A mobilização de experiências profissionais e do diálogo no espaço de trabalho (BOUCHETAL, 2015) reforçam certas formas de agir. A cultura profissional é assim estabelecida pelas redes de relações entre os professores. A socialização entre pares coloca em evidência os valores, as formas de ação legítimas e as crenças compartilhadas entre os profissionais que, por vezes, são implícitas (KNOBLAUCH, 2008). Neste sentido, a profissão docente francesa seria influenciada pela laicidade, enquanto um efeito da socialização nacional deste país. Já a socialização brasileira permitiria que a religiosidade seja um dos elementos centrais.

Levando em consideração que as experiências escolares fornecem elementos socializadores que servem para a subjetivação também dos alunos, concluímos que a forma de tratamento da questão religiosa nas escolas revela aos alunos como se dá a relação entre religião e Estado em sua sociedade. Desta maneira, a escola é um espaço onde acontece simultaneamente o processo de socialização religiosa e o processo de socialização à laicidade com diferentes pesos em cada uma das configurações socioculturais analisadas. Enquanto na escola francesa a exposição da própria religião é vista como proselitismo, priorizando uma socialização à laicidade, na escola brasileira, os alunos aprendem sobre a religião dos colegas e dos professores e percebem a coexistência religiosa como ideal de laicidade. É desta forma que a escola brasileira reafirma a mistura entre o público e o privado e ratifica a noção de que a religião é uma dimensão central da identidade brasileira.

Concluimos assim que a laicidade é um elemento de coesão social da sociedade francesa e que o laço social brasileiro seria fabricado pela tensão entre coexistência e hegemonia religiosa. Os professores possuem papel ativo na transmissão desta forma de ver e de se relacionar com o mundo. Assim, nas duas realidades nacionais estudadas, os elementos que compõem o laço social são desenvolvidos nos espaços escolares, ou seja, a escola contribui explicitamente para a construção de uma coesão social (DEROUET, 1992, p. 239).

De toda forma, no que concerne às situações envolvendo a questão religiosa, os docentes dos dois contextos estudados, levando em consideração as incertezas presentes nas situações e a necessidade de se posicionar mediante a elas, possuem a tendência de agir com prudência (CHAMPY, 2012) para que as situações não saiam do controle. Desta forma, as situações envolvendo a questão religiosa são vistas como situações ordinárias que fazem parte da atividade profissional. Portanto, as práticas prudenciais que contemplam as renormalizações e as normatividades intermediárias são solicitadas tendo em vista a busca de um regime de paz. Neste sentido, por causa de tais práticas e das características das configurações socioculturais estudadas, a questão religiosa não ocupa um lugar central no espaço escolar.

6.1.2 Lugar periférico da religião na escola

Nosso foco sobre as situações envolvendo a questão religiosa no espaço escolar não deve ocultar a constatação de que a questão religiosa não é a principal preocupação ou o principal desafio para os professores em atividade. Embora no Brasil, os entrevistados tocam no assunto com maior facilidade e sem que a questão tivesse sido colocada nestes termos, ou seja, a questão religiosa aparece de forma mais contundente do que na França.

Além das práticas prudências, desenvolvemos outras duas hipóteses para o fato de que a questão religiosa não ocupe lugar central na atividade docente: a relativização e o processo de invisibilização das relações existentes entre religião e escola. A questão religiosa na escola pode ser facilmente relativizada pelos docentes. Entendemos relativização como “uma forma argumentativa a partir das quais as pessoas dizem perceber os limites de suas ações se acomodando a eles” (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008, p. 146). Por não estar em evidência, a existência de situações envolvendo a questão religiosa na escola é vista como um problema de difícil resolução para alguns professores e, por isso, elas são relativizadas, geralmente de forma inconsciente e velada.

Essa relativização é uma estratégia para que os docentes consigam cumprir as exigências múltiplas e complexas de sua profissão ou uma forma de saber “fechar os olhos” nos momentos certos para manter o regime de paz na sala de aula. Entendemos esta relativização como parte integrante do trabalho docente, componente de um ciclo de se aproximar e de se distanciar do trabalho profissional enquanto uma estratégia para lidar com as dificuldades e encontrar prazer na atividade profissional (HÉLOU; LANTHEAUME, 2008, p. 71). Assim, lidar com a questão religiosa é apenas um elemento das diversas facetas do agir profissional do professor que sente a necessidade de relativizar este assunto para poder dar conta de outros julgados mais pertinentes.

Todavia, a estratégia de relativização pode também estar relacionada ao processo de invisibilização social deste tema na escola. Um terço dos docentes entrevistados afirmaram que situações envolvendo a questão religiosa não estavam presentes no ambiente escolar. Entendemos aqui a invisibilidade como resultante de um processo social de invisibilização. A prática de invisibilizar é entendida da seguinte forma:

[...] uma forma de os professores se resguardarem de um trabalho de intervenção a partir do momento em que assuntos melindrosos assumem expressão pública na arena escolar. Mantê-los invisíveis da comunidade escolar significa preservá-los da conversão em problemas públicos. Uma certa desatenção — que oscila entre manter os olhos bem fechados ou semiabertos — evita assim a exposição pública dessas situações. (RESENDE; DIONÍSIO, 2016, p. 228)

Pensando no contexto da pesquisa, fica ainda mais claro que professores de educação básica preferam não expor seu trabalho e sua escola frente a pesquisadores acadêmicos, sendo este um limite metodológico da pesquisa. Os autores da citação acima nos ajudam a compreender que a invisibilização acarreta na responsabilização individualizada do docente e de resolução da situação entre ele e os atores envolvidos, ou seja, os alunos. Contudo, no caso das situações envolvendo a questão religiosa, a invisibilização seria também uma forma de não identificar a existência de um problema ou de não assumir a existência de um jogo de forças entre o sagrado e o secular.

Na sociedade brasileira, a invisibilidade da questão religiosa nas escolas estaria associada a diferentes processos sociais, como, por exemplo, o crescimento do número de fiéis às igrejas pentecostais e neo-pentecostais (inclusive professores), a disseminação de ideias conservadoras e a ausência de debate legal e acadêmico sobre conflitos religiosos presentes na sociedade e na escola. Ademais, este processo de invisibilização não acontece apenas nos espaços escolares, mas também por profissionais da polícia que o minimizam ao tratar denúncias de casos de intolerância religiosa como um problema de menor importância (MIRANDA, 2012, p. 65).

O clima de uma suposta tolerância religiosa, que teria sido gerado pelo sincretismo religioso e, mais especificamente, pelo sincretismo cristão (SANCHIS, 2008), característico e particular da sociedade brasileira, por vezes esconde jogos de poder que constituem estereótipos e preconceitos que só se descortinam quando estão no limite, ou seja, quando se apresentam de forma mais violenta¹⁴¹. Neste sentido, pode-se fazer um paralelo entre o “mito da democracia racial” (HASENBLG, 2005) e o que chamamos de “mito da tolerância religiosa” na sociedade brasileira, já apontado por Fischmann (2008b, p. 29).

O discurso da homogeneidade das religiões dos alunos como justificativa para a ausência de situações envolvendo a questão religiosa é revelador da forma como os professores entrevistados compreendem a diversidade religiosa no Brasil. Trata-se de uma multiplicidade (e não de uma diversidade), uma vez que as religiões existentes seriam múltiplas de uma única, a saber, o cristianismo. Para grande parte dos docentes, como já verificado em pesquisa anterior (VALENTE, 2015), todas as religiões levam ao mesmo fim: Jesus Cristo e a boas ações.

Neste sentido, religiões não cristãs são raramente levadas em consideração. Os alunos que pertencem a tais religiões têm menos espaço para se colocar e, portanto, são discretos quanto às suas crenças. Como estratégias de pertencimento ao grupo escolar, os alunos omitem suas próprias crenças, sendo que apenas os professores atentos à questão capazes de identificar essas tensões, uma vez que revelar uma identidade religiosa não hegemônica é se expor a riscos que nem sempre são benéficos. Portanto, os alunos se utilizam de estratégias para se proteger e entrar no padrão hegemônico. Segundo Caputo (2012), tais estratégias podem variar do ocultamento da pertença religiosa na escola até a saída definitiva da instituição escolar.

Já na França, a justificativa para a ausência de casos envolvendo a questão religiosa não é a homogeneidade religiosa entre os alunos, mas a laicidade e a neutralidade. No caso francês, muitas vezes, os professores procuram ter o cuidado de não saturar os alunos com a questão da laicidade (Marion Fr). Esse argumento é fundamentado principalmente no fato de que somente o professor de História e Geografia seria o docente competente e responsável por tratar o assunto, na disciplina de Educação Moral e Cívica ou de Ensino dos fatos religiosos. É desta forma que alguns docentes alegam preferir evitar “sobrecarregar” os alunos com discussões sobre o tema.

¹⁴¹ Como exemplo: caso da menina de 11 anos que é apedrejada na saída de um culto de uma religião de matrizes afro-brasileiras por membros de uma religião evangélica, em 16 de junho de 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>. Acesso em 04/06/2016.

Contudo, professores da mesma disciplina (Claire Fr e Quentin Fr), mas de outra escola alegam que ainda há um grande trabalho a fazer, não apenas com os alunos, mas também com seus colegas de profissão. O trabalho com os alunos teria o objetivo de explicitar a diferença entre crença e saber para que não haja contestações dos conteúdos ensinados, uma vez que o trabalho sobre laicidade indicado pelo currículo de Educação Moral e Cívica não propõe uma abordagem profunda do tema. Já o trabalho com os docentes teria como pretensão a abertura de espírito para o respeito e o reconhecimento da diversidade, através do entendimento de que a laicidade não deve ser entendida de forma redutora e proibitiva. Ademais, um fator que contribui para a relativização e para a invisibilização da questão pode estar atrelado ao fato de que 40% da população francesa não é religiosa.

O processo de invisibilização da interface entre religião e educação não está apenas na vivência de situações, mas também na percepção do espaço escolar e culmina em dois fetiches¹⁴²: a *Charte de la laïcité* na França e o crucifixo no Brasil¹⁴³. Estes dois objetos materiais fixados nas paredes escolares representariam poderes mágicos ou sobrenaturais que seriam ativados apenas quando os docentes sentem a necessidade de reforçar o próprio argumento, seja em relação a laicidade (“a lei existe”, “a lei está acima de todos”), seja em relação a imposição simbólica de comportamentos ou visões de mundo (“deus está olhando”, “deus está acima de todos”).

A análise da prática docente baseada em estudos de ergonomia nos ajuda a compreender que a atividade docente excede aquilo que é realizado porque ela contém também aquilo que não acontece (LANTHEUAME, 2008b, p. 17). Assim, mesmo que os motivos para a ausência de situações religiosas sejam diversos nos dois países, a relativização e a invisibilidade são reveladoras de uma prática docente frente às situações envolvendo a questão religiosa. Desta forma, negligenciar ou evitar o tratamento de assuntos que não configuram o currículo escolar (como as questões religiosas) e que podem abrir prerrogativas para polêmicas ou manifestações dos pais com as quais os docentes não se sentem aptos a lidar são ações entendidas aqui enquanto estratégias. Deste modo, a finalidade da estratégia de relativizar ou de inviabilizar é, não apenas evitar

¹⁴² Entendemos fetiche no sentido proposto por Latour (2001): algo que é produzido por uma crença. Neste sentido, qualquer objeto pode receber projeções de qualidades humanas e, conseqüentemente, passa a ter propriedades sagradas.

¹⁴³ Um professor francês afirmou que sentia necessidade de ter um documento que definisse a laicidade “de uma vez por todas”, ele não tinha conhecimento da *Charte de la laïcité*. Dois professores brasileiros católicos ignoram a presença de crucifixos nas suas escolas, ou seja, nos dão indícios para compreender o processo de naturalização e de invisibilização dos símbolos religiosos em espaço público, mesmo estes sendo expostos em locais de grande circulação, na entrada de cada uma das escolas.

enfrentamentos, mas também, se preservar e realizar o seu trabalho. Para tanto, é a tomada de distância e a relativização que se tornam os principais recursos mobilizados.

A lógica de ação privilegiada no Brasil quando as situações são invisibilizadas é doméstica. Tal lógica obedeceria a tradição herdada da escola jesuíta, por meio da presença e a naturalização dos símbolos religiosos na escola, da suposição da homogeneidade religiosa dos alunos e da confiança em valores morais cristãos. Já na França, as mesmas situações acessam a lógica cívica, a partir da qual os docentes se “escondem” atrás das normas de laicidade e de neutralidade, que preveem a discrição quanto suas crenças pessoais. Nesse sentido, uma das características da lógica cívica é a associação da universalização dos saberes com uma posição de quase indiferença em relação às particularidades sociais, culturais e religiosas.

Assim, a neutralidade é defendida como uma estratégia de ação presente tanto na lógica doméstica brasileira, quanto na lógica cívica francesa para a relativização e a invisibilização como uma forma de evitar problemas com alunos, pais e autoridades escolares, além de revelar a falta de capacitação dos docentes para lidar com tais questões nos dois países estudados.

Segundo Loeffel (2009, p. 103), a neutralidade é um princípio liberal, entendido como a suposição de uma atitude de respeito e de tolerância. Contudo, a mesma autora alerta que o Estado francês não é neutro, ele é prescritor do bem comum. Ou seja, ele define aquilo que julga ser o melhor para os interesses da população. A neutralidade se configura enquanto um processo de neutralização dos espaços e dos funcionários públicos impulsionados por normas jurídicas e debates públicos. A obrigação da formação laica dos professores é imposta aos indivíduos e para além deles (ibidem, p. 108). Assim, a existência da injunção de neutralidade serve como uma imposição deontológica e, ao mesmo tempo, enquanto um recurso do agir docente.

Assim, o status de funcionário público na França pressupõe uma neutralidade por parte dos professores como parte de seu *habitus* profissional, o que não é encontrado como característica dos profissionais brasileiros. Os professores franceses se identificam e se definem orgulhosamente como funcionários do Estado, enquanto no Brasil essa ligação raramente é formulada pelos professores brasileiros¹⁴⁴.

A ausência da neutralidade do docente brasileiro é um aspecto da profissionalidade docente que se constrói a partir de aspectos históricos do profissional da educação, mas também é facilitado

¹⁴⁴ Apenas Carlos Eduardo Br a menciona com o objetivo de mostrar sua contradição, ser funcionário do Estado e, ao mesmo tempo, anarquista.

pela existência de esferas públicas e privadas que se misturam, de forma que os professores brasileiros fazem uso de normas que lhes convém, sem necessariamente observar uma ligação com o regulamento interior da escola ou as leis do país, por exemplo. Adicionado a isso, o não debate sobre a neutralidade docente nos cursos de formação e a facilidade com que os professores do ensino básico colocam suas posições frente aos alunos afastam a ideia de que existiria uma relação entre neutralidade e profissão docente no Brasil.

A questão da neutralidade no Brasil tomou um lugar central recentemente com as discussões acerca do projeto de lei “Escola sem partido”. O movimento foi concebido pelo advogado Miguel Nagib, de São Paulo em 2004. E, dez anos depois, um projeto de lei é apresentado por um deputado na Bahia. Desde então, o movimento ganhou forças e se tornou um projeto construído majoritariamente por militantes conservadores da “bancada religiosa” (articulados ao Partido Social Cristão – PSC, Movimento Democrático Brasileiro – MDB e Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB)¹⁴⁵ que teria como objetivo último coibir os professores e impedir a doutrinação “esquerdista” por parte dos docentes, sobretudo no que concerne a discussão da questão de gênero. Assim, os professores brasileiros foram atacados e se manifestaram majoritariamente contra esse projeto.

O projeto de lei não compreende educar como um ato partidário e não prevê nenhum tipo de aprendizagem do espírito crítico, da reflexão ou da emancipação. Além disso, ele é uma ferramenta contrária ao uso de algumas normas que constituem a profissionalização, dentre elas, a liberdade de cátedra e a autonomia no exercício da profissão docente. Esse projeto de lei pressupõe uma falsa neutralidade e privilegia uma única forma de pensar, o que coloca em perigo o pensamento crítico dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. O Movimento Escola Sem Partido (MESP) clama por um Estado forte, capaz de intervir nas decisões curriculares, e pela garantia de valores de instituições socializadoras tradicionais, como a família e a religião. Ele ganha forças a partir da conjunção de argumentos neoliberais com argumentos neoconservadores agrupando indivíduos das esferas políticas, sociais e religiosas.

Não é esta a neutralidade que encontramos na França. A injunção de neutralidade francesa está ligada à uma lógica administrativa (DEROUET, 1992, p. 237) que supõe emancipação, liberdade de expressão e construção de um pensamento crítico (ROBERT; GARNIER, 2015),

¹⁴⁵ O projeto de lei teria sido apresentado diversas vezes em diferentes Assembleias Legislativas estaduais. Depois de tramitar em uma comissão especial da câmara dos deputados desde 2014, o projeto é arquivado em 11 de dezembro de 2018.

diferenciando aquilo que é do âmbito do pensamento crítico e da opinião pessoal, mesmo que está distinção não seja frugal. Segundo Mole (2015, p. 43), a recusa da transmitir opiniões seria algo intrínseco de um ensino republicano que tem por finalidade a formação de um cidadão responsável e crítico, para que ele não só obedeça às normas sociais, mas também se engaje na mudança para uma sociedade melhor. Além de ter extrema relevância para o aluno, o pensamento crítico ou uma vigilância epistemológica é importante também para o professor refletir sobre sua prática docente, duvidar das próprias ideias, descentrar-se de suas opiniões pessoais. A neutralidade francesa pressupõe o impedimento de que o professor utilize a sua própria crença ideológica ou espiritual como instrumento pedagógico.

Em razão das características socioculturais, a neutralidade no Brasil aparece como uma ausência total de intervenção do Estado permitindo uma “concorrência franca” no mercado religioso (PIERUCCI, 1996) e uma combinação entre o crer e o saber, entre as esferas públicas e privadas. Na França, a neutralidade se configura enquanto uma norma legal de neutralização dos espaços e dos funcionários públicos que é frequentemente renormalizada nas escolas em prol de uma aproximação do professor com o aluno.

Contudo, tal como esta pesquisa atesta, a injunção de neutralidade não impede a existência de situações envolvendo a religião no espaço escolar. A neutralidade docente, é certamente um passo a mais na garantia da diversidade religiosa e da liberdade de consciência, mas não é suficiente para impedir a presença da religião/religiosidade nas escolas públicas¹⁴⁶, uma vez que esta dimensão está no interior dos estabelecimentos escolares, tal como uma ampla bibliografia confirma (CUNHA, 2013; FISCHMANN, 2008a; RODRIGUES, 2012; VALENTE, 2015; CAVALIERE, 2006).

Por ser uma instituição social, a escola é porosa e, portanto, não imune às disputas religiosas que caracterizam as sociedades contemporâneas. A competição e a tensão existente entre a religião e as esferas políticas, econômicas, estética, intelectual e erótica não é nova. Em 1915, Weber (1982 [1946]) já procurava compreender a relação de tensão existente entre a religião e o mundo.

Comparando os tipos de situações descritas pelos docentes nas duas configurações socioculturais, eles revelam que o sujeito da pressão na escola pública brasileira é a própria religião enquanto instituição (na situação descrita por Carlos Alberto Br e por André Br), e não a religiosidade, como no caso Francês (casos descritos por Jean Fr). Pressões no Brasil são

¹⁴⁶ Não estamos sugerindo que tais situações deveriam ser impedidas.

principalmente por parte dos alunos estimulados por congregações evangélicas de fora da escola, embora tenha pressão dos pais e dos próprios docentes. Na França, a pressão é sobretudo dos alunos religiosos e não se traduz pela concorrência entre as duas instituições, neste sentido, pelo menos no que concerne as instituições, “a fronteira está bem traçada” (GAUTHERIN, 2005).

A invisibilidade das religiões minoritárias na escola brasileira é um instrumento que faz parte das estratégias de negligência e culmina na legitimação da presença de uma religiosidade hegemônica, acompanhando e promovendo um modelo de escola tradicional e religiosa no Brasil. No caso Francês, a invisibilização das religiões é um mecanismo contraprodutivo para a garantia de uma laicidade que existe apenas nas prescrições e normas escolares e que legitima uma escola totalmente neutra, sem levar em consideração a dimensão religiosa da identidade de seus atores.

De forma geral, uma maneira de justificar o processo de inviabilização ou de relativização da questão religiosa no espaço escolar está no fato de que a aprendizagem e a garantia de escolaridade dos alunos são os principais valores para os profissionais da educação nas duas configurações sociais estudada. Para chegar a este fim, os professores estão dispostos a mobilizar diferentes estratégias, como a benevolência (GÉGOUT, 2016), a aproximação dos alunos, o enquadramento de regras e recursos que não são necessariamente institucionalizados, priorizando uma lógica professoral¹⁴⁷. Assim, temas como religião, discriminação e racismo acabam sendo relativizados em prol da escolarização dos alunos, sendo rara a existência de espaços dedicados à discussão de tais assuntos, reforçando a busca por resoluções deste tipo de conflito de forma individualizada e cuja responsabilidade recai apenas ao docente¹⁴⁸.

Embora a relativização e a invisibilização das questões religiosas façam parte da profissão docente, quando o professor as ignora na escola, ele naturaliza aquilo que foi construído historicamente como se não existissem outras verdades. Assim, a laicidade e a neutralidade podem ser utilizadas, de um lado, enquanto instrumentos de preservação da separação entre religião e Estado, mas, de outro, como instrumentos que garantem a invisibilidade da questão religiosa no espaço escolar. Agindo desta forma, o professor torna-se cúmplice de ações de intolerância religiosa.

¹⁴⁷ Termo proposto por nós, sua conceituação é desenvolvida no item 6.1.2 As práticas docentes.

¹⁴⁸ Sobre responsabilização individual do trabalhador, ver STARK, David. *The sense of dissonance*. Accounts of worth in economic life. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2011 [2009].

6.1.3 Intolerâncias religiosas adjetivadas: religião, raça e gênero

No Brasil, a grande maioria de situações relatadas pelos sujeitos de pesquisa vitimizavam as religiões de matriz afro-brasileira, sendo este o grupo que mais sofre discriminação religiosa, não só dentro da escola (MIRANDA, 2012). Por se tratar de uma religião que é, em grande parte, trazida pelos escravos africanos para o Brasil, esse tipo de violência tem sido denominado de racismo religioso.

A expressão “racismo religioso” foi criada pelo movimento negro e esteve presente no debate jurídico sobre cotas raciais, principalmente, no ano de 2012. Este termo é utilizado para designar situações em que o racismo é a base da discriminação contra religiões de matrizes africanas, sendo insuficiente o conceito de intolerância religiosa (OLIVEIRA, 2017). O racismo religioso é mais uma forma de depreciação da cultura negra ou afro-brasileira através de sua dimensão religiosa e tem origem no período colonial e escravocrata. Esta forma de racismo, que foi, primeiramente, praticada pelo catolicismo, tem ganhado força em outra vertente do cristianismo com a expansão das igrejas pentecostais e neo-pentecostais nos últimos anos. Esta forma de racismo foi encontrada na situação do jongo e também no discurso da professora Sofia Br, além de outras situações não exploradas.

O racismo religioso poderia encontrar um paralelo na sociedade francesa semelhante uma xenofobia religiosa, conceituado como “islamofobia”. Para Fischmann (2008b, p. 30), a discriminação xenofóbica que associa religião e nacionalidade é sim uma forma de racismo. Segundo nossas hipóteses, este tipo de racismo seria decorrente do fenômeno da imigração, do crescimento de movimentos fundamentalistas e dos últimos ataques terroristas na França e no mundo, fortalecendo um discurso nacionalista (por exemplo do partido Front National). Neste sentido, cabe lembrarmos que a concepção francesa sobre religião está atrelada não apenas à nacionalidade, mas também à cor da pele¹⁴⁹. Para Fischmann (2008b, p. 29), “quando a identidade nacional e o patriotismo exacerbam, o sentimento de pertencimento à Nação tende a excluir os que não se enquadram no modelo humano, nacional, ali vigente: os estrangeiros”.

A partir da convivência e da observação da população francesa, foi possível identificar uma segregação cultural religiosa mais importante do que a segregação racial, se comparado com o Brasil. Por exemplo, os franceses percebem o uso de símbolos religiosos, mas principalmente do

¹⁴⁹ Lantheaume e Simonian (2012, p. 26) citam a fala de uma professora entrevistada: “eu estou em um estabelecimento que tem enorme necessidade [de falar sobre o fato religioso], haja vista que, se você abre a porta de uma sala de aula, você terá todas as cores de pele possível...”

véu como um gesto de provocação, sem conhecer as variadas motivações e o amplo leque de possíveis razões da escolha do uso deste artigo (LANGAR, 2018, p. 112), ou seja, sem endendê-lo como um gesto de fé e obediência religiosa. A invisibilidade dos intuitos do uso do véu está também acompanhada por uma dificuldade de compreender que é possível ser religioso sem ser proselitista (idbem, p. 289). Em contrapartida, o presépio e a árvore de natal são destituídos de seu caráter religioso e são autorizados em espaços públicos por efeito da tradição histórica francesa, mesmo tendo uma população majoritariamente sem religião (situação Charlène Fr). Contrariamente ao Brasil, onde grande parte da população é cristã, tais símbolos corresponderiam a uma agressão à laicidade brasileira (situação Sarah Br), como corrobora dois dos artigos analisados no capítulo 2.2.1 (GIUMBELLI, 2013 e GARCIA, 2011).

A questão de gênero foi identificada no caso francês, pois, neste país, ela tem uma relação social com a religião, por causa do papel da mulher na religião mulçumana e da forma como este papel é criticado pelos professores, mas, principalmente, pelas professoras. Julie Fr, Charlène Fr, Dominique Fr e Alice Fr percebem a submissão da mulher como elemento integrante da religião mulçumana. Esta visão corrobora com as definições de uma laicidade assimilacionista, como exposto no capítulo 2.2.2.3. Contudo, em outras situações, não envolvendo a questão de gênero, as docentes agem segundo um outro tipo de laicidade, seja ela republicana ou inclusiva. Portanto, a emancipação das mulheres parece ser um assunto muito caro às professoras, sendo a laicidade uma resposta ou um instrumento para a aquisição da emancipação e da igualdade de gênero¹⁵⁰.

A laicidade universalista francesa estaria ligada a um entendimento que se faz da diversidade racial, religiosa, de gênero e de nacionalidade. Lorcerie (2002), afirma que na França, a realidade social é compreendida a partir de uma posição majoritária de normalidade que valoriza a identidade nacional. Desta forma, utilizando as noções eliasianas, a autora revela que os *outsiders* encontram menos espaço ou oportunidades sociais, enquanto os estabelecidos não percebem que eles próprios também pertencem a uma etnia, a qual eles acreditam, sem razão, que foi construída historicamente e que, portanto, possuem raízes comuns. Assim, o artigo de Lorcerie (2002), nos inspira a afirmar que, enquanto o Estado francês apoia uma cultura majoritária e diminui as culturas de pertencimento, utilizando um discurso universalista, no Brasil simula-se a existência de uma articulação entre as identidades coletivas e particulares que ocultam discriminações de diferentes

¹⁵⁰ No Brasil, a questão de gênero está ligada a discriminações relacionadas com a orientação sexual dos adolescentes e dos jovens, tema que não é tratado nesta tese.

tipos, inclusive a religiosa. Assim, a laicidade acolhedora brasileira (FARIAS, 2012) encobre uma dominação hegemônica que é instrumentalizada para e pela não separação entre as esferas públicas e privadas.

6.1.4 Condições de trabalho e formas de agir em situações envolvendo a questão religiosa

Verificamos que, com maior evidência no Brasil, a cultura institucional de cada escola possui um efeito relevante para o tratamento das questões religiosas. Para Van Zanten (2004), o espaço de exercício possui uma função importante na socialização profissional docente. Por exemplo, a Escola Academia que, possuindo condições de trabalho favoráveis, os professores possuem tempo e disponibilidade para se encontrar e desenvolver, em conjunto, atividades que abordem a questão religiosa como um objeto social e com o objetivo de garantir o respeito à pluralidade religiosa na sociedade brasileira, mobilizando uma “transmissão informal” (VAN ZANTEN, 2004, p. 215) de “valores inquestionáveis” não apenas aos alunos, mas também aos colegas docentes. Neste sentido, a cultura escolar permitiria o que Go (2015, p. 77) chama de estilo de pensamento, “um sistema de intencionalidade e de relações que constituem um mundo” e que é “subjacente a todas as relações entre os indivíduos de um mesmo coletivo”.

Além disso, foi observada na Escola Academia uma coerência entre os valores dos docentes e os princípios norteadores da escola, o que revela a importância do tempo de casa dos professores (alguns possuíam mais de 15 anos de exercício na mesma instituição escolar) e do estabelecimento dos objetivos sociais da instituição de forma clara. Nessa escola, sobretudo, com a situação do jongo, foi possível identificar a existência de uma colegialidade entre os docentes que possui um papel de “regulação coletiva, cujo poder de coerção reside essencialmente em uma influência normativa difusa e não no controle direto da atividade do outro” (VAN ZANTEN et. al., 2002, p. 249). Ao partilhar as diferentes formas de agir, os profissionais compartilham também regras profissionais comuns, uma normatividade intermediária comum (LANTHEAUME; SIMONIAN, 2012) que é combustível para a socialização profissional (VAN ZANTEN et. al., 2002, p. 199) e para a construção de uma cultura de uma instituição escolar (MAFRA, 2003).

Em contrapartida, escolas com perfil semelhante à Padre Manuel da Nóbrega, cuja direção escolar não facilita o reconhecimento da religião do outro e motiva práticas docentes que estejam relacionadas com a crença cristã hegemônica, os docentes comprometidos com valores de respeito à diversidade religiosa no Brasil possuem maior responsabilidade individual para ir na

contracorrente do que é privilegiado em seu estabelecimento, como no caso de Anderson Br. Esse professor efetua um trabalho complexo, mas isolado, usufruindo da autonomia docente em um universo caracterizado por um “desencorajamento coletivo” (WEICK, 1976¹⁵¹ apud DURU-BELLAT, 2002, p. 142), o que outrora foi chamado de vazio institucional (VALENTE, 2018a). O “efeito professor” é, neste caso, mais importante do que o “efeito escola” (VAN ZANTEN et al, 2002)¹⁵² ou que a cultura da instituição escolar.

O reconhecimento social do docente tanto nas escolas francesas quanto na Escola Academia foi identificado nas condições de trabalho, especialmente na quantidade de horas dedicadas à preparação das aulas. Em resposta à valorização de seu trabalho, estes professores se sentiam responsáveis pelo trabalho realizado e, ao mesmo tempo, representantes de uma sociedade e de uma concepção singular sobre a formação cidadã. Quanto mais esses profissionais sentiam sua atividade reconhecida, maior era seu engajamento pessoal e ético. Desta forma, em razão da existência de uma lógica cívica e de um espaço de debate sobre a laicidade, a configuração sociocultural francesa acaba estimulando a socialização docente como um recurso do agir em situações envolvendo a questão religiosa, enquanto no Brasil, esse envolvimento depende das disposições dos docentes e das condições de possibilidade dentro do espaço escolar.

O fato de ter tempo para se dedicar à própria profissão permite uma reflexividade crítica por parte dos docentes que motiva o engajamento em projetos e em dinâmicas pedagógicas que abordam questões mais amplas da sociedade, como a questão religiosa. Assim, quando as condições de trabalho são favoráveis exalta-se a pluralidade religiosa no Brasil, como a existência do projeto Religiões na Escola Academia. Na França, busca-se instrumentos e recursos que permitam a realização de atividades que flexibilizem a definição única e universal de laicidade para que os alunos possam vivê-la como um princípio republicano e não como uma ameaça às suas disposições identitárias (LANGAR, 2018, p. 180). Assim, algumas atividades propostas pelos docentes franceses foram: a visita a lugares de culto (Claire Fr e Quentin Fr), a projeção de filmes

¹⁵¹ WEICK K. E., Educational Organization as Loosely Coupled System, *Administrative Science Quarterly*, 1976, 21, nº 1, p. 1-19.

¹⁵² “Efeito escola” é uma tradução nossa do que os autores apresentam duas concepções de “effet établissement”. A primeira revela que o efeito escola se explicaria a partir uma disposição geral dos professores em matéria de exigências escolares, de disciplina e de avaliação. A segunda definição traz a existência de uma correspondência entre a coesão social dos atores, o engajamento maior na política definida pelo estabelecimento e a diminuição da seletividade do público de origem popular (VAN ZANTEN et. al., 2002, p. 16). Aqui, utilizamos o termo que corresponde a primeira definição.

que tratem sobre o assunto (bibliotecária da Escola Tulipa), a troca de conhecimentos religiosos entre os alunos (Charlène Fr), entre outras.

6.2 As práticas docentes, profissionalidade e socialização profissional

As situações permitiram analisar práticas docentes relacionadas com a questão religiosa em escolas públicas brasileiras e francesas. Contudo, essas práticas específicas revelam formas de agir que são recorrentes na atividade profissional dos docentes e, portanto, poderiam ser discutidas enquanto práticas docentes *tout court*. Desta forma, o objetivo deste item é tecer uma reflexão sobre diferentes práticas docentes em configuração, afastando, momentaneamente, a questão religiosa de nossos olhares.

6.2.1 Situações e interações sociais

O sistema educativo pressupõe um sistema de justificação complexo em que a busca pelo justo pode se dar em diferentes universos políticos (DEROUET, 1992, p. 56) ou, cidades/*cités* na nomenclatura de Boltanski e Thévenot (1991). Tais universos políticos possuem princípios de justificação que se opõem e, por isso, devem ser tratados de forma descentralizada e local, o que configura a autonomia dos professores e dos estabelecimentos escolares para resolver as situações levando em conta as particularidades dos casos (DEROUET, 1992). Assim, os princípios de justiça mobilizados no agir dependem das especificidades de cada situação, o que Lemieux (2008, p. 183) chamou de variações situacionais.

Um dos elementos de grande importância para o agir em situação é a interação social. A interação do docente com os alunos, com pais e com colegas nos permite identificar particularidades de cada uma das configurações sociais analisadas, isto porque a reciprocidade entre os indivíduos é um dos elementos centrais da socialização enquanto fato social total (SETTON, 2012). Ademais, o espaço escolar permite, como discutido anteriormente, a integração de múltiplas referências socializadoras, além de uma experiência individual (ibidem; DUBET, 1994). Neste sentido, a interação entre docente e aluno é compreendida para além do que está explícito, mas como uma reciprocidade objetiva e simbólica que facilita a identificação de práticas difusas, ocultas e não intencionais (SETTON, 2012, p. 44).

A relação com o outro, na situação escolar, é uma obrigação profissional que impele o engajamento subjetivo do docente com o aluno. Malet (2007, p. 667) diria que se trata de uma coerção consentida, por meio da qual, busca-se ultrapassar a estranheza cultural existente na sala de aula com a finalidade de tornar possível uma situação educativa (idbem, p. 668). Além disso, o estabelecimento de uma relação de cooperação com o aluno é uma característica intrínseca e particular da profissão docente, ou seja, o professor não pode exercer sua profissão sem a cooperação dos alunos que, por sua vez, frequentam a escola sem um interesse legítimo, mas por obrigação familiar e social (NÓVOA, 2004, p. 237). Neste sentido, quanto mais diferenças houver entre a cultura dos alunos e a cultura docente, há uma maior chance de que as relações encontrem pontos de tensão.

Percebemos que na França há uma maior distância cultural entre docentes e discentes. A presença de alunos descendentes de imigrantes na escola republicana francesa, faz com que a prática docente não seja a mesma do que era antes do período histórico marcado pelo fenômeno da imigração¹⁵³. Uma vez em interação, professor e aluno passam por um processo de aculturação recíproca. Enquanto os professores veem a necessidade de reconhecer a dimensão religiosa e cultural dos alunos para criar um espaço de diálogo, os alunos fazem um esforço para compreender a lógica escolar em que as disposições constituídas por ele desde sua socialização primária deve, no mínimo, coexistir com uma visão de mundo secular e republicana. Um dos elementos que permite esta aculturação recíproca é a curiosidade (nos casos de Jean Fr, Albert Fr e Allan Fr): a vontade de conhecer o desconhecido e a interrogação sobre o modo de vida daqueles com quem se convive, revelando que a dimensão do extraescolar possui um efeito dentro do estabelecimento e da sala de aula (RESENDE; GOUVEIA, 2013). Dutercq (2004) contribui para este argumento afirmando que não existem situações de ensino sem que haja um compartilhamento mínimo de normas sociais entre os atores que estão ali engajados e que co-constroem as situações. Se, por um lado, o contato com o diferente é condição e produto para a proeminência da identidade étnica (tanto do professor como do aluno), por outro, ela abre espaço para uma criação cultural rompendo com possíveis fronteiras traçadas etnicamente (LORCERIE, 2002).

¹⁵³ No caso francês, a questão da imigração está ligada à questão religiosa. Embora este não seja o caso no Brasil, onde outros elementos culturais se sobressaem.

Neste sentido, o contato com os alunos provoca uma transformação nas disposições dos docentes¹⁵⁴ para que eles possam compreender e contemplar o diferente fundamentado em aprendizagens sobre o outro. Assim, a prática docente em situação implica uma ação dialógica, ou seja, correspondente ao modelo de jogos (ELIAS, 1970), em que a (re)ação do professor vai depender da (re)ação apresentada pelos seus pares (alunos e colegas). Portanto, a prática profissional é aprendida segundo a experiência docente que possibilita aos professores conhecer as particularidades dos alunos e melhor lidar com as incertezas e adversidades próprias da profissão, permitindo que deem continuidade ao trabalho apesar das dificuldades (LANTHEAUME, 2012, p. 375). Isso pode ser exemplificado pelas professoras Marta Br e Claire Fr que possuem discursos muito semelhantes quando afirmam que o aprendizado da profissão se dá no dia-a-dia, principalmente com a diversidade do público, mas, segundo Ana Br, “apanhando”, ou seja, com sofrimento.

Nas palavras de Dubet e Martuccelli, os atores passam por um processo de autoconstrução de suas identidades e a escola lhes fornece experiências escolares que são exteriores aos indivíduos. Isso faz com que eles vivam provas que não foram escolhidas por eles e que são incorporadas ao processo de fabricação de si mesmo (1996, p. 62). Esta proposição é válida tanto para os alunos como para os professores, brasileiros e franceses. Tais provas escolares fazem com que os indivíduos sintam a necessidade de combinar diversas lógicas de ação para lidar com as funções essenciais da escola, quais sejam, a socialização, a distribuição de competências e a educação (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 62).

É neste sentido que concordamos com a afirmação de que a ação do professor é entendida como resultado e como resultante de dois processos de socialização que se entrecruzam, um individual e outro profissional (BOUCHETAL, 2015) ou, em outras palavras, um processo de subjetivação e um processo de socialização (DUBET; MARTUCCELLI, 1996). A (pós)modernidade faz com que exista uma distância entre estes dois processos e permite uma maior agência dos indivíduos na mobilização de lógicas de ação, pois elas fazem a mediação destes dois processos.

Assim, as práticas docentes estão relacionadas ao microcosmo da sala de aula composto por uma pluralidade de elementos que compõem a situação (atores envolvidos, humor do professor,

¹⁵⁴ Entendemos que se trata de um processo de mão dupla, ou seja, há transformações também nas disposições dos alunos. Nos concentramos aqui sobre o nosso sujeito de pesquisa, o professor.

recursos disponíveis, disposições docentes, entre outros), com destaque para a interação social que acontece entre os alunos e o professor ali presentes. Esta seria uma das particularidades do trabalho docente, pautada pela liberdade de cátedra e pela necessidade de tomada de micro decisões a todo momento com as “portas fechadas”. A solidão, a responsabilidade docente e a complexidade das situações tornam a reflexividade indispensável na prática docente (DEROUET, 1992; NÓVOA, 1992). Neste sentido, confirmamos a hipótese de que os docentes agem de acordo com aquilo que está envolvido na situação, naquele momento, ou seja, *au cas par cas*.

Contudo, as situações não estão isoladas e as identidades profissionais dos docentes não se forjam apenas na interação em situações em salas de aula. Assim, passamos para a discussão das práticas docentes, a partir de um contexto *meso* social, em que as interações se dão com colegas no âmbito institucional, mas também com os pais que representam a sociedade e que possuem uma expectativa sobre o trabalho docente.

6.2.2 Função docente

Correspondente a um mandato, a profissão docente é uma imagem social, o fundamento do prestígio de uma especialização como prática distinta e distintiva (HUGHES, 1958). Desta forma, a ação docente está sob a influência de princípios de referência ligados ao contexto sociocultural. No caso da profissão docente, destaca-se a forma como a função da educação e da escola é percebida socialmente nos contextos estudados e como esta percepção é apropriada pelos professores. Tais compreensões são relevantes para a interpretação das práticas docentes e de seus fundamentos, além disso, elas nos trazem elementos de comparação entre as duas realidades educativas estudadas.

Podemos falar de uma ação individual docente que possui uma lógica fundamentada em uma concepção de educação, em valores e em um entendimento de seu papel social enquanto professor, bem como em uma leitura da configuração social em que se encontra. Como diz Wittorski (2005), a profissionalização supõe antes de tudo uma intenção social, carregada de pressupostos ideológicos em meio a desafios sociais. Desta forma, a construção de si enquanto profissional envolve uma história individual e uma concepção pessoal da profissão, incluindo um *ethos* do grupo profissional (PEREZ-ROUX, 2005, p. 76). É desta forma que a produção de uma subjetividade deixa de ser uma coisa privada, ela passa a ser um campo de intervenção ordinária para os profissionais, mesmo que isso seja questionado por eles (MONCEAU, 2008b).

A representação da função social da escola é significativa para o entendimento da responsabilidade social do docente enquanto profissional, o que reflete em seu engajamento e na sua prática. Para Brillet e Gavaille (2016, p. 55), é na relação entre representação da profissão e comportamento dos docentes que se constrói uma identidade profissional, ou seja, uma identidade para si e para os outros (DUBAR, 2005 [2000]). A identidade profissional, por sua vez, revela o engajamento do docente. Franco (2016) denomina o comprometimento docente como uma vigilância crítica, que faz com que o docente se mobilize, mesmo que as condições sociais não sejam as mais apropriadas:

[...] o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2016).

Esse tipo de comprometimento foi observado entre os professores brasileiros e franceses, sendo mais característico no discurso francês. O (re)conhecimento consciente ou inconsciente de sua responsabilidade social é outro elemento que integra a construção identitária profissional docente e engaja o indivíduo no plano profissional e no plano ético, por vezes, ainda no momento de sua formação. As capacidades e as exigências que a profissão docente demanda em cada um desses contextos são diferentes.

Assim, a prevalência da lógica cívica na prática docente francesa está relacionada também com o entendimento da função social da escola, a história da educação francesa, fundamentada em princípios republicanos, e com a forma como os docentes entendem sua contribuição para a sociedade. Enquanto na França os docentes percebem sua profissão como uma peça de uma engrenagem muito maior, se sentem responsáveis pela transmissão de valores republicanos e de uma educação no sentido amplo da palavra privilegiando a lógica de mandato, no Brasil, ao contrário, alguns professores não se sentem responsáveis por isso, e reclamam da falta de atuação dos pais nesse sentido. Para um terço dos professores brasileiros entrevistados a formação cidadã é algo que não pertence às atividades da profissão docente.

Esse fenômeno está presente sobretudo no caso dos professores brasileiros que possuem condições de trabalho precárias, elemento que dificulta a conquista do mandato e que gera um círculo vicioso de depreciação da função social docente. Deste modo, os docentes brasileiros raramente percebem sua profissão como uma forma de exercer sua cidadania e dificilmente legitimam a própria autoridade enquanto adultos. Esta interpretação é fortemente relacionada ao

entendimento de que a função da escola está associada à oferta de saberes, sem que a dimensão particular dos alunos seja levada em consideração, o que representa uma compreensão meritocrática da educação que, por sua vez, está ligada a uma lógica liberal.

Nesse sentido, a profissão docente segundo uma parte dos professores brasileiros entrevistados seria construída a partir da divisão entre instruir e educar, sendo que a transmissão de conhecimentos é parte relevante da atividade profissional docente enquanto o educar é responsabilidade de outra agência socializadora, a família (Carla Br, Henrique Br, Sandra Br). A divisão entre educar e instruir também esteve presente no contexto da educação francesa, mas os professores apontam que essa dupla responsabilidade é parte integrante da profissão e fonte de prazer (Jean Fr, Thomas Fr, Silvain Fr).

Contradizendo o que foi afirmado anteriormente, alguns professores brasileiros percebem que a função da escola vai além da transmissão do conhecimento, ela incorpora o fato estar atento ao aluno e cuidar dele, apontando para a proximidade com o aluno e a prevalência de uma lógica de serviços. Assim, quanto mais periféricos e marginalizados são os alunos, mais os professores se envolvem pessoalmente. A escola é, desta forma, vista como um espaço que acolhe os alunos e que evita que os menores passem seus dias nas ruas, ou seja, a escola é um local de prevenção ao envolvimento dos jovens com o tráfico de drogas e com a violência urbana. Durante o trabalho de campo, não era raro ouvir discussões entre professores e alunos brasileiros sobre assuntos domésticos, trazendo também a dimensão do cuidar (RESENDE; DIONÍSIO, 2016), como no caso em que uma docente (Sofia Br) se propõe a comprar um agasalho para um aluno após saber que ele havia apenas um. Motivada por uma condolência ao perceber o desamparo do aluno, a docente age segundo seu princípio de caridade para suprir uma necessidade, esta forma de agir é fortemente aprovada e estimulada por preceitos religiosos, caracterizando assim, uma lógica doméstica. O modelo doméstico, segundo S. Weber (1997), é prejudicial para o processo de profissionalização docente, isso porque este modelo delimita competências e institui outras prioridades não profissionais. Prejudicial para a profissionalização docente, mas benéfica para a vida de uma pessoa. Assim, o afastamento da lógica doméstica seria uma das consequências negativas da profissionalização que prevê a distância entre professor e aluno, o controle das emoções e a individualização do trabalho, o que, muitas vezes, engendram um sofrimento profissional (MONCEAU, 2008a).

Segundo Van Zanten et. al. (2002, p. 24), os professores com mais de dois anos de experiência em escolas rotuladas enquanto “difíceis” na França acabam por utilizar estratégias de adaptação de seu trabalho para exercer "o papel de ‘educador’ ou de ‘trabalhador social’, enquanto uma parte integrante do desenvolvimento de uma ética profissional fundada em uma implicação pessoal, na busca da equidade na relação com os alunos e na gestão coletiva dos problemas” (tradução nossa). Na França, a dimensão do educar não está amparada na compaixão e em uma lógica doméstica, como no caso brasileiro, mas em uma profissionalização que sugere a aproximação com o aluno, no entendimento de que esta é uma maneira de formar cidadãos melhores e, conseqüentemente, aprimorar a convivência social de todos, o que revela, mais uma vez, uma lógica cívica.

Em outras palavras, as diferenças encontradas nas duas realidades estudadas podem ser resultantes da aceitação coletiva do mandato professoral e da valorização do seu objeto de conhecimento e intervenção. O que estaria intimamente relacionado ao processo de profissionalização docente em cada configuração sociocultural, que teria como objetivo a proteção e a autonomia da prática profissional. Contudo, a autonomia docente e a legitimação do mandato professoral parece ser mais frágil no Brasil, principalmente quando chegam ao poder governantes que acusam o professor de doutrinação ideológica e o atacam como forma de se defender da própria recusa de investir no setor educativo.

6.2.3 Recursos

Ainda na escala *meso* sociológica, mas já identificando elementos do contexto macrosociológico, as práticas docentes dependem dos recursos disponíveis ou da criação dos mesmos para a ação. Identificamos nesta pesquisa a mobilização de uma grande variedade de recursos para o agir por parte dos docentes. Geralmente, os instrumentos de ação são aqueles que estão disponíveis no momento, ou seja, aqueles que são julgados pelos docentes como o mais apropriado para lidar com a situação que é, muitas vezes, imponderável.

Toda ação humana pressupõe uma escolha não neutra. Os professores são confrontados pela necessidade de fazer escolhas de forma eficiente e rápida para dar conta daquilo que é entendido como sua atividade profissional. A não neutralidade destas escolhas é conseqüência da multiplicidade de princípios de referência coletivos, que, a partir de uma razão prática reflexiva,

impulsionam e norteiam a ação humana do indivíduo enquanto professor com a finalidade de dar sentido a situação vivida (SETTON, 2012).

Lantheaume e Hélou (2008) compreendem o imprevisível como uma dificuldade integrante da profissão docente. Para eles, os saberes docentes são resultantes e resultado de uma inteligência criativa dos professores necessária para uma reação astuciosa face ao imprevisto (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008, p. 07). Segundo Tardif e Lessard (1999, p. 401), uma das características próprias da profissão docente é o fato de que os conhecimentos e os saberes profissionais seriam fundamentados pela atividade profissional. Assim, os autores colocam em evidência o caráter sincrético da profissão, no sentido de que a ação cotidiana é composta por uma vasta amplidão de conhecimentos e de *savoir-faires*. Ou, em outras palavras, a ação docente resultaria de uma hibridização de competências e disposições adquiridas durante a sua trajetória de vida e de recursos que estão disponíveis na situação. Contudo, os docentes recorrem muito pouco aos recursos que são “impostos”, ou seja, que não são criados por eles. A busca de um equilíbrio entre aquilo que é imposto e a atividade real faz com que a renormalização ou a normatividade intermediária façam parte da atividade deontológica da profissão docente, bem como a plasticidade identitária e o agir criativo que fundamentam a criação e a invenção do trabalho docente, tornando-o fonte de prazer (LANTHEAUME, 2012; HÉLOU; LANTHEAUME, 2008). Neste sentido, concluímos que, fundamentados em uma reflexividade e em experiências anteriores, os professores são os produtores dos saberes necessários à sua própria profissão, mesmo que não sejam reconhecidos enquanto tais (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

As formas e o poder de agir estariam relacionados aos recursos adquiridos em diferentes espaços sociais de aprendizagem. Segundo Illeris (2009) existem cinco espaços nos quais se dão os processos de aprendizagem: sistemas e dispositivos educativos, contextos de trabalho, cotidiano (relacionado com a cultura e subculturas da sociedade/país), interesses pessoais (associações sociais) e na internet. Esses espaços não são puros e nem é possível identificar um único espaço responsável por todas as aprendizagens, pois são espaços de socialização em interação. Contudo, é possível identificar a origem destes recursos ou disposições. Segundo M. Alves (2015), para quem a aprendizagem profissional se dá “ao longo e ao largo da vida”, a aprendizagem profissional aconteceria nestes mesmos espaços, mas a autora prefere manter apenas os quatro primeiros, uma vez que o espaço da internet seria comum a todos os outros espaços. A autora reforça o caráter subjetivo da aprendizagem profissional, sendo permanente e transversal (2015, p. 56).

Aprender uma profissão é também aprender o gênero profissional e ser capaz de criar estilos profissionais coerentes com a profissão, ou seja, agir de forma criativa. Os gestos profissionais são muitas vezes aprendidos no contato com gerações anteriores, ou seja, com colegas que possuem mais experiência. Portanto, este aprendizado requer tempo e disponibilidade dos profissionais para que os gestos profissionais que pertencem ao gênero profissional e à profissionalidade docente possam ser transmitidos. Infelizmente, as duas realidades nacionais estudadas, com maior ênfase no Brasil, apresentaram o tempo enquanto um recurso em escassez.

A construção da profissão depende também da atividade profissional, ou seja, da ação em situação e é, exatamente, por causa das incertezas intrínsecas das relações sociais em um espaço escolar que nem sempre o agir inventivo docente é pensado de forma consciente. Nesse sentido, os professores fazem uso de disposições que são incorporadas como uma segunda natureza e que formam e conformam os indivíduos enquanto profissionais e também enquanto seres humanos. Não apenas as disposições profissionais, mas todas as disposições, uma vez adquiridas, permanecem em seu estado de latência e são utilizadas enquanto recursos em desafios ou situações semelhantes. Este banco de dados

[...] alivia o indivíduo da aflição de ter de solucionar sempre de novo problemas de experiência e de ação que surgem em situações determinadas. Se a situação concreta for idêntica nos traços essenciais com outras constelações já conhecidas, então o indivíduo pode recorrer a patrimônios de experiências e modos de agir já familiares e ensaiados. (BERGER; LUCKMANN, 2004 [1995], p. 18)

Além do tempo de troca com colegas mais experientes e das disposições, existem outros recursos que podem ser mobilizados pelos docentes em sua atividade profissional socializadora, como dispositivos, objetos, saberes, leis, normas, prescrições curriculares, colegas¹⁵⁵ ou parceiros externos. A utilização dos recursos disponíveis depende da capacidade e da competência dos docentes para usá-los. Por sua vez, tais capacidades e competências são adquiridas a partir de situações vividas e de disposições incorporadas. Grande parte da constituição de recursos se dá em atividade fundamentada na reflexividade que lhe é própria e permite os professores afirmarem que suas disposições professorais são provenientes da própria experiência docente (Marta Br, Sarah Br, Albert Fr, Marion Fr, entre outros). Assim, as características específicas de uma situação, com as

¹⁵⁵ A colegialidade docente utilizada enquanto recurso foi utilizada apenas em uma situação, a do jongo. Van Zanten et. al. (2002, p. 29) afirmam que o suporte entre pares é privilegiado pelas afinidades pessoais, principalmente em escolas ditas difíceis.

suas interações sociais, ressignificam o recurso utilizado e contribuem para transformações subjetivas na identidade dos atores.

A profissão docente exige o engajamento pessoal do docente para a construção de novos recursos que deixam, cada vez mais, de ser provenientes de competências profissionais (MALET, 2007). A fronteira entre o público e o privado, entre o espaço profissional e o espaço doméstico é frágil por efeito das próprias características da profissão, como o tempo livre de preparação de material e de formação profissional se confunde com atividades de lazer “úteis”, ou seja, ligadas à disciplina ensinada e é caracteriza uma dificuldade do trabalho docente (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008, p. 77). Além do trabalho fora da escola, existe um trabalho emocional, pois o envolvimento do professor com o aluno é tido como essencial para a aprendizagem. A porosidade das esferas do público e do privado na profissão docente é constitutiva do trabalho e vai além da vocação do profissional. Todo esse engajamento exterior ao espaço público, ou seja, no espaço privado, é analisado por Lantheaume e Héroul como sendo resultado da busca de interessar e de envolver os alunos nas situações de aprendizagem (2008). É o aprendizado do aluno que envolve a pessoa, a persona, o privado do professor no trabalho (ibidem). Por fim, é preciso dizer que as emoções e a proximidade com os alunos são consideradas recursos fundamentais pelos docentes brasileiros para sua permanência e seu engajamento na profissão (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432).

Pensando no caso brasileiro, a indissociabilidade identitária dos docentes (VALENTE, 2018a) é resultado também de uma frágil deontologia docente no Brasil, ou seja, de uma reflexão ética sobre as tensões e dilemas da profissão que idealmente se iniciaria nos cursos de formação de professores. Segundo Prairat “a deontologia é o lugar onde se explicita a solidariedade profissional e onde se afirma a distinção entre identidade pública (do profissional) e identidade privada (da pessoa)”. (2009, p. 151-152 – tradução nossa). Lüdke e Boing (2004) confirmam a ideia de que a carência de uma deontologia é um agravante para a precarização do trabalho profissional docente. Lellis (2004, p. 54) contribui para este argumento ao mostrar que a história da profissão docente no Brasil é uma construção que resulta de uma rede de histórias de vida onde se mesclam a história social dos professores, a história das mulheres, suas histórias familiares, pessoais e profissionais e, por fim, a história das lutas docentes em um contexto social e escolar impiedoso.

Nossos resultados de pesquisa apontam para uma maior utilização de recursos profissionais pelos docentes franceses do que pelos brasileiros. Esta afirmação só é válida por efeito da perspectiva de pesquisa comparada, uma vez que estudos franceses revelam a existência de uma

“bricolagem” de recursos na prática docente francesa (DEROUET, 1992, p. 209; LANTHEAUME, 2008a, p. 51) causada pela necessidade dos professores de responderem as demandas contraditórias, de um lado, particulares dos alunos e, de outro, universais da hierarquia. Contudo, Lantheaume (2014), afirma que há uma ausência de espaço para o agir criativo do docente no processo de produção e renovação de recursos profissionais, por conta, principalmente do aumento da carga de trabalho dos docentes, da precarização e da falta de tempo para o trabalho coletivo. Assim, a ordem neoliberal não é favorável ao processo de profissionalização em nenhuma das realidades estudadas, uma vez que controles externos advindos da lógica mercadológica não permite a autonomia necessária aos docentes para a criação de recursos para agir (PUGGIAN; MARTINS, 2011).

A identidade do docente francês estaria relacionada com a sua socialização profissional no estabelecimento, com a disciplina ensinada (VAN ZANTEN et. al., 2002, p. 22), com os valores republicanos, com sua função administrativa e com uma lógica de ação cívica. Já no caso dos docentes brasileiros, percebemos uma maior tendência de que a socialização profissional acontece a partir de múltiplas referências, sendo categorizada neste estudo como advinda do percurso pessoal e profissional.

A justificativa para a diferença da origem dos recursos em cada país estaria na herança de um gênero profissional (CLOT, 2008). Ou seja, de um lado, na ação docente baseada em normas e prescrições e, de outro, do que é real, isto é, de recursos profissionais (históricos, sociais, situacionais) e de interações próprias da profissão que possuem características particulares em cada contexto sociocultural. Tal gênero profissional seria configurado em conjunto com o trabalho reflexivo do sujeito e com o entendimento de que o trabalho solitário e a autonomia fazem parte da profissão docente (MALET, 2007). Neste sentido, nas duas configurações socioculturais identificamos um vazio institucional (VALENTE, 2015) que faz com que os professores precisem contar com suas próprias forças.

A compreensão da prevalência do uso de recursos pessoais pelos docentes brasileiros pode ser explicada pelo conceito de disposições híbridas de *habitus* que, como já mencionado, foi criado para explorar uma particularidade da modernidade brasileira (SETTON, 2002). Tais disposições são resultantes de hierarquizações de múltiplas referências na vida de um indivíduo (SETTON, 2016, p. 96) e resultam dos efeitos de socialização de diferentes espaços (ALVES, M. 2015), das particularidades da sociedade brasileira e de esferas distintas, entre o doméstico e o profissional

que promovem condições de possibilidade para a hibridização das disposições de *habitus* que compõem a prática docente e que são hierarquizadas e mobilizadas quando convém (SETTON, 2002, 2011a).

Uma segunda explicação para o uso de recursos pessoais pelos docentes brasileiros está relacionada ao fato de que se trata de um Estado do Sul (MARTUCCELLI, 2010). Isso significa que o enquadramento institucional ou a força do Estado no Brasil seria menor do que na França. A fraqueza estatal faz com que os indivíduos busquem referências a partir de laços sociais (*ibidem*) e não de princípios deontológicos, sendo frequente o uso do senso comum, do diálogo, da experiência pessoal como recurso para gerir situações no quadro profissional. Como conseqüente, a ausência de um Estado forte confirma a lógica liberal, em que o indivíduo conta apenas com sua liberdade e com sua habilidade de criar, produzir e interagir para sua sobrevivência em sociedade. Ademais, a falta de força do Estado para a imposição de normas favorece a criatividade e as relações de proximidade, nas quais os docentes se apoiam para suprir necessidades básicas não garantidas pelo Estado. Assim, identificamos a lógica doméstica na ação docente em situações escolares brasileiras quotidianas (ou seja, sem relação com a questão religiosa).

Já onde as instituições são fortes o que prevalece é uma socialização menos híbrida, onde os pesos da escola e do Estado permitem, por exemplo, que todos saibam o que significa laicidade e cada um seja seu defensor, mesmo que por vias diferentes. A utilização de recursos advindos da própria profissão é também explicada pelas condições de trabalho destes docentes, como vimos. Neste sentido, o processo de hibridização das disposições, mobilizadas enquanto recursos para a prática docente é identificado com menor impacto na sociedade francesa.

Lüdke e Boing (2004) sugerem que a multiplicidade de vias de formação seria prejudicial para o processo socializador profissional, acarretando uma precarização do trabalho docente. Todavia, por si só, a profissão docente é constituída por grupos fragmentados, por exemplo, os professores têm suas trajetórias de formação divididas por disciplinas, por etapa de ensino, pelo status da escola (público ou privada), entre outros. Esta desagregação torna a pluralidade de recursos uma característica intrínseca à profissão, embora seja um obstáculo para a criação de uma deontologia docente que seja única e coerente. Assim, os recursos são escolhidos e criados de acordo com as situações com o objetivo de fundamentar a escolha das lógicas de ação, levando em consideração a imprevisibilidade e a pluralidade implicadas na situação.

6.2.4 Pluralidade de lógicas de ação

Dentro de um universo complexo de justificação, como a escola, cada pessoa é suscetível de participar a uma situação utilizando diferentes referências de justiça e de passar de uma referência de justiça à outra com o fim de se adaptar ao contexto social (DEROUET, 1992, p. 206). A pluralidade de lógicas de ação é interpretada como uma dimensão na mesma escala que os recursos, entre contexto *meso* e macrossociológico. As análises das situações apresentadas revelaram que uma pluralidade de lógicas de ações nos dois sistemas educacionais é justificada pois:

A escola está irremediavelmente dentro de um universo onde os princípios de regulação são múltiplos e ela deve encontrar uma maneira de regulação que leve em consideração essa pluralidade. O compromisso entre os diferentes princípios não pode ser feito em escala nacional. Nesse nível, a exigência é grande: o compromisso deve ser perfeitamente justificado em todos os universos de referência. (DEROUET, 1992, p. 62 – tradução nossa)

Segundo o mesmo autor, a pluralidade das lógicas de ação presente nas ações dos professores depende das particularidades locais, mas também das singularidades das configurações sociais. Assim, a hierarquia existente na pluralidade de lógicas de ação possíveis não se justifica apenas pela existência de configurações socioculturais diferentes. Os princípios de justiça mobilizados nas práticas docentes são diversos nos casos dos dois países e a negociação permanente e implícita entre os valores plurais resulta em um equilíbrio entre as diferentes lógicas e suas justificativas.

O fato de passar de uma lógica a outra não é um incômodo para os docentes, eles o fazem com grande facilidade e habilidade (RESENDE, 2010, p. 222). Isso mostra a plasticidade dos professores, ou a facilidade com a qual suas disposições são adaptáveis e as normas profissionais flexibilizadas. Esta negociação não nos parece uma característica específica da profissão docente, mas é aqui entendida como uma plasticidade própria aos indivíduos plurais (LAHIRE, 2002 [1998]).

A pluralidade de lógicas é identificada nas situações e nos contextos socioculturais, mas quando relativizamos e comparamos os dados, percebemos uma tendência a lógica cívica na prática docente francesa e das lógicas liberal na prática docente brasileira. A articulação entre as situações e as lógicas de ação utilizadas permitem a discussão das práticas docentes em uma escala macrossociológica, associando-as com as configurações socioculturais analisadas.

6.2.4.1 As lógicas liberal, doméstica e cívica no Brasil

Nossos resultados evidenciaram uma tendência para a utilização de uma lógica de ação liberal na prática docente no Brasil em situações ligadas à questão religiosa. Embora não haja estudos que confirmem a prevalência desta lógica no campo educacional brasileiro, outros elementos confirmam os resultados. Um deles estaria relacionado à estrutura da sociedade brasileira, que, por ter um Estado fraco, responsabiliza o indivíduo pelos seus direitos fundamentais, como saúde e educação. Tendo consciência do esforço individual necessário, o brasileiro aceita, tolera e (re)produz o “jeitinho brasileiro” (BARBOSA, 1992). Um segundo aspecto relaciona-se com as influências midiáticas americanas e as relações econômicas com o país que representa o apogeu da lógica liberal que é os Estados Unidos. A lógica do *self-made man* associada à ideia da existência de um mérito individual para ser bem-sucedido é corrente no discurso brasileiro. Em seguida, a lógica liberal proveria aos indivíduos condições de possibilidade para a hibridização das disposições de *habitus* (SETTON, 2015). Por fim, um estudo sobre a forma como a laicidade é definida no Brasil (MÉNARD; VALENTE, 2016) revela a existência de uma lógica liberal manifesta no imaginário desta configuração social. Assim, a estrutura social e algumas compreensões dos fenômenos sociais impulsionariam uma visão de mundo liberal no Brasil.

Contudo, a lógica doméstica também foi identificada na ação cotidiana/global, sobretudo a partir da observação de campo. Essa lógica está ligada a uma tradição e, mais especificamente, a uma tradição religiosa no Brasil. A existência desta lógica poderia ser explicada pela história da educação brasileira. Além do elemento histórico, identificamos que a preocupação dos docentes brasileiros com o bem-estar e com a escolaridade dos alunos (sobretudo dos alunos carentes), faz com que os professores se aproximem como uma estratégia de garantir a escolaridade dos menores. Tal estratégia pedagógica é explicitada não apenas em conversas com os alunos, mas também no toque afetivo nos ombros, braços ou cabeça. Ou na utilização do substantivo “tia” na forma como os alunos (principalmente os menores) se dirigem às docentes, ou seja, refere-se à quem tão próximo que as professoras passam a fazer parte da família dos alunos, como já notava Paulo Freire em 1993.

Quando interrogados sobre suas ações pautadas pela lógica doméstica, os professores geralmente têm dificuldades para justificar esta forma de agir. A ausência de uma explicação para a ação é aqui identificada como um aspecto da naturalização desta forma de agir adquirida através

da socialização profissional. Ou seja, trata-se de uma conduta profissional que é incorporada e transmitida aos pares de forma lenta e homeopática e acaba propondo um modelo de agir que é visto como o modelo ideal de ação que pode dar certo quando se estabelece uma mínima distância na relação entre professor-aluno, como no caso da Escola Academia (relação respeitosa e de troca entre professor-aluno). Mas, se a proximidade ultrapassa certos limites, a lógica de ação doméstica pode ter consequências não desejadas, como no caso da Escola Padre Manuel da Nóbrega (relação professor-aluno marcada pelo “desafio da autoridade”).

Desta forma, concluímos que a educação brasileira mobiliza uma pluralidade de lógicas de ação, em ordem de frequência: liberal, doméstica e cívica (presente em menor escala). Sugerimos esta sequência, pois a lógica cívica foi principalmente identificada na Escola Academia, onde os docentes possuem condições de trabalho favoráveis. Infelizmente, pela descrição dos entrevistados (André Br, Carlos Alberto Br, Anderson Br, Carla Br, César Br, Sofia Br), sabemos que não é a maior parte das escolas públicas brasileiras que possuem condições de trabalho semelhantes.

6.2.4.2 As lógicas cívica e liberal na França

Derouet (1992) foi primeiro sociólogo a utilizar a corrente teórica da sociologia pragmática para estudar a educação. Encontrou em suas pesquisas a lógica cívica enquanto lógica de ação privilegiada nas práticas docentes francesas na escola republicana. Segundo o autor, esta lógica foi predominante até que estudos sociológicos começaram a desconstruir a ideia de que a escola seria um meio de ascensão social, deste momento em diante, o debate passa a ser sobre a igualdade de oportunidades (ROBERT, 2007), momento também em que se implementa a reforma Haby (1975), a qual permite um processo de massificação da educação (ROBERT, 1993). A partir deste período histórico, o princípio de igualdade de chances é substituído pelo princípio de equidade. Neste contexto, na escola moderna, outras lógicas de ação passam também a ser representadas, criando um universo de justificação complexo. Desta forma, junto com a lógica cívica, identificam-se as lógicas comunitária¹⁵⁶, da eficácia (industrial), inspirada e mercadológica, em ordem de frequência (DEROUET, 1992).

Neste sentido, o cenário educativo francês dos anos 1990 passa por uma descentralização e passa a ser representado pela questão da ligação entre o geral e o particular, entre os princípios de

¹⁵⁶ O autor compreende a lógica comunitária como um modelo em que a pessoa é privilegiada em sua globalidade e no seu pertencimento comunitário (DEROUET, 1992, p. 98).

ação e a conduta quotidiana local. A capacidade de apropriação e adaptação das leis passa a ser exigida dos docentes e dos responsáveis pelo ensino. A associação entre educação e república não é mais tão evidente como era antes deste período histórico, mas a necessidade de um princípio geral continua presente nas práticas docentes para justificar as ações, como por exemplo, a imposição da disciplina aos alunos e a argumentação a propósito da existência da escola e da transmissão do saber (DEROUET, 1992, p. 79). O processo de distanciamento entre escola e república seria próprio do contexto histórico social e da história da profissão que propõe uma valorização do indivíduo como responsável pela sua aprendizagem. Este mesmo autor afirma que, nos dias atuais, o objetivo principal da escola francesa é de resguardar a justiça e o interesse geral, ou seja, valorizar a lógica cívica, o que não é uma tarefa fácil, haja vista a porosidade desta instituição.

Derouet (1992) não fala em lógica liberal, provavelmente porque este conceito não é utilizado pela sociologia pragmática, mas nós a identificamos como sendo a segunda lógica mais identificada nas situações descritas pelos docentes entrevistados. Em nossa interpretação, o deslocamento para a lógica liberal se faz necessário para que, por meio da atividade docente, os professores possam incluir socialmente a população atendida nas escolas e realizar a mediação entre as normas legais e os contextos locais. Este deslocamento se dá, em parte, fundamentado pelo debate sobre interculturalidade (LORCERIE, 2002). A lógica liberal seria uma forma de compromisso em que o indivíduo é valorizado e, ao mesmo tempo, possibilita que os docentes encontrem recursos que respondam, de um lado, às leis, às prescrições curriculares e ao universal e, de outro, o reconhecimento das identidades individuais para gerir as situações (LANTHEAUME, 2007; GARNIER, 2014). O que chamamos aqui de deslocamento foi identificado por Vincent (1994, p. 227) enquanto um conflito no campo político que opõe os modelos liberal e cívico.

O deslocamento para a lógica liberal nas duas configurações socioculturais estudadas, poderiam ser explicadas pela influência do liberalismo e do capitalismo no modelo e nas lógicas escolares de forma global (RESENDE, 2005). A partir da lógica economista, a educação se torna um sistema que reproduz as assimetrias sociais e que regula certos mecanismos de socialização, notadamente o político e o ideológico para a formação de cidadãos conformados (RESENDE, 2005, p. 141). Mas também a prevalência da lógica liberal poderia estar sugerindo uma nova concepção de justiça para a educação, em que se valoriza a igualdade dos direitos dos indivíduos, incluindo os direitos sociais, como direito à moradia, ao trabalho, a um lugar digno na sociedade.

6.2.4.3 Da lógica de ação individual à lógica de ação contextualizada

Nos inspiramos nos regimes de engajamento de Thévenot (2001) para a compreensão de que a ação particular de um indivíduo/ator se ajusta ao seu coletivo próximo, ou seja, às pessoas com quem interage segundo uma determinada lógica ou modelo de ação. Os modelos de ação são testados pelo indivíduo com ele mesmo e com os outros na interação social, o resultado deste teste contribui para a criação do modelo, legitimando-o e tornando-o social. A realidade social, por sua vez, dá sentido para as ações práticas individuais. Assim, a prática em si não é necessariamente compartilhada, mas a finalidade da ação e a forma de se engajar na atividade docente respeitam convenções coletivas.

Desta forma, as configurações socioculturais, mesmo estando embebidas em um processo de globalização e de coexistência de diferentes ordens de valores, possuem particularidades e propõem formas socialmente partilhadas de ser e estar em sociedade, ou, nas palavras de Berger e Luckmann (2004 [1995], p. 26), “esquemas de experiência e ação que provém do reservatório de sentido” de cada sociedade. Segundo Dubet, “cada princípio de justiça estrutura um tipo de representação da sociedade.” (2014 [2006], p. 177).

Assim, as lógicas de ação representam concepções do bem comum que vão além da ação humana individual. Elas são produzidas e provocam efeitos de socialização particulares em cada um dos contextos sociais, agindo na construção de identidades nacionais. Assim, poderíamos concluir que a concepção de lógica de ação não está apenas relacionada com a situação em seu microcosmo e com a interação social e profissional em seu mesocosmo, mas que está ligada também a uma forma de socialização nacional que, através das suas diferentes instituições socializadoras, oferecem princípios de referência aos seus cidadãos.

Em sendo o processo de socialização identificado como um espaço plural de múltiplas referências, essas tendências de formas de agir fundamentadas por certos valores são fruto de uma conjunção de esforços pedagógicos entre instâncias socializadoras que trabalham na consolidação de uma maneira de se relacionar com categorias de julgamento legitimadas socialmente. Sem perder de vista o ator, lembramos que cabe ao indivíduo enquanto agente reflexivo, ou seja, aquele que possui uma participação singular na construção da realidade social e na construção de si mesmo, combinar e articular as diferentes referências para dar sentido às suas práticas e experiências sociais. Entretanto, como o ator raramente conhece realidades nacionais diferentes da sua, os princípios de referência propostos institucionalmente são raramente questionados. Neste

sentido, em situação, a pluralidade de lógicas não deixa de existir, mas a configuração social específica propiciaria uma tendência para a prevalência de uma lógica de ação e para uma socialização particular a cada país estudado.

Desta forma, a instituição escolar é, junto com outras instituições, mais um instrumento para a transmissão de valores nacionais. Assim, as lógicas de ação privilegiadas em cada configuração sociocultural estão presentes na escola e nas ações dos docentes, uma vez que os alunos aprendem a partir da observação e da reiteração destas ações. Efetivamente, não existe uma forma única de ser professor e os diversos pontos de vista podem contribuir para uma riqueza na interpretação do mundo, o que nem sempre acontece. Desta forma, a identificação das tendências na prática docente dos professores entrevistados é aqui interpretada enquanto efeitos de uma socialização profissional docente, mas também de uma socialização nacional, segundo o contexto em que vivem.

Como contra-argumento, destacamos aqui, mais uma vez, o papel da cultura escolar. A criação de um coletivo de trabalho, de condições favoráveis de exercício da profissão e de um estilo de pensamento (GO, 2015), podem representar a possibilidade de que não haja uma correspondência entre a lógica de ação priorizada em situação e a lógica de ação identificada no âmbito social. Nos referimos aqui, especificamente, ao caso da Escola Academia, em que a principal lógica dos professores em situação é cívica, embora em outros contextos escolares e no país haja a prevalência da lógica liberal.

Assim, concluímos que, a socialização profissional docente, envolvida no caldo da configuração sociocultural de cada país, faz com que a igualdade seja o valor privilegiado no sistema educacional francês, caracterizando uma lógica cívica e com elementos da lógica liberal, enquanto no sistema educacional brasileiro, a liberdade individual tenha maior peso, indicando a prevalência de uma lógica liberal, misturada com a lógica doméstica e com a lógica cívica. Cabe lembrar que esta generalização é válida para o presente e está submetida a transformações por se tratar de um processo social. Estas tendências não significam que exista uma homogeneidade na forma de agir dos docentes, mas é resultado da busca por acordos sobre normas e práticas em uma profissão que é marcada pela pluralidade e diversidade.

6.2.5 Lógica professoral: voltando à escala *meso* sociológica

As lógicas de ação podem corroborar uma particularidade da profissão docente, o objetivo deste item é argumentar pela existência de uma lógica professoral. Ou seja, a partir das características próprias desta profissão, do contexto institucional, cultural e político, da relação e interação com os colegas e alunos ou, enfim, fundamentados pelo gênero profissional, os docentes agiriam segundo uma lógica professoral.

Os regimes pragmáticos, para Thévenot (2001, s.p.), são instrumentos sociais que “norteiam o envolvimento do indivíduo com meio social articulando a noção moral do bem e a forma de ser incluído na realidade” (tradução nossa). As situações analisadas, revelam que os docentes compartilham valores e normas que seriam intrínsecos à deontologia docente que servem para iluminar as tomadas de decisão e guiar os docentes em suas ações. Assim, as práticas docentes poderiam ser classificadas enquanto um regime da profissão, mesmo que existam influências de elementos externos no agir do profissional docente. Este resultado leva a reflexão sobre a possibilidade da existência de uma lógica de ação própria às situações escolares e às práticas docentes.

Encontramos nas situações analisadas principalmente as lógicas cívica e liberal. Contudo, elas são insuficientes para representar os princípios de referência de justiça presente nos discursos dos docentes. A ordem justa da prática docente, de forma geral, está baseada em uma verdade científica/curricular, racional e crítica e a definição de bem comum estaria ligada com a universalização do conhecimento para garantir a inclusão social, a escolaridade e a aprendizagem dos alunos. Assim, sugerimos a introdução de uma lógica de ação em que a escolarização é a medida de grandeza, ou seja, é grande aquele que atinge as competências que são requeridas pela escola para se manter na escola, mesmo que não sejam os melhores alunos. Esta forma de justiça está relacionada com a autonomia racional do conhecimento e com seu acesso universal. Em nossa análise, observamos estas convenções gerais superiores na prática de grande parte dos docentes entrevistados, independentemente de sua nacionalidade. Conforme o uso que os autores da sociologia pragmática fazem das lógicas de ação, a lógica professoral pode ser combinada com outras lógicas e está ligada à situação e não aos docentes.

Nesta lógica de ação ideal, o justo é a transmissão de uma verdade legitimada pela comunidade científica, levando em consideração as condições de possibilidade de escolarização dos alunos de acordo com suas características sociais e culturais e, por isso, a interação com o aluno

é vista de forma positiva. O conhecimento é valorizado como forma de garantir a própria liberdade (ligada a uma lógica liberal) e a dos outros, além de promover o debate para a construção de uma sociedade melhor e mais igualitária (lógica cívica). Contudo, a lógica professoral não se resume à associação entre lógica liberal e lógica cívica, pois ela acresce, de um lado, saberes próprios à profissão como a gerência da autonomia docente, a plasticidade para lidar com o imponderável e o uso de estratégias e ações ajustadas às situações implicando, por vezes, a mobilização de normatividades intermediárias, no que diz respeito à profissão. Do outro lado, no que concerne à subjetividade dos docentes, acrescentam-se valores democráticos e coletivos, uma benevolência¹⁵⁷ intrínseca da atividade mandatária do docente, relacionada ao dar, ao cooperar, ao reconhecer e à proteção e valorização dos alunos. Ademais, a priorização da aprendizagem do aluno é uma forma de encontrar um acordo entre os professores e aceitar determinadas práticas docentes, mesmo que sejam litigiosas. Tal forma de agir seria originária de disposições incorporadas pelos docentes pelo gênero profissional (CLOT, 2008).

Contudo, é preciso considerar que “não existe dádiva sem a expectativa de retribuição, multiplicação ou legitimação de uma crença (...) e de um poder simbólico” (SETTON, 2012, p. 50). Neste sentido, a mobilização da lógica professoral por parte dos professores estaria relacionada com o reconhecimento da função social da profissão docente e da certificação de que seu trabalho possui um valor para a sociedade, ou seja, enquanto posição social (profissão) e enquanto atividade (transmissão de saberes, valores e sentidos). Neste sentido, a lógica professoral é um instrumento socializador que valoriza e que legitima a “forma escolar” (VINCENT, 1994) como monopólio do conhecimento e do sucesso social individual a partir da escolarização.

Assim, esta lógica reafirma uma representação coletiva da educação enquanto Paidéia e uma crença na instituição escolar enquanto a solução para os problemas sociais. Assim, a lógica professoral seria um princípio de coesão que permite ao docente dar sentido as suas práticas individuais em uma realidade educacional moderna, religando uma identidade social e profissional a uma experiência subjetiva e socializadora e identificando a prática docente como um ato político.

Em resumo, as principais características desta lógica de ação são a benevolência intrínseca a profissão docente, presente nas interações sociais, na observação dos alunos enquanto seres sociais em situação de aprendizagem e no reconhecimento das competências intelectuais dos alunos

¹⁵⁷ Decidimos não utilizar o termo missão para deixar claro que o mandato e a benevolência utilizados aqui não estão associados com a questão religiosa.

(VAN ZANTEN et. al., 2002, p. 254), na valorização da propagação do conhecimento associada à idealização da educação (como resposta para “todos” os problemas sociais) e na identificação deste princípio de justiça como uma característica do gênero profissional docente (CLOT, 2008). A lógica professoral representaria um compromisso possível que aliviaria a tensão identificada por Derouet (1992, p. 282) entre a democratização, a racionalidade e a justiça (acrescentaríamos neste grupo o direito individual), de um lado, e o amor e o respeito pela infância, do outro.

Considerações finais

Este foi o primeiro estudo brasileiro que procurou aplicar a sociologia pragmática no campo da Educação de forma contundente. A análise das práticas docentes a partir dos conceitos de situação, prova, lógica de ação foi essencial para compreender a conduta humana. Os professores, por causa das particularidades de sua profissão, se encontram em um regime de negociação constante e a busca do equilíbrio entre cumprir com seus objetivos docentes e garantir o direito à educação dos alunos exige um trabalho complexo e resulta em experiências improváveis que marcam a vida daqueles que estão presentes. Os princípios de justiça dão sentido às experiências práticas dos docentes, transformando suas disposições e o mundo a sua volta.

Sublinhamos que a sociologia *da* crítica faz um esforço para superar a sociologia crítica, sem reduzir a realidade ao que existe. Sem dúvidas, ela se apresenta como um avanço para o pensamento sociológico. Contudo, o jogo acadêmico e científico de superar verdades, por vezes, esquece que olhamos sobre ombros de gigantes, ou seja, conceitos e entendimentos da sociologia crítica e da socialização não precisam ser descartados. Pelo contrário, a conjunção de tais conhecimentos com a sociologia pragmática ajuda a enriquecer estudos teóricos e empíricos e, como mostramos aqui, traz contribuições para a sociologia da educação ao permitir olharmos para um fenômeno social segundo ângulos diferentes e levarmos em consideração grande parte das diversas dimensões envolvidas. Desta forma foi possível encontrar uma intermediação entre as esferas micro, meso e macrosociológicas baseados em estruturas, histórias, indivíduos, sentidos e situações.

As teorias da socialização e os estudos em ergonomia sobre o gênero profissional permitiram reconhecer a ação do docente como uma ação situada, mas não isolada. Buscou-se equalizar a importância do papel da socialização contínua com os princípios de referência revelados em situação. Nesse sentido, a socialização profissional plural dos professores e os estilos profissionais apareceram como uma dimensão biográfica que revela disposições e justifica a prática docente em situação dentro de um contexto, fundamentando a escolha por uma lógica de ação construída histórica e culturalmente e que, por sua vez, fornece elementos para a socialização profissional dos docentes, em um círculo virtuoso. Neste sentido, compreendemos que as disposições adquiridas anteriormente às situações são utilizadas enquanto um dos recursos para a escolha de uma forma de agir, levando em consideração a interação com aqueles que estão presentes e as incertezas inerentes ao presente. Assim, as disposições dos docentes (associadas ao

passado e à trajetória de vida do professor) não determinam as ações do mesmo, mas facilitam a escolha da lógica de ação (associada ao presente e levando em consideração a diversidade de elementos envolvidos e uma incerteza própria da situação) para a ação em situação. Desta forma, compreendemos que a escolha das lógicas de ação para agir em situação estão não apenas ligadas aos processos biográficos dos indivíduos, mas também aos coletivos dos quais eles fazem parte (grupo de pares, escola, família, grupo religioso, país). Portanto, não existe a melhor forma de agir, existem formas de agir, sendo ela julgada pelo professor a partir de sua capacidade reflexiva e dos elementos que compõem a situação.

A vivência do trabalho real faz com que os docentes se engajem em uma atividade para a reconstrução do sentido de sua profissão, resignificando a função social do professor e as suas prioridades, ou seja, aquilo que considera justo. A escolarização e a aprendizagem dos alunos enquanto formas de justiça nas narrativas de grande parte dos entrevistados brasileiros e franceses nos deu indícios para a suposição da existência de uma lógica de ação que seria própria a situações de ensino e a esta categoria profissional, a lógica professoral. Associando a lógica cívica e a lógica liberal e, ao mesmo tempo, ultrapassando-as, na lógica professoral a escolarização seria a medida de grandeza e o bem comum estaria associado com valores democráticos e com a universalização do conhecimento que seriam atingidos segundo uma prática docente caracterizada pela disposição mandatária do docente. Esta lógica mereceria ser explorada em pesquisas futuras.

A sociologia da socialização e a sociologia pragmática nos deram ferramentas para elaboração de um estudo sociológico numa perspectiva comparada sobre as práticas docentes e a questão religiosa. A comparação permitiu um deslocamento e uma confrontação com o desconhecido. A possibilidade de conhecer a realidade francesa e de contemplar elementos de comparação entre o Brasil e a França possibilitou resignificar a questão, ampliar o debate e desnaturalizar algumas práticas docentes com relação à questão religiosa. Somado a isso, o fato desta tese participar da pesquisa internacional “Religião, discriminação e racismo no espaço escolar” tornou possível compartilhar e ampliar as discussões com uma rede de pesquisadores brasileiros e franceses.

A comparação sustentada por duas correntes sociológicas permitiu ratificar, de forma científica, que as práticas docentes em situações envolvendo a questão religiosa no Brasil são distintas das ações dos docentes franceses. Chegamos a esta tese a partir da análise de situações vividas pelos docentes entrevistados e do estudo sobre a compreensão do conceito de laicidade, o

que possibilitou um distanciamento da disputa sobre qual laicidade é a melhor, a verdadeira ou a original. Ao colocar os entendimentos sobre o conceito de laicidade lado a lado, identificamos que a laicidade brasileira busca idealmente o respeito e a convivência de todas as religiões, enquanto a finalidade da laicidade francesa é a coesão social para que todos os cidadãos possam conviver em sociedade, baseando-se em um universalismo. Qual laicidade é melhor? Não existe uma melhor do que a outra, em primeiro lugar porque, como vimos, a laicidade pode ser defendida com base em uma lógica de ação liberal (no Brasil) ou cívica (na França), portanto tais entendimentos foram construídos social e historicamente. Em segundo lugar, pois essas compreensões da laicidade são compostas por elementos difusos e sombrios: no caso brasileiro, há uma proteção da hegemonia cristã que ignora os casos de intolerância religiosa e, no caso francês, a laicidade é fundamentada por valores ocidentais, tendo dificuldade de reconhecer o direito à diferença. Contudo, professores que tinham clareza sobre a laicidade nas duas realidades nacionais agiam em prol dela, mobilizando lógicas diversas.

Assim, os sujeitos de pesquisa fazem diferentes usos da concepção de laicidade, dependendo da bagagem epistemológica que possuem sobre o tema e das situações socializadoras vividas por eles. As práticas docentes produzem e são produzidas na configuração sociocultural e, por isso, contribuem para a construção de nações que possuem características singulares. Os docentes franceses reafirmam a laicidade enquanto elemento da coesão social desta sociedade, promovendo, no espaço escolar, uma socialização para a laicidade. Já no Brasil, as práticas docentes e o espaço escolar são dispositivos que possibilitam uma socialização para a religiosidade, na qual, as bordas entre as esferas pública e privada são borradas.

Mesmo com visões muito diferentes sobre a relação entre religião e educação, nas duas configurações socioculturais estudadas, concluímos que é necessário que haja uma disponibilidade dos docentes, além de condições de possibilidade para que o conceito de laicidade seja utilizado enquanto um instrumento pedagógico nas práticas docentes frente à questão religiosa, proporcionando um espaço para o pluralismo de ideias, o respeito e a valorização da diversidade. De outro lado, mesmo sem conhecer o conceito de laicidade, e dependendo também das condições de possibilidade e da disponibilidade dos docentes, os professores lidam com as situações religiosas como lidam com todos os outros imprevistos escolares¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Esses elementos só puderam ser identificados com base em uma metodologia que se preocupou com o trabalho real dos docentes. Neste sentido, a análise da atividade profissional dos atores a partir de entrevistas semi-estruturadas

Por mais que a questão religiosa não seja nem um tabu¹⁵⁹ e nem a prioridade para o profissional docente, ela está aí presente. Portanto, não é de grande utilidade ignorar o tema. Quando o professor negligencia as questões religiosas na escola, ele age por conveniência. Sua ação naturaliza aquilo que foi construído historicamente como se não existissem outras verdades. Tal forma de agir tem consequências para a socialização profissional dos docentes, para o gênero profissional e para os atores com quem estes docentes interagem.

Analisando a atividade docente real, seria interessante que os professores tivessem acesso a espaços de trocas sobre a prática docente a partir de estudos de caso no que concerne às situações escolares envolvendo a questão religiosa. O material apresentado nesta tese, sobretudo no Capítulo 5, está à disposição para este uso. Esta proposição parte do pressuposto de que ninguém ensina aquilo que não sabe e ninguém sabe tudo. Espaços como estes impulsionariam a reflexividade profissional, contribuindo para o processo de subjetivação e socialização profissional. Ademais, esta formação mútua permitiria que os próprios professores se tornassem seus formadores e legitimassem sua criação. Em nossas pesquisas, encontramos este tipo de metodologia em alguns cursos de formação (e não como formação em exercício), sobretudo na França, mas são raras as discussões específicas ao assunto tratado nesta tese¹⁶⁰.

Além de tal dispositivo, a exposição de elementos da atividade profissional real e a discussão da interface religião e educação nos cursos de formação parece essencial. Primeiramente, em se tratando de uma formação profissional, é necessário levar em consideração de que se trata de adultos que, portanto, precisam estar conscientes de suas responsabilidades sociais, ser capazes de se responsabilizar pelas próprias ações e de adquirir uma ética profissional, principalmente no caso dos futuros docentes. Além disso, é preciso expor aos estudantes de licenciaturas e pedagogia que o trabalho docente apresenta grandes dificuldades, mas que existem estratégias para superá-las e para encontrar prazer no exercício profissional. Ademais, a discussão sobre o lugar das questões

sobre a questão religiosa mobilizou os docentes entrevistados a refletir sobre a sua própria prática, valorizando sua voz, aumentando a sua visibilidade e reconhecendo as dificuldades inerentes da prática docente. Pretendemos, em um futuro breve, compartilhar os resultados de pesquisa com os atores que generosamente compartilharam as experiências que compõem esta tese.

¹⁵⁹ O assunto é delicado, mas os professores que identificam esta questão não sentem impedimentos morais para falar de religião no espaço escolar.

¹⁶⁰ Uma parceria entre a École Normale Supérieure (ENS) de Lyon, o Laboratório Éducation, Cultures, Politiques (ECP) e a pesquisa ReDISCO propôs uma formação para formadores de professores sobre o tema. Além de conferências, os participantes tiveram a oportunidade de discutir formas de agir a partir dos casos envolvendo a questão religiosa. *Formation: Les religions em milieu scolaire: ignorance, tensions, reconnaissances et ajustements. Concevoir des formations pour les professionnels?* – Lyon, 01 e 02 de abril de 2019.

religiosas na escola aponta para a importância da atenção dos professores ou futuros professores para que o discurso da maioria, o discurso democrático, não se transforme em tirania da maioria (TOCQUEVILLE, 2010 [1835]; FISCHMANN, 2008b, p. 15) e nem se torne um instrumento de injustiça (DUBET, 2014 [2006]) dentro dos espaços escolares.

Concluimos assim que não há nem uma prática docente ideal e nem uma laicidade ideal, mas existem problemas sociais reais ligados à questão religiosa nos dois países estudados que adentram o espaço escolar de diversas formas. O grande número de casos de intolerância e discriminação religiosas não são exclusivos das realidades estudadas, parece que nos faltam competências para aceitar o diferente (pessoas, ideias, modos de vida) e para garantirmos a igualdade de direitos. Neste sentido, levando em conta o contexto mundial e as situações identificadas e analisadas nos dois países, afirmamos a necessidade de um trabalho contínuo, perene e, neste momento, *ainda mais* engajado na defesa da democracia, da liberdade de consciência, dos direitos de minorias religiosas e da pluralidade de ideias para que a escola cumpra sua função de inter compreensão.

Referências bibliográficas¹⁶¹

- ABRANTES, Pedro. Por uma teoria da socialização. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXI, pp. 121-139. 2011
- ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. *Dissertação de Mestrado*, 99p.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007
- ALMEIDA, Eloísa Machado de. XIMENES, Salomão Barros. Constituição e interpretação na delimitação jurídica da laicidade. In: AVISA-LEVY, Claudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio. *Embates em torno do Estado laico* [livro eletrônico]. São Paulo: SBPC, 2018. 292 p.
- ALTET, Marguerite et al. *Former des enseignants réflexifs – obstacles et résistances*. De Boeck. Canada, 2013.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. 2018. Pp. 1-19.
- ALVES, Mariana Gaio. As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 49-64, jul./set. 2015
- AMIGUES, Réne. Pour une approche ergonomique de l’activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, 2003. pp. 5-16.
- ANDRADE, Marcelo. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? Texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto, Portugal. Junho, 2014.
- ARCHER, Margaret. Habitus, Reflexividade e Realismo. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp. 157 a 206.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites – século XIX*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BADOUARD, Romain e MABI, Clément. « Controverses et débat public : nouvelles perspectives de recherche », *Hermès*, La Revue (n° 73), 2015. p. 225-231
- BARBOSA, Livia. *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BARTHE, Yannick et al., Sociologie pragmatique : mode d’emploi, *Politix* 2013/3 (N° 103), p. 175-204. DOI 10.3917/pox.103.0173
- BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação: a liga do ensino no Brasil e a revista liga do ensino (1883-1884). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 21, p. 225-246, jan/abr. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/XX/Downloads/Dialnet->

¹⁶¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

[ALigaDoEnsinoNoBrasilEARevistaLigaDoEnsino18831884-4891591%20\(1\).pdf](#) Acesso em 28 de abril de 2017.

BAUBÉROT, Jean. *Les Laïcités dans le monde*, Paris, PUF (Que sais-je?), 4e édition, 2010.

_____. *La laïcité falsifiée*. Paris, Éditions La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2012.

_____. *Les sept laïcités françaises*. Le modèle français de laïcité n'existe pas, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2015, 173 p.

BAUBÉROT, Jean. MILOT, Micheline. *Laïcité sans frontières*. France. Éditions du Seuil. 2011.

BAUBÉROT, Jean e Le Cercle des enseignant.e.s laïques. *Petit Manuel pour une laïcité apaisée*. La découverte. Paris, 2016.

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

BÉNATOUÏL, Thomas. Critique et pragmatique en sociologie. Quelques principes de lecture. In: *Annales. Histoire, Sciences. Sociales*. 54^e année, N. 2, 1999. pp. 281-317; doi : <https://doi.org/10.3406/ahess.1999.279749>. Disponible en : https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1999_num_54_2_279749. Acesso em 14/04/2018.

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.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes 1985 [1966].

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido – a Orientação do Homem Moderno*. Petrópolis: Vozes. 2004 [1995].

BEVORT, Antoine. PRIGENT, Alain. « Les recherches comparatives internationales en éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 01 | 1994, 7-17. [En ligne], mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 09 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4290>

BLAIS, Mireille e MARTINEAU, Stephane. L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. 2006.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada (org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BLONDEAU, Cécile ; SEVIN, Jean-Christophe. « Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie toujours mise à l'épreuve ». *ethnographiques.org*, Numéro 5 - avril 2004 [en ligne].

BOLTANSKI, Luc. *L'amour et la justice comme compétences*. Trois essais de sociologie de l'action. Éditions Métailié, 1990. 547p.

_____. *De la critique*. Précis de sociologie de l'émancipation. Éditions Gallimard, 2009. 291p.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

BOLTANSKI, Luc ; CHIAPELLO, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard. 1999.

BOLDRINI, Marcos Iob. Desconfessionalização dos espaços religiosos e assistência religiosa em hospitais de Porto Alegre. *Dissertação de mestrado*. PUC Rio Grande do Sul. 2012

BOUCHETAL, Thierry. Parcours de professeurs des écoles en cours de carrière – épreuves, ressources : pour quel développement professionnel ? Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. *Université Lumière Lyon 2*. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983 a, p. 46-81.

_____. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil. 1997.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004 [1987].

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007 [1982].

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas/SP: Papyrus, 2009 [1994].

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit. 1970.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

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

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. *Lei 9.475 de 22 de julho de 1997* que altera a LDB no que concerne ao seu Artigo 33 (sobre o Ensino Religioso). Conselho Nacional de Educação. 1997

_____. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003* que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Ministério da Educação. Brasil. 2003.

_____. *Decreto n. 7.107 de 11 de fevereiro de 2010* que Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília, 2010.

BRAU, Julie. Controverses autour de la loi du 15 mars 2004 : laïcité, constitutionnalité et conventionalité, *ATER en Droit public à l'Université Montesquieu Bordeaux IV- Membre du CERCCLÉ*. Sans date.

BRAY, Mark et al., *Recherche comparative en éducation*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2010, p. 15-24. DOI 10.3917/dbu.bray.2010.01.0015

BREKHUS, Wayne. Une sociologie de l'« invisibilité » : réorienter notre regard, *Réseaux* 2005/1 (n° 129-130), p. 243-272. DOI 10.3917/res.129.0243

BRILLET, Franck. GAVOILLE, Franck. L'image métier : exploration d'une notion au cœur du choix professionnel. *Management & Avenir* 2016/2, n. 84, p. 53-72. DOI 10.3917/mav.084.0053.

CALLON, Michel; LATOUR, Bruno. Unscrewing the Big Leviathan; or How Actors Macrostructure Reality, and How Sociologists Help Them To Do So? In KNORR, K. et

CICOUREL, A. (editors) *Advances in Social Theory and Methodology*, Routledge and Kegan Paul, Londres. 1981. pp. 277-303.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais Resenha do software: Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>. *Temas em Psicologia*. Vol. 21, nº 2, 513-518. DOI: 10.9788/TP2013.2-16. 2013.

CAPITANIO, Ana Maria. Gênero e crenças religiosas de professoras do Ensino Fundamental I. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*. V.1, n.2, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v1i2.1503>

CHAMPY, Florent. « Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, Presses universitaires de France, 2011 », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, Nouvelle théorie sociologique des professions, mis en ligne le 09 mai 2012, consulté le 28 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3922>

CHARAUDEAU, Patrick. *La laïcité dans l'arène médiatique*. Cartographie d'une controverse sociale. Paris, Ina Ed., coll. Médias essais, 2015, 180p.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006

CLOT, Yves. *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF, 2008. 312p.

CORRÊA, Diogo Silva; DIAS, Rodrigo de Castro. Crítica e os momentos críticos: de la justificación e a guinada pragmática na sociologia francesa. *Mana*, 22(1): 2016, p. 67-99 - DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132016v22n1p067>

CORRÊA, Diogo Silva. Do problema do social ao social como problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. *Revista de Ciências sociais*, n. 4, abril de 2014, pp. 35-62.

COQ, Guy. *Laïcité et république le lien nécessaire*. Kiron Edition du félin. Paris 1999.

_____. *La Laïcité principe universel*. Paris : Le Félin, 2005.

_____. La laïcité et l'école de la République. *Tréma* [En ligne], 37 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014. Consulté le 20 mai 2015.

CROSSLEY, Michael e WATSON, Keith. Comparative and international education: policy transfer, context sensitivity and professional development. *Oxford Review of Education*, vol. 35, n. 05. October 2009, pp. 633-649.

CUNHA, Luiz A. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, *Educação & Sociedade* (Campinas), n. 97, setembro/dezembro, 2006.

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

_____. *A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica*. Rio de Janeiro. Edição do autor. Disponível em <http://www.luizantonioacunha.pro.br/>. Acesso em 10 de março de 2017.

_____. Panorama dos conflitos recentes envolvendo a laicidade do estado no Brasil. In: D'AVILA-LEVY, Claudia M.; CUNHA, Luiz A. *Embates em torno do Estado laico* [livro eletrônico] São Paulo: SBPC, 2018. 292 p

CURY, Carlos R. J. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal; Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. *As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira*. 2018. 212 f. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. 2002. Disponível em <http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

DEROUET, Jean-Louis. *École et Justice*. De l'égalité des chances aux compromis locaux ? Éditions Métailié, Paris, 1992.

_____. *Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)* [Eléments pour une sociologie des établissements scolaires]. *Revue française de pédagogie*. N. 83. 1988. pp. 5-22

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [2000].

DUBET, François. *L'expérience sociologique*. Paris: La découverte. 2007.

_____. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014 [2006].

_____. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação*. *Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.- (IEC), Rio de Janeiro, ano III, n. 3, 1998.

_____. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 348p. 1996.

DUBREUCQ, Éric. *La laïcité n'est pas une valeur*. In : FABRE, Michel et al. *L'idée de valeur en éducation*. Sens, usages, pertinence. Hermann, Paris, 2016.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. 3. ed. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Martin Fontes, 2007. [1895]

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos. 1978 [1922].

_____. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2010 [1893].

DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école*. Genèse et mythes. Paris : PUF, 2002.

DUTERCQ, Yves. *Pluralité des mondes et culture commune : enseignantes et élèves à la recherche de normes partagées*. In : TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001 [1983].

_____. *Introdução à Sociologia*. Editora 70, 1970.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1994 [1987].

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

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre laenseñanza. In: WITTRUCK, M. C. (org.). *La investigacion de la enseñanza*, II. Metodoscualitativos y de observacion. Barcelona, EdicionesPaidós, 1989. [1986].

FARIAS, Cibele. A laicidade do estado brasileiro e os feriados nacionais. *Dissertação de mestrado em Ciências das religiões*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2012.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. Registro histórico documental: Parecer Jurídico apresentado ao Governador do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas). In: FISCHMANN, Roseli. (org). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado laico*. São Paulo: Factash, 2008.

FISCHMANN, Roseli. *Breve visão introdutória do tema e Ensino Religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. 1 ed. São Paulo: Factash, 2008a.

_____. *Estado laico*. São Paulo: Memorial da América Latina. 2008b.

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

_____. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na câmara federal. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009b.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. *Revista Brasileira de Educação*. N. 10. Jan/fev/mar/abr 1999.

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

FRANÇA. *Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État*. Version votée en 1905.

_____. *Livret de la laïcité*. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2015.

_____. *Charte de la laïcité*. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2013.

_____. *Loi du 15 mars 2004 concernant les signes religieux à l'école*. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2004

_____. *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2015.

_____. *Livret de la laïcité*. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2015.

_____. *Vademecum*. Paris: Ministère de l'éducation nationale. 2018.

- FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez, 2016.
- FRANCQ, Bernard. Introduction. In: FRANCQ, Bernard; MAROY, Christian. *Formation et socialization au travail*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A. 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997, 84 p. [1993].
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 155-172, 2002.
- FRENAY, Mariane. Les tendances actuelles en éducation comparée en Europe, *Recherches & éducations* [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 08 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/57>
- FRIGERIO, Alejandro. O paradigma da escolha racional: mercado regulado e pluralismo religioso. *Tempo social*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008.
- GARCIA, Maria Manuela. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educar em revista*, vol.32, n.2, pp. 131-158. 2016.
- GARNIER, Bruno. Territoires, identités et politiques d'éducation en France. Armand Colin. *Carrefours de l'éducation*. N. 38. V. 2. 2014. Pp. 127-157.
- _____. École et démocratie en France (XXe – XXIe siècles). *Association Après-demain*. N.40. pp. 6-8. 2016.
- GAUTHERIN, Jacqueline. Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et sociétés*, n. 16/2005/02. Pp. 137-154.
- _____. Le “modèle républicain” en France : un modèle sous tension. *Revue Histoire, monde et cultures religieuses*. Lyon : Karthala. n. 32. 2014.
- _____. L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve. In: VAN ZANTEN, Agnès (Dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, (Textes à l'appui, série l'état des savoirs), 2000.
- GAUTHERIN, Jacqueline ; LANTHEAUME, Françoise ; ROBERT, André. *De la culture commune au socle commun : prescriptions, interprétations, pratiques*. Tapuscrit, EA Éducation, cultures, politiques (Lyon 2, ENS-IFE, UJM), 2011.
- GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos Balinesa. In: *A interpretação das culturas*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1978 [1973].
- GÉGOUT, Pierre. La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner. In : FABRE, Michel et al. *L'idée de valeur en éducation*. Sens, usages, pertinence. Hermann, Paris, 2016.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991 [1990].
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

GO, Henry-Louis. Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence (1965-2009) : difficultés d'une expérience dépensée critique. In : ROBERT, André e GARNIER, Bruno. *La pensée critique des enseignants*. Éléments d'histoire et de théorisation. Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015.

HADDAD, Sérgio. *Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos*. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento n° 8).

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2005.

HEINICH, Nathalie. *Des valeurs – une approche sociologique*. Lonrai: Gallimard, 2017

HÉLOU, Christophe; LANTHAUME, Françoise. Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*. N. 57. Pp. 65-78. 2008

HUGHES, Everett C. *Men and their work*. New York: Free Press. 1958.

HUSSER, Anna-Claire. L'enseignement moral et civique. *Cahier Hypothèses REDISCO*. 20 de julho de 2016. Disponível em <http://REDISCO.hypotheses.org/267>. Acesso em 15 de maio de 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010 - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 7 out. 2015.

ILLERIS, Knud. "Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged?", *International Journal of Lifelong Education*, 28: 2, 2009. Pp. 137 — 148

IFOP. *Les enseignants et la laïcité*. França, 2018. Disponível em : <https://www.ifop.com/publication/les-enseignants-et-la-laicite/>. Acesso em 14 de junho de 2018.

JAQUEMAIN, Marc. Les cités et les mondes : le modèle de la justification chez Boltanski et Thévenot. Département de sciences sociales de l'Université de Liège. 2001. Disponível em : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/90443/1/Les%20cit%C3%A9s%20et%20les%20mondes%20de%20Luc%20Boltanski.pdf> Acesso em 15/01/2017.

JOAS, Hans. La créativité de l'agir. In : BAUDOIN, J. et FRIEDRICH, J. (Eds). *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-43). Genève : Raisons Éducatives. 2001.

JUCQUOIS, Guy. Le comparatisme, éléments pour une théorie. JUCQUOIS, Guy & VIELLE, Christophe (Eds), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp. 17-47). Bruxelles: De Boeck. 2000.

KINTZLER, Catherine. *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Vrin, coll. « Chemins philosophiques », 2007, 128 p.

_____. Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la constitution et le statut d'une théorie. *Revue Cités*, n. 52.2012

_____. *Penser la laïcité*. Paris : Minerve. 2014.

KNOBLAUCH, Adriane. Aprendendo a ser professor: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. *Tese de Doutorado*. PUC-SP. 2008.

_____. Relação entre religião, gosto por criança e mudança social: a escolha por Pedagogia. In: Benedita Portugal e Melo; Ana Matias Diogo; Manuela Ferreira; João Teixeira Lopes; Elias Evangelista Gomes.. (Org.). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. 1ed.Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 2014, v. , p. 69-92.

_____. Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante. *37ª Reunião Nacional da ANPED* – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

KNOBLAUCH, Adriane. TORALES, Maríli. Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações biográficas dos professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 843-862, set./dez. 2012.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural – os determinantes da ação*. Petrópolis. Editora Vozes. 2002. [1998].

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006. [2004]

_____. *Retratos sociológicos*. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004. [2002].

LAMBERT, Yves. Le rôle dévolu à la religion par les Européens. In: *Sociétés contemporaines* N°37, 2000. pp. 11-33; doi : <https://doi.org/10.3406/socco.2000.1718>. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_2000_num_37_1_1718. Acesso em 21 de dezembro de 2017.

LAMONT, Michèle e THÉVENOT, Laurent. *Rethinking comparative cultural sociology*. Repertories of evaluation in France and United States. United Kingdom: Cambridge University Press, 2013.

LANG, Vincent. Les IUFM et la professionnalisation des enseignants. In : VAN ZANTEN, Agnès (Dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, (Textes à l'appui, série l'état des savoirs), 2000.

LANGAR, Samia. L'évolution de l'Islam en France et ses répercussions dans l'école et la société. De la Marche pour l'égalité à l'affirmation des revendications identitaires et religieuses : une problématique de la reconnaissance. Enquête théorique et empirique. *Thèse en Sciences de l'éducation*. Université Lumière Lyon 2. Date de soutenance : 12 juillet 2018

LANGOUËT, Gabriel ; LÉGER, Alain. *École publique ou école privée ?* Trajectoires et réussites scolaires. Paris : Éditions Fabert.1994.

LANTHEAUME, Françoise. L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs et souffrance. De Boeck Supérieur : *Education et Sociétés*, v. 19. Pp. 67-81. 2007.

_____. Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition, *Pensée plurielle*, 2008a/2 n° 18, p. 49-56. DOI : 10.3917/pp.018.0049

_____. De la professionnalisation à l'activité, Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et formation* [en ligne]. N.57, pp. 9-22. 2008b.

_____. Professoras e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de pesquisa*. V. 42, n.146, p. 368-387. 2012.

_____. Intervention de Françoise Lantheaume, sociologue, lors du stage syndical du SNUipp-FSU 73 le 27 février 2014, sur les conditions de travail des enseignants. Video 59:59. Disponível

<https://www.youtube.com/watch?v=jHFSvA0sC7o&list=LLBdO64TvagXMTQoeJUWwgSw>. Acesso em 07 de março de 2019.

_____. La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. In : RIA, Luc (org). *Former les enseignants au XXIe siècle – 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck Supérieur. Canada, 2016.

LANTHEAUME, Françoise e HÉLOU, Christophe. *La souffrance des enseignants*. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. PUF, Paris, 2008.

LANTHEAUME, Françoise e SIMONIAN, Stéphane. La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ?, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2012/3 (Vol. 45), p. 17-38. DOI 10.3917/lse.453.0017

LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora*. Bauru: Edusc, 2001.

LELLIS, Isabel. La construction sociale de la profession enseignante au Brésil : un réseau d'histoires. In : TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

LEMIEUX, Cyril. De la théorie d'habitus à la sociologie des épreuves : relire L'expérience concentrationnaire. In : ISRAEL, Liora e VOLDMAN, Danièle. *Michael Pollak. De l'identité blessé à une sociologie des possibles*. France : Editions Complexe. 2008.

LES FRANÇAIS et les (in)croyances. Enquête en partenariat avec SOCIOVISION. *Le monde des religions*. Dossier Les Français, les religions, la laïcité, n°77, mai-juin, 2016.

LOEFFEL, Laurence (org). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion. 2009

LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. *Educar em revista*. 2010.

LOPES, Ricardo Cortez e WEISS, Raquel Andrade. Uma “laicidade internacional”? Norma constitucional e expressão religiosa em uma universidade pública do Brasil. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.6, no 1, jan./jun. 2016

LORCERIE, Françoise. L'éducation interculturelle : Etat des lieux. *Ville-Ecole-Integration*. Enjeux, 129. 2002. 170-189.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Papirus, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n. 89, p. 1159-1180. Set/dez. 2004.

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.

MAINGUENEAU, Dominique. Que cherchent les analystes du discours ?, *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], n°9. URL : <http://aad.revues.org/1354>. 2012.

MALET, Régis. De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants, *Ethnologie française* 2007/4 (Vol. 37), p. 663-670. DOI 10.3917/ethn.074.0663

- MACHAND, Leila. Plus de la moitié des Français ne se réclament d'aucune religion, *Le Monde*, 7 de maio de 2015. Disponível em: https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/05/07/une-grande-majorite-de-francais-ne-se-reclament-d-aucune-religion_4629612_4355770.html. Acesso em: 01 de abril de 2019.
- MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: O caso da Igreja Universal. *Estudos Avançados* (USP. Impresso), São Paulo, v. 52, p. 121-138, 2004.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Existen individuos en el Sul?* Santiago: LOM Ediciones, 2010.
- _____. *Cambio de Rumbo: la sociedad escala del individuo*. Santiago: Lom Ediciones, 2007.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: *Sociologia e antropologia*. v. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MCANDREW, Marie et al. *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique*. Normes et pratiques. Éditions Fides, Quebec, 2008.
- MEAD, George. *L'esprit, le soi et la société*. Paris, Puf 1963 [1934]
- MÉNARD, Charlene. VALENTE, Gabriela. « Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses conséquences pour l'éducation et la formation », In *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. Nantes : 27 -28 octobre 2016 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).2016.
- MIAILLE, Michel. *La laïcité: problèmes d'hier, solutions d'aujourd'hui*. Dalloz, 2014.
- MIRANDA, Ana Paula Mendes de. A força de uma expressão. *Comunicações do ISEER As máscaras de guerra da intolerância*. Número 66, ano, 31, 2012. Pp. 60-73.
- MOLE, Frédéric. Visées politiques des instituteurs et liberté de conscience des élèves. Autour d'une controverse syndicale des années 1920. In : ROBERT, André e GARNIER, Bruno. *La pensée critique des enseignants*. Éléments d'histoire et de théorisation. Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015.
- MOLINIER, Pascale. « Pendant la pause café... », *Santé mentale*, n.37, 1999. Pp. 10-12.
- MONCEAU, Gilles. De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. n. 43, pp. 27-36. 2001.
- _____. Éthique et idéologie professionnelle. Aports socio-cliniques. *Recherche et formation*. N. 52, pp. 55-70. 2006
- _____. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20 – n. 1, p. 19-26, jan/jun. 2008a.
- _____. Entre pratique et institution L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 41. Pp 145-159. 2008b.
- MONCEAU, Gilles ; SOULIÈRE, Marguerite. Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*. n. 45, 2017.
- NACHI, Mohammed. *Introduction à la sociologie pragmatique*. Armand Colin : Paris, 2012.
- NEGRÃO, Lísias Nogueira. Trajetórias do sagrado. *Tempo Social*, FFLCHUSP, v. 20, n. 2, p. 115-132, nov. 2008.

NOTANDUM. *Ensino Religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado laico*. Editor ad hoc: Roseli Fischmann. Ano XV. N. 28. Jan-abr, 2012. Disponível em <http://www.hottopos.com/notand28/>. Acesso em 20 de março de 2018.

NÓVOA, Antonio. Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation. In : TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

OBADIA, Claude. Entretien avec Pena-Ruiz. *Le Philosophoire*, 33,(1), 13-33. doi:10.3917/phoir.033.0013.2010

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp. 2000.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira B. de. Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso. *Dissertação de mestrado em direitos humanos e cidadania*. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSINSKY, Pavel e ELORANTA, Jari. Why Did the Communists Win or Lose? A Comparative Analysis of the Revolutionary Civil Wars in Russia, Finland, Spain, and China. *Sociological Forum* 29(2) · June 2014. DOI: 10.1111/sof.120862014

PANISSAL, Nathalie ; STROUK, Hubert. Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ?, *Éducation et socialisation* [Online], 46 | 2017, Online since 01 December 2017, connection on 05 November 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2711> ; DOI : 10.4000/edso.2711

PEILLON, Vincent. *Une religion pour la république: la foi laïque de Ferdinand Buisson*. Seuil. Paris.2010.

PENA-RUIZ, Henri. Laïcité : principes et enjeux actuels. *Cités*, 18,(2), 63-75. doi:10.3917/cite.018.0063. 2004.

_____. Laïcité : l'émancipation par l'universel. *Le Philosophoire*, 31,(1), 63-88. doi:10.3917/phoir.031.0063. 2009.

PEREZ-ROUX, Thérèse. Profissionalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In : WITTORSKI, Richard. BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie (coord.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan, 205 p., 2005.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista brasileira de ciências sociais*. Vol. 28,n. 83, pp. 47-71. Outubro/2013.

PEW RESEARCH CENTER. Religious Composition by country. 2010. Disponível em: <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projection-table/2050/percent/all/> acesso jun. 2015.

PHILIP-GAY, Mathilde. *Droit de la laïcité*. Ellipses : Paris. 2016.

PIERUCCI, Antônio F. Fim da união Estado-Igreja ampliou oferta de religiões. *Folha de São Paulo. Especial. Efervescência religiosa*. 1996. Disponível em : <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fe/fe16.htm> Acesso em 10 de março de 2017.

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

PORTIER, Philippe. *L'État et les religions en France: une sociologie historique de la laïcité*. Presse Universitaires de Rennes : Rennes. 2016.

POTTS, Patricia. Chapitre 3. La place de l'expérience dans la recherche en éducation comparée. In : BRAY, Mark et al., *Recherche comparative en éducation*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2010, p. 71-88. DOI 10.3917/dbu.bray.2010.01.0071

PRAIRAT, Eirick. La valeur en débats. In : FABRE, Michel et al. *L'idée de valeur en éducation*. Sens, usages, pertinence. Hermann, Paris, 2016.

_____. *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 2009. – 115 p.

PRAZERES, Michele. A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

PUENTES, Roberto V. et al. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Revista Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009, Editora UFPR.

PUGGIAN, Cleonice; MARTINS, Herbert. Profissionalização no magistério e carreira docente: entraves e encaminhamentos. *XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. 26 a 29 de julho de 2011. Curitiba, Paraná. Grupo de trabalho: Ocupações e profissões. 2011.

QEDU. <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em 2017.

RANQUETAT JR., Carlos Alberto. A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul: laicidade e pluralismo religioso. *Dissertação de mestrado*. PUC Rio Grande do Sul. 2007.

RESENDE, José Manuel. « La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire : de la sociologie critique à la sociologie de la critique », *Education et sociétés* 2005/1 (no 15), p. 137-152. DOI 10.3917/es.015.0137

_____. A figura do cidadão republicano na escola secundária: mito ou utopia no trabalho de qualificação escolar? *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 209-229, jan./dez. 2010

_____. Socialização política e imaginário republicano nas escolas do ensino secundário em Portugal. In : BERNARDO, Luis. *Representações da república*. Ribeirão, Portugal: Edições Humus, 2013.

RESENDE, José Manuel. DIONÍSIO, Bruno. Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar *Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política*. Volume 6, número 1, janeiro a junho de 2016.

RESENDE, José Manuel e GOUVEIA, Luís. As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares, *Forum Sociológico* [Online], 23

| 2013, posto online no dia 01 Janeiro 2014, consultado o 02 Outubro 2016. URL : <http://sociologico.revues.org/853> ; DOI : 10.4000/sociologico.853

RIA, Luc (org). *Former les enseignants au XXIe siècle – 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck Supérieur. Canada, 2016.

ROBERT, André. *Système éducatif et réformes*. Éditions Nathan, Paris, 1993.

_____. Cultures professionnelle et syndicalisation : le cas des enseignants du second degré. *Le mouvement social*, n. 187, avril-juin 1999.

_____. La quatrième république et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme. *Revue Française de pédagogie* [en ligne]. 159/ avril-juin. 2007.

_____. 39 Groupes d'intérêt et politiques de l'éducation. In : BEILLEROT, Jacky et. al. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod. Pp. 469-478. 2014.

_____. *L'école en France De 1945 à nous jours*. Grenoble : PUG, 2015.

ROBERT, André e GARNIER, Bruno. *La pensée critique des enseignants*. Éléments d'histoire et de théorisation. Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2015.

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.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora . As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

SANCHIS, Pierre. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, dez. 2008.

SANTOS, Maria Goreth. Os limites do censo no campo religioso brasileiro. *Comunicações ISER*. N. 69. Religiões em conexão: números, direitos, pessoas. Pp. 18-33. 2014.

SANTOS, João Marcos L. SOFFIATTI, Elza Silva C. As contensões da liberdade. A maçonaria e a internunciatura apostólica no Brasil do século XIX. *REHMLAC*, vol07. N. 01. Novembro, 2015. Disponível em <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rehmlac/v7n1/1659-4223-rehmlac-7-01-00037.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

SCHNAPPER, Dominique. Existe-t-il une identité française ? In : RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *L'identité : l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions. 1998.

SCHWARTZ, Yves. « *La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible* », *L'Homme et la société* (n° 152-153), p. 47-77. 2004. DOI 10.3917/lhs.152.0047

SELL, Carlos E. A multiplicidade da secularização: a sociologia da religião na era da globalização. *Política e Sociedade*, Florianópolis, vol. 16, n. 36, maio/ago, 2017.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, maio/agosto, n/20, p. 60-70, 2002.

_____. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa* [online]. 2011a, vol.37, n.4, pp. 711-724. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003>.

_____. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p. 175-182, jan/jun. 2011b.

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

_____. *Juventude na Amazônia*: experiências e instituições formadoras. São Paulo: CRV. 2015.

_____. *Socialização e individualização*. A busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação. São Paulo: Annablume, 2016.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. *Caderno CEDES*. vol. 46 no.160 São Paulo abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143529>

SILVA, R. A. C.. Entre a Maldição e a Consequência. A participação de Igrejas e Organizações Religiosas nas políticas de prevenção, mitigação e superação de desastres. In: *II Simpósio internacional da Associação Brasileira de História das Religiões*, 2016, Florianópolis - SC. Caderno de programação e resumos. Florianópolis - SC: Colmeia Editorial, 2016. p. 68-68.

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

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

_____. O segredo. *Política e trabalho*. Revista de ciências sociais. Programa de pós-graduação em sociologia. UFPb. Ed. 15. Setembro, 1999.

SIQUEIRA, Deis. Religião e religiosidade: indivíduo e sociedade. *Revista Estudos de Sociologia*, v.18, n.34. 2013.

SOBRINHO, Reginaldo C. et al.. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez., 2015.

STARK, David. *The sense of dissonance*. Accounts of worth in economic life. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2011 [2009].

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233 1991.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 1999.

_____. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

THÉVENOT, Laurent. Pragmatic regimes governing the engagement with the world. In: KNORR-CETINA, K. SCHATZKI, T, SAVIGNY EIKE (org.) *The practice turn in contemporary theory*.

London: Routledge, 2001. Disponível em: <http://gspm.ehess.fr/docannexe.php?id=543> Acesso em 14 de março de 2018.

_____. *L'action au pluriel*. Sociologie des régimes d'engagement. Paris : La decouvert. 2006. Acesso em 03/01/2019. Disponível no site www.cairn.info utilizando a inscrição gratuita pela Université Lumière Lyon-2.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Democracy in America: Historical-Critical Edition of De la démocratie en Amérique*, ed. Eduardo Nolla, translated from the French by James T. Schleifer. A Bilingual French-English editions, Indianapolis: Liberty Fund, 2010 [1835].

TOMAZ, Loyana Christian de Lima e TOMAZ, Rozaine Aparecida Fontes. Laicidade e religião: um percurso histórico da disciplina Ensino Religioso no Brasil. *Trilhas Pedagógicas*, v. 6, n. 6. Ago. 2016, p. 131-150.

VAIDERGORN, José. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. *Caderno CEDES* vol.28 no.76 Campinas Sept./Dec. 2008

VAILLANT, Gauthier. Laïcité : un « conseil des sages » trop hétéroclite ? *Jornal La Croix*. 2012. Disponível em <https://www.la-croix.com/Religion/Laicite/Laicite-conseil-sages-trop-heteroclite-2018-02-06-1200911694>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

VALENTE, Gabriela A. 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.

_____. A presença oculta da religiosidade na prática docente. *Dissertação de mestrado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015.

_____. A indissociabilidade de características identitárias dos professores: entre disposições seculares e religiosas. In: SETTON, Maria da Graça (org.) *Sociologia da socialização: novos aportes teóricos*. São Paulo: FEUSP, 2018a.

_____. Le phénomène religieux et les politiques éducatives au Brésil. Aperçus du 30^e colloque de l'ADMEE-Europe. *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines*. Luxembourg : Université du Luxembourg. 2018b.

_____. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-Posições* vol.29 no.1 Campinas jan./abr. 2018c.

VANDENBERGUE, Frédéric. Construção e crítica na nova sociologia francesa. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 315-366, maio/ago, 2006.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche. De Boeck Université. PUM, Bélgica, 1995.

VAN ZANTEN, Agnès. L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2004.

_____. (Dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, (Textes à l'appui, série l'état des savoirs), 2000.

VAN ZANTEN, Agnès ; GROSPIRON, Marie-France ; KHERROUBI, Martine ; ROBERT, André. *Quand l'école se mobilise* Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieu. Paris : La dispute. 2002

VINCENT, Guy (Org.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1982 [1946].

WEBER, Silke. A desvalorização social do professorado. *Contemporaneidade e Educação*, vol. II, set. 1997, p. 156-170.

WILLAIME, Jean-Paul « Reconfigurations ultramodernes », *Esprit* 2007/3 (Mars/avril), p. 146-155.

WITTORSKI, Richard (coord). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan, 205p. 2005.

WITTORSKI, Richard. BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie (coord.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan, 205 p., 2005.

Apêndice

APÊNDICE A - Listagem de artigos, teses e dissertações analisados

Autor	Título	Revista	Ano
E. Giumbelli	Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios	Estudos avançados	2004
C. Cury	Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polemica recorrente	Revista Brasileira de Educação	2004
Antonio Matos Ferreira	Laicismo ideológico e laicidade	Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Teologia-Braga	2004
R. Rios	Para um direito democrático da sexualidade	Horizontes Antropológicos	2006
R. Lorea	Acesso ao casamento no Brasil: uma questão de cidadania sexual	Revista Estudos Feministas	2006
D. Diniz. A. C. Vélez	Aborto na suprema corte: o caso da anencefalia no Brasil	Revista Estudos Feministas	2008
E. Giumbelli	A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil	Religião e sociedade	2008
Fischmann, R	Ciência, tolerância e estado laico	Ciência e Cultura	2008
Cesar Ranquetat Jr	Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos	Revista Tempo de ciência B4	2008
Oliveira, A. A	A construção legislativa em bioética e o princípio da laicidade	Senado Federal do Brasil – Senatus	2008
Gonçalves, R. M. V.	Nova lei francesa de laicidade e os direitos fundamentais: ensaio introdutório	Revista Direito e Liberdade	2009
R. Fischmann	A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal	Educação e Sociedade	2009
L. A. Cunha	A educação na concordata Brasil-Vaticano	Educação e Sociedade	2009
M. Camurça	Estaria o catolicismo na França do século XXI caminhando em direção a um perfil comunitário?	Religião e sociedade	2010
Clado, M. A. G.	A laicidade estatal face à presença de símbolos religiosos em órgãos públicos	Jus Navigandi	2010

F. Leite	O Laicismo e outros exageros sobre a primeira republica no Brasil	Religião e sociedade	2011
Oro, A	A laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas considerações	Civitas Revista de ciências sociais	2011
Fischmann, R	Educacion laica (em escuelas publicas): una cuestión política, cultural y de derecho	Revista internacional d'humanitats	2011
Giumbelli, E	Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul: quadros exploratórios	Civitas Revista de ciências sociais	2011
Mariano, R.	Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública	Civitas Revista de ciências sociais	2011
Garcia, E	A religião entre a pessoa humana e o Estado de direito	Superior Tribunal de justiça do Brasil	2011
J. Jorge, A. Escolano, A. Cassiolato	Aspectos didáticos, laicos e científicos de artigos de divulgação científica de duas revistas de conteúdo geral	Ciência e educação	2011
Cavalcanti, Alberes	Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas	Revista de pesquisa em filosofia	2011
L. Miguel	Aborto e democracia	Revista Educus feministas	2012
Andrea Russar Rachel	Brasil: a laicidade e a liberdade religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988	Jus Navigandi	2012
M. Leme	Vivencias culturais paulistas da Ilustração Luso-brasileira	História da educação	2012
A. B. Gonçalves	Estado democrático de direito laico e a 'neutralidade' ante a intolerância religiosa	Vivências: Revista eletrônica da URI	2012
E. Giumbelli	O que é um ambiente laico? Espaços (inter)religiosos em instituições públicas	Cultura y religión	2013
Soares, Evânia França	Uma reflexão sobre Apacs	Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena	2013
Bittencourt, Agueda e Wohnrath, V.	Secularização e laicidade do Estado Brasileiro depois da constituição de 1988	Revista Brasileira de política e administração da educação	2013

D. Vidal	80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate	Educação e pesquisa	2013
D. Diniz	Estado laico, objeção de consciência e políticas de saúde	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - Fundação Oswaldo Cruz	2013
P. Montero. E. Dullo	Ateísmo no Brasil: da invisibilidade a crença fundamentalista	Novos estudos - CEBRAP	2014
N. J. Carvalho, D. M. Pereira e F. M. F. Rodrigues	O Estado laico e a intervenção de grupos religiosos nas decisões políticas	Conteúdo Jurídico	2014
Maamri. A	O ensino laico e a formação filosófica	Revista eletrônica de educação	2014
Cury, J. Roberto, C.	Laicidade, direitos humanos e democracia	Revista Contemporânea de Educação	2014
Campos, R; Gusmão, E. Mauricio Jr., C.	A disputa pela laicidade: uma análise das interações discursivas entre Jean Wyllys e Silas Malafaia	Religião e Sociedade	2015
Nick Smaylle da Luz Moreira	O princípio da laicidade e as implicações da influência religiosa no processo legislativo federal: uma análise jurídica-sociológica	Tropos: comunicação, sociedade e cultura	2015
Juliano Aparecido Rinck	Laicidade do Estado brasileiro: a necessidade da construção de um diálogo intercultural no campo religioso	Aracê - direitos humanos em revista	2015
Branco, J. F. e CORSINO, P.	O discurso em uma escola de Educação infantil: entre o silenciamento e a discriminação	Revista Eletrônica de Educação	2015
Pinho, L. G. Vargas, E. F. M.	Ensino religioso no estado do rio de janeiro: conceitos, história e legislações	Educação temática digital	2015
Franco, C.	O esvaziamento simbólico do conceito de tolerância no contexto do diálogo interreligioso: contribuições da psicologia social para os tempos de espiritualidade laica	UFPR	2015

Teses e dissertações analisadas

Autor	Título	Tipo	Universidade	Ano
Oscar Vasconcelos de Souza Filho	Liberdade e diversidade religiosa em Anápolis: construção da harmonia na pluralidade	mestrado	Puc Go	2006
Cesar Alberto Ranquetat Junior	A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul: laicidade e pluralismo religioso	mestrado	PUC RGS	2007
Roberto Arriada Lorea	Cidadania sexual e laicidade: um estudo sobre influencia religiosa no Poder Judiciário do Rio Grande do Sul	doutorado	UFRGS	2008
Teresinha Maria Mocellin	O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação	doutorado	Puc SP	2008
Douglas A. R. Pinheiro	Direito, estado e religião: a constituinte de 1987/1988 e a (re) construção da identidade religiosa do sujeito constitucional brasileiro	mestrado	UnB	2008
Josias J. de Souza	Separação entre religião e estado no Brasil: utopia constitucional?	doutorado	PUC SP	2009
Ivan Augusto Baraldi	A interrupção voluntária da gestação no Brasil e a vinculação automática entre condição feminina e maternidade	mestrado	UFSC	2009
Robson Stigar	O tempo e o espaço na construção do ensino religioso: um estudo sobre a concepção de ensino religioso na LDB	mestrado	PUC SP	2009
R. de A. Gallego	O sagrado na esfera pública: religião, direito e Estado laico	mestrado	PUC SP	2010
Lurdes Fátima Polidoro	O ensino religioso nas escolas públicas: uma violação da laicidade do Estado?	mestrado	PUC SP	2010
Kassia Mota de Sousa	Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte	mestrado	UFCeará	2010
Antonio Baptista Goncalves	DIREITOS HUMANOS E (IN) TOLERÂNCIA RELIGIOSA: LAICISMO PROSELITISMO FUNDAMENTALISMO TERRORISMO	doutorado	PUC SP	2011

Alvaro Augusto Fernandes da Cruz	O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA LAICIDADE: A LIBERDADE RELIGIOSA E SUA EFETIVIDADE	mestrado	UNIVEM	2011
Daniel Antunes Ataides	A EDUCAÇÃO CONFSSIONAL FACE AO PRINCÍPIO DA LAICIDADE: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA ADVENTISTA EM BELO HORIZONTE	mestrado	UFMG	2011
Flawbert Faria Guedes Pinheiro	Brasil um país laico: uma análise da posição da Igreja Católica sobre as pesquisas da área da genética	mestrado	UFPB	2011
Alionar dos Santos	Os discursos do ensino religioso escolar: uma analise a partir dos dizeres dos alunos	mestrado	Universidade regional de Blumenau	2011
Joana Zylbersztajn	O PRINCÍPIO DA LAICIDADE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	doutorado	FD USP	2012
Cesar Alberto Ranquetat Junior	LAICIDADE À BRASILEIRA:UM ESTUDO SOBRE A CONTROVÉRSIA EM TORNO DA PRESENÇA DE SÍMBOLOS RELIGIOSOS EM ESPAÇOS PÚBLICOS	doutorado	UFRGS	2012
Heli Sabino de Oliveira	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS RELIGIOSOS: ESCOLHAS, NEGOCIAÇÕES E CONFLITOS	doutorado	UFMG	2012
Jose Roberto Bonome	Relações entre estado e igreja na Argentina e no Brasil	doutorado	UnB	2012
José L. Derisso	O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira	doutorado	UNESP/Araraquara	2012
Dilson Cavalcanti Batista Neto	REFLEXÃO ÉTICA DO DISCURSO JURÍDICO DA LAICIDADE: LIMITES E PERSPECTIVA	mestrado	UFBA	2012
Marcos Iob Boldrini	DESCONFESSIONALIZAÇÃO DOS ESPAÇOS RELIGIOSOS E ASSISTÊNCIA RELIGIOSA EM HOSPITAIS DE PORTO ALEGRE	mestrado	PUC RGS	2012
Tatiana Robles Seferjan	LIBERDADE RELIGIOSA E LAICIDADE DO ESTADO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988	mestrado	FD USP	2012
Amanda Andre de Mendonça	RELIGIÃO NA ESCOLA: REGISTROS E POLÊMICAS NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	mestrado	UFRJ	2012

Patricia Fontes Cavalieri Monteiro	O Estado laico e a liberdade religiosa: interesses públicos versus direitos privados numa democracia plural religiosa	mestrado	Universidade Presidente Antonio Carlos	2012
Terezinha de Souza Pacheco	A visão dos professores sobre o ensino religioso: diversidade e interdisciplinaridade	mestrado	Universidade Católica de Santos	2012
RussiAnna C. Orto	O ensino religioso nas escolas públicas de Vitória ES. Desafios e perspectivas	mestrado	Faculdade Unida de Vitória	2012
Deyse Luciano J. Santos	A palavra e a escola: negociação e conflito no trabalho com a lei 10639/03	mestrado	Universidade do Estado da Bahia	2012
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz	O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?	mestrado	UnB	2012
Helena M. Orselli	O status jurídico do pré-embrião humano a partir da política jurídica	doutorado	Universidade do vale do Itajai	2013
Allan do Carmo Silva	LAICIDADE VERSUS CONFSSIONALISMO NA ESCOLA PUBLICA. UM ESTUDO EM NOVA IGUAÇU (RJ)	mestrado	UFRJ	2013
Renan B. Santos	Religião e igual. Religião e diferente: reflexões a partir do ensino religioso em escolas públicas de Porto alegre	mestrado	UFRGS	2013
Cibele g. Farias	A laicidade do estado brasileiro e os feriados nacionais	mestrado	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	2012
Ana Vitória S. Castanheira Rocha	Amor, ordem e progresso, casamento e divorcio como desafios a laicidade do Estado (1847-1916)	mestrado	UNB	2014
Vinicius Franzoi	Liberdade de religião ou laicidade estatal: a (in)constitucionalidade da presença religiosa nos serviços públicos de rádio e televisão	mestrado	UnB	2014
U. B. Gomes	Religiosidade na escola: afirmações e silenciamentos	mestrado	UERJ	2014
Michelle Gonçalves Rodrigues	Da invisibilidade à visibilidade da Jurema: a religião como potencialidade política	doutorado	Universidade Federal de Pernambuco	2015

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

Temas e questões associadas

Temas:

- I. Características socioprofissionais do respondente
- II. Situações profissionais em relação à diversidade social e cultural
- III. Atividade do profissional nessas situações
- IV. Os recursos para ação nas situações descritas
- V. A justificação da ação, dos princípios de referência mobilizados
- VI. As necessidades de formações, em recursos, em acompanhamentos

I. Características socioprofissionais do respondente

- 1.0 Qual é a sua idade?
- 1.1 Há quanto tempo você leciona? E nessa escola?
- 1.2 Qual/is disciplina/s você leciona?
- 1.3 Você poderia descrever sua trajetória profissional e seu percurso de formação? Por que escolheu essa profissão? Quais são planos para os próximos anos?
- 1.4 Você poderia falar dessa escola? Quais são as condições de trabalho? Qual o perfil dos alunos? É uma boa escola?
- 1.5 Além de ministrar as aulas, você possui outras funções nesse estabelecimento?

II. Situações profissionais em relação à diversidade social e cultural

Descrição de situações profissionais

- 2.1 Você já experienciou, em sua atividade profissional, situações com relação a diversidade social e cultural dos alunos e de suas famílias? Poderia dar exemplos? Como você agiu? Como terminou a situação?
- 2.2 E mais precisamente com relação as religiões, laicidade, racismo, antissemitismo e discriminação?

As situações evocadas podem ter diferentes dimensões, diferentes atores.

2.2.1 Durante as aulas: o ensino

- tem algum tema que você aborda de forma um pouco diferente por causa da cultura ou da religião dos alunos da sala? Quais são esses temas?

- você poderia dar um exemplo, ou descrever uma situação desse tipo?
- Para você, existem alguns conteúdos do ensino que são delicados para tratar na escola?

2.2.2 Nas saídas escolares:

- a questão da laicidade é colocada? E da discriminação, do racismo e do antissemitismo?

- você poderia dar um exemplo, descrever uma situação?

2.2.3 Com os pais:

- há na sua escola situações que envolvam os pais com relação a laicidade? E com relação a discriminação, ao racismo e ao antissemitismo?

- pode dar um exemplo, descrever uma situação?

2.2.4 No estabelecimento:

- a atualidade institucional, política, midiática ou ligada com os eventos locais suscitaram questionamentos e discussões com relação a laicidade, racismo, discriminação e antissemitismo?

- a vida escolar (comportamentos, faltas, cantina) já deram lugar a situações com relação a laicidade, discriminações, racismo e antissemitismo?

- exemplos, descrição da situação.

III. Atividade do profissional nessas situações

A propósito das situações descritas anteriormente, descreva a atividade; se ater sobre os eventuais dilemas e a arbitragem feita.

3.1 Como você agiu nessas situações?

3.2 Você já participou de uma ação, um projeto na sua escola fora da jornada ou em períodos dedicados à laicidade, a uma luta contra o racismo e o antissemitismo, ou em memória da escravidão?

Se sim, em que consistiu essa ação/projeto? Por que participou? Quem teve a ideia de promovê-lo? Você gostou do projeto? Qual era o objetivo do projeto?

3.3 Como foi o seu “percurso cidadão”?

IV. Os recursos para ação nas situações descritas

Recursos preexistentes ou construídos pelos ou/e no curso da ação: pode ser pessoas, objetos ou dispositivos

4.1 De uma forma geral, como você pode ajudar nas situações evocadas?

4.2 Sobre o que você se apoiou concretamente para agir, para se posicionar, para gerir a situação?

V. A justificação da ação, dos princípios de referência mobilizados

O questionamento visa aqui suscitar um argumento, uma construção em geral.

5.1 a propósito das situações evocadas: por que você agiu dessa forma?

O que lhe conduziu a agir dessa forma, a fazer as escolhas que você fez?

5.2 Percurso: existe uma ligação entre suas escolhas, sua ação nessas situações e sua educação? Seu percurso de vida, familiar, escolar e profissional? Sua formação? Sua concepção de ofício de professor? Seus engajamentos?

5.3 Engajamento: se você é engajado no sindicato, um partido político ou uma associação (incluindo religiosa), além do escola (quais), isso te ajuda nas situações descritas anteriormente? Ou isso é um obstáculo? Por quê?

VI. As necessidades de formações, em recursos, em acompanhamentos

6.1 Do que você precisa para sua atividade profissional com relação a laicidade na escola?

6.2 E para melhor lutar contra as discriminações, o racismo e o antissemitismo?

Momento:

- Ao longo da entrevista guardar o espírito da questão dos recursos mobilizados, criados, pesquisados pelos professores para resolver um problema. Suportes de ação e sua justificção: sua identificação (natural, original e utilização) permite compreender uma lógica de ação.

- Guardar também o espírito do objeto da entrevista: sobre as práticas docentes em relação às diferentes religiões, diferentes formas de racismo discriminações étnicas, sociais (geográficas, econômicas) que possam visar também gênero e orientação sexual.

- Pedir, no fim da entrevista, se o entrevistado pode dar o nome de uma ou outras pessoas que podem ser solicitadas.

- levar o guia para outros tipos de pessoas – outras funções. Esses atores podem ser interrogados sobre sua visão global do estabelecimento e, depois, sobre uma ou outra situação evocada nas entrevistas e suas ações precisas na/s situação/s em questão.

APÊNDICE C - Codificação e categorias de análise das entrevistas

Codificação REDISCO 2017

Análise – **situações** relacionadas à religião, à discriminação e/ou ao racismo no espaço escolar

E stratégias da atividade docente nas situações	
Adaptar (« fazer com, sem ir contra », ajustamentos, etc.)	SAD
Antecipar (programação das aulas, tarefas, dispositivos, projetos, etc.)	SAN
Contornar o prescrito, as regras	SC
Diagnosticar	SDIA
Diferir/Adiar o tratamento de um assunto, de um conflito	SDIF
Desenvolver empatia dos alunos, dos adultos (pais e colegas)	SDE
Diluir (no tempo, no tratamento de um assunto)	SD
Engajar (nos valores, suscitar o interesse, suscitar a confrontação com os alunos, a confiança, valorizar)	SSI
Evitar de tratar uma questão/um conflito/uma crítica do programa	SE
Reconhecer (os pertencimentos, as especificidades das pessoas: alunos e famílias, deixar falar, etc) Ser reconhecido	SRS
Resfriar /Arrefecer (humor, pacificar, desarmar, desdramatizar, relativizar, etc.)	SR
Ultrapassar seu papel (ex. dar conselhos aos alunos / contracepção, atenção no sentido da afetividade, etc.)	SS
Especificar (tratar especificamente de uma questão ligada à REDISCO por escolha explícita)	SSP
Manter o enquadramento (impor, manter / normas escolares, institucionais, dispositivo pedagógico, valores pessoais, etc.)	STC
Outros	SO

O bjektivos das estratégias?	
Alcançar seus objektivos pessoais (engajamento pessoal, servir a uma causa, manipulação, instrumentação, para além da prescrição / militância)	OAP
Evitar as confusões (os conflitos e as sanções), se preservar (reduzir a carga de trabalho, etc)	OE
Fazer seu trabalho (segundo as regras profissionais, ensinar, transmitir, acompanhar, etc)	OF
Neutralizar o tempo e o espaço (da classe, do pátio, da cantina / organizar e usar o espaço para neutralizar, etc)	ON
Preservar o outro (aluno, família e colegas)	OS
Preservar a profissão (respeitar e fazer respeitar as regras da profissão, da divisão do trabalho, etc)	OP
Outros	OO

R ecursos para ação	
Formação inicial e continuada	RF
Auto-formação (recursos documentais, institucionais; etc.)	RAF
Corpo	REC
Emoções	REM
Ética profissional	REP

Dispositivos - Objetos (apostilas, sequências didáticas prontas, agenda dos alunos, vídeo, regulamento interior, etc.)	RO
Habitus profissional (ligado à profissão, à disciplina, a gestão de sala de aula, conhecimento do contexto, dos recursos do espaço escolar, etc.)	RH
Jurídicos – Institucionais	RJ
Organização do trabalho (espaço, tempo na sala de aula, etc)	RG
Percorso pessoal e profissional (experiência pessoal de vida, especificidade cultural, etc)	RP
Tomada de distância	RTD
Reciprocidade de postura prof/alunos, equivalência	RR
Rede de contatos do professor dentro da escola	RRES
Recursos exteriores (parceiros, associações, centros sociais, etc.)	REX
Outros	ROU

SITUAÇÕES Interpretadas como a manifestação de:	
Capital cultural insuficiente (dos alunos, dos pais)	ICCI
Problema cultural (não conhecimento dos códigos, pertencimento identitário, dos alunos, dos pais, etc.)	IPC
Problema ligado à educação familiar	IPEF
Problema de dificuldades escolares (língua, nível, etc.)	IPD
Problema de funcionamento do estabelecimento, da instituição e/ou ligado à política	IFE
Problema social (pobreza, famílias – monoparentais –, alunos em abrigos/vulnerabilidade social, etc.)	IPS
Problema religioso	IPR
Manifestação do funcionamento ordinário da classe (situação normal/não problemática)	IFO
Resistência corporatista (mundo docente/profissional)	IR
Manifestação etária (provocação de adolescente, infância, problemas de ordem psicológica)	IMA
Manifestação de Radicalização	IRA
Recurso potencial ou efetivo para o ensino	IRE
Efeito do Território (cultura do bairro)	IT
Efeito do contexto sócio-político e do debate público	IC
Outros	IO

ImpEdimentos à ação do profissional na situação ligada às religiões, às discriminações e/ou ao racismo causados por:¹⁶²	
Ausência de trabalho coletivo (ensino, profissional, etc.)	EAC
Deficiências pessoais (competência, estado emocional, etc.)	ED
Ação dos pais (intervenção, ausência, vontade de controlar, etc.)	EP
Alunos (faltas, abandono escolar, comportamento em classe, etc.)	EE
Hierarquia (conflitos com a direção, falta de colegialidade, etc.)	EH
Debate público (contexto político, geopolítico, etc.)	EDP
Falta de formação, de recursos	EF
Instituição escolar (programas escolares, falta de profissionais como enfermeiros, psicólogos, etc.)	EI
Características do estabelecimento e de sua localização	EC
Outros	EO

¹⁶² Categoria não pertinente para a pesquisa doutoral.

<u>Necessidades</u> ¹⁶³	
Trabalho Coletivo (tempo, espaço, coordenação, etc)	NC
Formação (sobre as questões profissionais, geopolíticas, jurídicas, midiáticas, culturais, etc.)	NF
Instituição (adaptação no currículo prescrito, organização do trabalho, número de alunos por sala, salário, quantidade de horas trabalhadas, etc.)	NI
Recursos Humanos (assistente social, psicólogo, orientador, etc.)	NCP
Recursos (instrumentos, dispositivos pedagógicos, rede de contatos, parcerias, etc.)	NR
Suporte e reconhecimento (no plano institucional, psicólogos, etc.)	NS
Outros	NO

<u>Análise dos argumentos dos respondentes:</u> Várias Lógicas possíveis	
Lógica cívica / universalista (interesse geral, igualdade, regras, leis e normas sociais)	LCI
Lógica de opinião (construção de uma imagem favorável, celebridade, reconhecimento)	LO
Lógica liberal (centrada no indivíduo, liberdade individual, respeito dos direitos dos indivíduos, equidade)	LL
Lógica doméstica (proximidade, fidelidade, leva em conta o contexto particular de cada um)	LD
Lógica industrial (busca a produção e a eficácia, rentabilidade, utilitarismo, progresso)	LI
Lógica comunitariana (pertencimento comunitário individual é privilegiado, respeito das tradições)	LCO
Lógica mercadológica (valorização da concorrência e da competição, ter/possuir bens)	LM
Lógica inspirada (função messiânica, intuição, criatividade, distância das regras)	LP
Lógica conexionista (rede de contatos de cooperação, projetos, flexibilidade, comunicações múltiplas)	LCX
Outros	LO

¹⁶³ Categoria não pertinente para a pesquisa doutoral.

APÊNDICE D - Tipologia das situações observadas e descritas pelos sujeitos de pesquisa por escola¹⁶⁴

Escola Padre Manuel da Nóbrega- Brasil

Nas seis entrevistas realizadas na Escola Padre Manuel da Nóbrega, foram contabilizadas 21 situações, sendo dez delas relacionadas à religião, seis à discriminação, quatro situações ao racismo e uma situação envolvendo, ao mesmo tempo, discriminação e racismo. Duas professoras, a professora Carla, de história, e a professora mediadora, Natalia não descreveram nenhuma situação envolvendo a questão religiosa.

É interessante o fato de que dos seis entrevistados, quatro deles afirmaram que não haviam questões religiosas na escola, mas três deles relatam este tipo de situações. Um deles é o professor de ciências, Eduardo, que trata agressões verbais de intolerância religiosa como pontuais, bastando que solicite o respeito dos alunos para voltar às atividades de sala de aula.

Quatro situações religiosas são mencionadas pelo professor de história, Henrique, que menciona a religião mesmo sem saber que este era o objeto de pesquisa. O professor de ciências, Eduardo, relata a mesma quantidade de situações.

Henrique diz que tem mãos atadas para a situação em que a direção da escola convida um padre para fazer uma cerimônia na escola, sendo essa a única situação que se evoca a laicidade nesta escola. A diretora da escola, Sandra, afirma que todas as religiões são respeitadas, mas que “só não pode ser ateu”, ou seja, pressupõe a existência de um Deus “para se encontrar e para fazer caridade”. Para Sandra, nunca houve casos em que os alunos fossem ateus.

São cinco as situações envolvendo as religiões cristãs/pentecostais, nas quais os professores Eduardo e Henrique comentam dos limites que essas religiões podem ter para a relação com os colegas e com os alunos (cuidados na fala), para a laicidade e o ensino de determinados conteúdos, como o evolucionismo e a inquisição, respectivamente. As religiões de matrizes africanas foram objeto de duas situações em que os professores Henrique e Sofia (português) trabalham com a questão do respeito à religião dos outros, e, no caso da professora, mesmo que não a aceite.

A não existência de casos comuns relatados pelos professores nessa escola pode ser um indício do pouco tempo de trabalho coletivo e da pouca troca entre eles. O que revela também o clima escolar desta escola e as condições de trabalho não propícias para a reflexão sobre a prática.

¹⁶⁴ Por se tratar de uma tipologia nem todas as situações foram mencionadas e algumas das situações analisadas na tese não fazem parte deste texto e vice-versa.

Escola Academia - Brasil

As cinco entrevistas nesta escola, renderam vinte e seis situações: dezoito delas são situações ligadas com a questão religiosa, sete são situações de discriminação e uma situação de racismo religioso. Todos os professores desta escola mencionaram pelo menos uma situação com relação a religião.

O grande número de situações relacionadas a questão religiosa pode ser explicado pelo fato de que os docentes deste estabelecimento de ensino conheciam o meu objeto de pesquisa. Uma segunda justificativa é o engajamento da escola nos assuntos os quais interessam a esta pesquisa. Esse compromisso da escola está presente de forma institucionalizada através de projetos, como o “Projeto Religiões” e o “Projeto Negritude”. Inclusive, dois dos professores (Ricardo e Gabriel) entrevistados tinham um engajamento com o “Projeto Religiões”, um deles sendo o atual responsável.

Dois professores relataram situações de pressão por parte dos alunos ou funcionários para a implementação de símbolos de origem religiosa no espaço escolar, como árvore de natal e distribuição de ovos de páscoa, e os dois responderam da mesma forma, evocando o princípio de laicidade. A professora Sarah, ao falar da laicidade, se refere a uma suposta lei de que a escola seria laica. Esse tipo de discurso docente foi encontrado também em outras falas de professores nesta pesquisa e em pesquisa anterior (VALENTE, 2015), contudo, como vimos (capítulo 1), tal lei não existe e a crença em sua existência pode ser interpretado como um efeito da socialização profissional dos docentes.

Em cinco situações relatadas, foram os alunos que trouxeram o assunto para conversar com os professores, pois queriam saber suas opiniões. Os professores respondem às questões dos alunos de forma a valorizar as crenças individuais e a promover a liberdade religiosa. Como no caso de uma aluna que, sentindo-se pressionada por não acreditar em deus, escreve uma carta para o professor Gabriel¹⁶⁵, sobre sua reação, o professor comenta em entrevista:

nós falamos, é... foi uma conversa acho que um pouco nessa linha do [nome de um outro aluno] de respeitar as opiniões e os sentimentos que ela tinha. De entender né, eu falei “eu entendo você, quer dizer, a gente olhar todas essas coisas acontecendo no mundo, a gente tem esse sentimento de, da ausência de deus, né, acho que não pode existir um ser onisciente, que permita a ocorrência de tanto

¹⁶⁵ Esta situação foi descrita pelo professor de forma informal e depois em situação de entrevista. O sentimento de pressão dos colegas foi descrito pela própria aluna em conversa informal.

sofrimento e de tanta maldade com deus criador consciente, onisciente ele não permitiria isso, uma vez que ele permite, então é porque não exista esse deus”. A gente também discutiu que pode ser que há uma visão também de deus, não esse deus que fica, a um estuprador vai atacar uma criancinha também ele vai lá e joga um fogo em cima do estuprador e evita que o mal aconteça, um deus que foi um deus criador e que concedeu ao ser humano um livre arbítrio, então ele cria e deixa aos homens a suas escolhas morais e tudo mais, mas depois vai ter o julgamento. Que nem na aula, isso aqui é uma visão crista, não é essa visão, então a gente falou sobre isso, ela falou que também estava pensando nessas questões todas né... (Gabriel Br, 2016)

Seis situações estavam ligadas ao conteúdo do curso, como a formação do universo, os primeiros registros literários ou ainda a discussão da legitimidade da proposta da professora de trabalhar com o livro “O pagador de promessas”. Nesta última situação, os alunos evocam o princípio de laicidade para negociar com a professora a escolha do paradidático, Patrícia lhes responde que o livro lhes proporciona um debate sobre questões política e sobre a tolerância religiosa e não um dogmatismo.

O argumento da laicidade aparece em uma última situação em que a mesma professora, Patrícia é questionada pelos alunos ao utilizar a expressão “Graças à Deus”. Segundo sua descrição, os alunos acreditavam que todos os professores desta escola seriam ateus e ao ouvir a interjeição da professora ficaram surpresos. Patrícia explica aos alunos que a escola é laica e que portanto, cada um pode acreditar naquilo que quiser.

O professor Gabriel (história) descreveu o maior número de situações, foi também esse o professor que me recebeu na escola e com quem estabeleci uma relação de maior proximidade. Portanto, além dele conhecer bem as intenções de pesquisa, eu pude relançar questões que eu observei durante o tempo que estive no campo.

Um caso esteve presente em três entrevistas. A situação aconteceu há alguns anos quando o professor de Educação Física preparava uma apresentação de Jongo na tradicional festa da escola no mês de junho¹⁶⁶. O pai de um aluno escreveu uma carta de repúdio dessa prática para a escola, alegando que a dança teria elementos religiosos. Houve uma grande reunião entre os professores para discutir como responder ao pai. Embora apenas uma professora tenha sido solidária com a crença religiosa cristã expressa na carta, a escola decidiu suspender a dança.

Os três professores olham com arrependimento para essa decisão coletiva da escola e percebem, no momento da pesquisa, o jongo como uma bandeira da Escola na Universidade. Esse posicionamento é justificado por dois professores pela dimensão cultural do jongo, sendo a

¹⁶⁶ Que não é uma Festa junina, em seus termos tradicionais.

transmissão de cultura um dos princípios norteadores da escola: “A Escola alargará a relação do sujeito com o objeto do conhecimento para além do conteúdo das disciplinas escolares tradicionais, incluindo as dimensões da produção cultural.”. Uma terceira opinião, defende “o respeito aquilo que é constitucional que é o respeito de todas as religiões”, portanto, o jongo seria uma forma de conhecer e respeitar uma religião em nome da laicidade institucionalizada.

Outras escolas - Brasil

Dentre os sete entrevistados de cinco escolas diferentes, foram coletadas 34 situações, sendo que 22 delas envolviam a questão religiosa, sete envolviam a discriminação, quatro o racismo e uma o racismo religioso. O professor católico¹⁶⁷ Anderson (história e ex-professor de Ensino Religioso) foi quem mais descreveu situações religiosas (seis), pois conhecia meu objeto de pesquisa¹⁶⁸, todavia, ele não mencionou questões relativas à discriminação ou ao racismo. Em seguida, a professora Ana (história) relatou outras cinco situações envolvendo a questão religiosa. Todos os professores entrevistados mencionaram pelo menos uma situação com relação à religião.

Seis são as situações em que se propõe a sensibilização e a desconstrução de estereótipos a partir do diálogo, sendo que em uma delas, o professor Anderson sugere que a escola seria um espaço legítimo de reflexão para a construção de uma identidade religiosa. Em três situações, os professores procuram valorizar o pertencimento religioso do aluno como uma forma de desestigmatizar as religiões minoritárias e permitir o acesso à diferentes culturas.

A laicidade do Estado é utilizada como argumento em cinco situações. Quatro delas revelaram uma função de limitação do princípio da laicidade, por exemplo, a escola não é um espaço para a realização de cultos, de símbolos religiosos, de expressão de crenças religiosas e os argumentos religiosos não podem ser utilizados em redações para o vestibular. Na última situação, a laicidade é argumento para a diversidade religiosa. A diversidade religiosa aparece como um direito em mais uma situação.

Dois professores da mesma escola relatam o caso da pressão de grupos externos evangélicos para a realização de cultos dentro da escola. Um professor interpreta essa situação utilizando o argumento da laicidade, como já mencionado, o segundo, trata a questão como algo que “não

¹⁶⁷ Teologia da libertação.

¹⁶⁸ Conheci Anderson em um evento acadêmico sobre laicidade e ensino religioso.

incomoda ninguém”, ou seja, cada um tem o direito de usar o espaço público da escola como quiser, desde que seja dada a oportunidade para todos.

Dois situações apresentam celebrações de cunho religioso, uma delas a Festa Junina é evocada como uma forma de acesso à cultura, sendo dada a oportunidade para todos os alunos, sem que a escola possa obrigar as famílias a participarem. Na segunda, trata-se do Halloween, festa que é censurada pela diretora evangélica da escola. Frente à censura o professor Anderson sugere uma celebração folclórica, à qual a direção responde com uma carta de um padre da Renovação Carismática Católica apontando para os satanismos presentes no folclore brasileiro.

Os conteúdos dos cursos que estimularam a presença de uma dimensão religiosa foram o darwinismo social, uma pesquisa científica sobre a crença (solicitação dos alunos), o evolucionismo, a Contra-Reforma, o aborto e argumentos de uma redação. Os professores que citaram essas seis situações possuem a tendência de abrir para o debate e permitir que cada aluno construa sua própria visão de mundo a partir de diferentes verdades.

Escola Tulipa - França

Os professores da escola Tulipa relataram trinta e nove situações durante as seis entrevistas realizadas. Dentre elas, 23 situações estavam relacionadas com a questão religiosa, oito descreviam situações de discriminação, cinco de racismo, duas situações foram categorizadas enquanto “outros” e, por fim, uma situação em que o professor fazia a comparação entre antissemitismo e racismo. Cada entrevistado citou pelo menos duas situações ligadas a religião. Sendo que Alice, coordenadora da REP, e Albert, professor de francês, citaram cada um deles cinco situações.

Somam-se 17 o número de situações envolvendo a questão religiosa que mencionam a religião muçulmana. O que pode ser justificado pela grande proporção de adeptos desta religião neste estabelecimento de ensino, entre alunos e professores.

Dentre os casos envolvendo a questão religiosa, a maior parte (sete) estava relacionada aos atentados do ano de 2015 em Paris, a partir dos quais o ministério da educação nacional enviou recomendações de ação aos professores, como a realização de um minuto de silêncio, que foi perturbado por alguns alunos. Em todo caso, os professores majoritariamente procuraram deixar um espaço de expressão para sentimentos e compreensões por parte dos alunos. Quatro situações tratavam de restrições alimentares dos alunos por motivos religiosos, sendo três casos sobre a alimentação *halal* e um sobre a alimentação *kasher*.

Os dois professores de crença mulçumana relataram a curiosidade dos alunos em saber suas crenças religiosas e ambos agiram da mesma forma. Eles se utilizavam do direito de reserva de funcionário público para não expor aquilo que consideram de ordem privada. O principal argumento para tanto é que não queriam ser julgados pelos alunos enquanto crentes, mas enquanto seres humanos, além de evitar uma identificação com apenas determinados alunos.

Ademais, os dois professores relatam atritos religiosos com os seus colegas de trabalho. Ambos informaram que ouviram proposições que generalizavam os mulçumanos enquanto terroristas e que preferiram não entrar na discussão, uma vez que os atentados eram muito recentes e toda população estava ainda muito inflamada. São esses dois professores que utilizam o argumento da laicidade para justificar suas ações, além da assistente de educação; contabilizando assim três situações que apresentam esse princípio.

O professor de francês Albert, mulçumano, relata que os alunos do collège possuem a dimensão religiosa mulçumana exaltada e que durante o seu curso ele procura neutralizar o espaço e o tempo da sala de aula evitando assuntos que possam motivar a discussão da crença. Já a professora de história e geografia Claire, católica, escolhe conteúdos de estudo que valorizem a cultura religiosa mulçumana de seus alunos, pedindo que eles se expressem sobre seus conhecimentos religiosos como um recurso para desfazer estereótipos. Apesar dessa prática contraditória, os dois professores da mesma escola advogam pela separação entre o saber e o crer e dizem explicitar isso junto aos seus alunos. Ademais, são exatamente os professores mulçumanos que defendem com mais afinco um engajamento político e cívico com a questão da laicidade e da neutralidade da prática docente.

Duas situações relatadas têm como tema central as celebrações religiosas. A professora de inglês Charlène relata protestos de seus alunos, pelo fato de que as celebrações mulçumanas não são trabalhadas como conteúdo de ensino, enquanto celebrações religiosas de outras religiões o são. A justificativa da docente para a sua abordagem é a adesão do calendário inglês como parte do aprendizado da cultura inglesa. A festa do sacrifício¹⁶⁹ é mencionada pela professora Claire ao afirmar que os alunos teriam direito a faltar nessa data da mesma forma que Páscoa e Natal são feriados.

Foram identificadas quatro situações envolvendo as saídas escolares, dois casos tratavam da dificuldade de levar os alunos em viagem escolar para o exterior devido os preceitos alimentares

¹⁶⁹ Celebração mulçumana.

e a proibição familiar de deixar as meninas mulçumanas partirem. As outras duas situações relatadas referem-se à um mesmo caso, no qual uma menina recém chegada na França coloca o véu durante uma saída escolar, é pedido que a aluna retire o véu, pouco tempo depois, o pai dessa aluna aparece na escola para tratar do assunto com a professora.

Quanto a este caso, a coordenadora da REP acredita que a professora abordou a menina de forma não apropriada, ou seja, a professora que viveu a ocorrência teria interpretado o ato da aluna como uma provocação. Neste sentido, a coordenadora da REP se posiciona defendendo a atitude do pai da aluna. Já a interpretação da assistente de educação da sala de recém chegados na França, com a qual a aluna possuía maior contato, relata que a aluna tinha consciência das regras, mas que talvez a questão da saída escolar não tenha ficado claro, o que não justificaria a ação paterna.

Escola Lucie Aubrac - França

As cinco entrevistas na escola Lucie Aubrac resultaram no relato de quatorze situações, sendo oito delas com relação à religião, três ao racismo e três à discriminação. A pouca quantidade de situações relatadas pelas professoras desse estabelecimento escolar é justificada pelas suas características e pelo perfil do alunado socialmente privilegiado.

Das oito situações de religião, três foram mencionadas pela professora de música, Anne, que relatou duas situações que lhe aconteceram enquanto era professora na escola Tulipa (duas situações mencionavam a religião mulçumana). Outros três casos foram relatados pela professora de história, Marion, que possui um grande envolvimento com a questão da Educação Moral e Cívica e cuja prática pôde ser observada. Os outros dois casos foram descritos pela professora de educação física e pela assistente de educação especial. A professora de inglês entrevistada não relatou nenhum caso envolvendo a questão religiosa.

Há apenas uma situação ligada ao ramadã na qual a professora de Educação Física faz pequenas adaptações nos exercícios, mas afirma que a presença dos alunos é obrigatória. Sua estratégia para convencê-los é levar documentos para a escola mostrando que atletas de alto nível mulçumanos se exercitam durante o ramadã, pois “não está escrito no corão” que é proibido fazer exercícios físicos.

Anne (música) relata exatamente a situação que a levou pedir uma mudança da escola Tulipa para a escola Lucie Aubrac. Segundo a docente, a situação estaria ligada à questão religiosa, pois o aluno turco e de religião mulçumana não aceita a autoridade feminina e que, por isso, reagiu

violentamente ao gesto da professora¹⁷⁰. Uma outra situação relatada pela mesma professora, aconteceu também na escola Tulipa. Os professores acobertam a decisão de uma aluna de não usar o véu durante uma saída escolar, seguindo as normas escolares, mas contrariando a proibição do pai da aluna. Fica claro que a liberdade e autonomia feminina é um valor para Anne.

A laicidade foi mencionada em duas das situações. Em uma delas a laicidade é interpretada como a proibição da discussão de religião na escola, na outra, a professora de história e geografia, Marion, a laicidade é vista como garantia da liberdade religiosa e da tolerância.

Outras escolas - França

Os cinco professores entrevistados de outras duas escolas da Região Metropolitana de Lyon relataram 15 situações, sendo onze delas ligadas a questão religiosa, duas de discriminação, uma de racismo e uma categorizada como “outra”. Uma pessoa não contribui com a descrição de situações, a secretária de gestão de uma escola que ali trabalhava por menos de um ano.

Das situações envolvendo a questão religiosa, mais da metade (seis) delas foram descritas pelo professor de Educação Física, Jean. É preciso contextualizar que ele fala de uma escola periférica, onde o número de alunos mulçumanos e de famílias imigradas ultrapassa o número de alunos católicos ou sem religião, o que obriga o professor a considerar de forma mais contundente a realidade de seus alunos.

Das onze situações, apenas uma não estava ligada com a religião mulçumana, mas tratava de um aluno judeu que solicitou comida kasher, mas que acabou não ficando na escola por outros motivos pessoais. Quatro situações descreviam as diferentes formas de adaptação feitas nos cursos dos professores por causa do Ramadã. O curso de natação é mencionado em duas situações pelo professor de educação física Jean.

O princípio de laicidade é mencionado em três situações. Na primeira delas, a laicidade é vista como uma regra a ser seguida e cujo o fundamento é que “cada um faz aquilo que quer”, máxima que é utilizada muitas vezes na língua francesa. A laicidade é interpretada em sua flexibilidade quando o assistente social a utiliza para justificar a recepção das mães mulçumanas que utilizam o véu, uma vez que a escola deve trabalhar com os pais no interesse dos alunos. Por fim, a laicidade é evocada como uma regulamentação limitadora, quando o professor não aceita

¹⁷⁰ A professora coloca a mão no ombro do aluno para que ele pare de falar durante a aula, o aluno emburra a professora, a professora reage com um tapa no rosto do aluno.

que uma aluna lhe diga que não pode “nem acompanhar seus colegas até a piscina no período do Ramadã”, ou seja, a flexibilidade docente e a liberdade individual dos alunos possui um limite.

Foram contabilizadas 81 situações descritas por professores no Brasil e 68 situações relatadas pelos docentes franceses. Nos dois casos, 61% das situações envolvem a questão religiosa, em número absoluto, 50 situações brasileiras e 42 situações francesas. Contudo, a grande quantidade de situações que concernem a questão religiosa não significa que esse seja um assunto de tamanha importância nos espaços escolares, mas é explicado pelo fato de que este é o objeto desta pesquisa.

Enquanto no Brasil não há casos que envolvam a religião mulçumana, na França as religiões de matrizes africanas estão ausentes. Esse dado não surpreende, devido à configuração social de cada uma dessas sociedades. Contudo, contrariando aquilo que foi pressuposto, o argumento da laicidade é 1% mais utilizado pelos professores brasileiros (20% - 10 situações) do que pelos professores franceses (19% - 8 situações), mesmo que quatro professores brasileiros não tenham sabido definir o conceito.

APÊNDICE E – Quadro com as forças das palavras nas entrevistas segundo

Iramuteq

Palavras fortes dos entrevistados brasileiros

Professor	Gabriel	Marta	Patrícia	Ricardo	Sarah	Carla	Anderson
Palavras fortes	inferno	bolacha	saber	situação	geografia	saber	religioso
	ingresso	pagar	menino	atividade	fala	repente	religião
	haver	crença	turma	discriminação	repertório	curto	ateu
	aplicação	pai	testemunha	estabelecer	aparecer	gritante	evangélico
	grupo	meio	roda	escolar	sentido	pleno	perguntar
	dançar	francês	ônibus	escola	peessoa	disciplina	interessante
	técnico	avô	lixo	democracia	orientação	conviver	igreja
	jongo	gordo	deus	democrático	explicação	coisa	ensino
	professor	população	dono	discurso	comentário	olhar	católico

Professor	Eduardo	Henrique	Natália	Sandra	Sofia	Ana	André
Palavras fortes	ciência	ritual	área	fundação	atender	perceber	haver
	laboratório	caminho	missão	educação	loja	pesquisa	assunto
	negro	cuidado	pedagogia	físico	inglês	ingressar	discussão
	estar	claro	lei	aluno	legislação	formação	grupo
	vez	questão	diálogo	professor	informática	questão	língua
	branco	histórico	parte	base	hora	tema	funk
	engano	família	diferenciado	trabalhar	causa	atenção	esperanto
	explicar	pessoal	gente	substituir	gestão	organizar	cultural
	brincadeira	forma	compromisso	mediador	categoria	saber	ponto

Professor	Carlos Alberto	César	Maraíde	Monica
Palavras fortes	bacana	trabalhar	chegar	questão
	livro	diverso	falar	ingressar
	prova	gente	brigar	respeito
	complicado	escola	mãe	sindicato
	contradição	questão	ir	internet
	maneira	pensamento	passagem	tema
	ler	carga	diretor	exemplo
	vice	sociedade	estágio	aborto
	currículo	buscar	casa	posicionamento

Palavras fortes dos entrevistados franceses

Professor	Brigitte	Dorine	Marion	Jean	Françoise	Marjorie	Silvain
Palavras fortes	remplacement	sport	poste	règle	légume	chimie	assistant
	problème	groupe	peu	petit	aimer	physique	social
	favoriser	ramadan	voeu	sportif	manger	anglaterre	construire
	afficher	refuser	mutation	papa	participer	énervé	cadre
	papier	souvenir	fixe	ramadan	enfant	minute	espérer
	milieu	pratiquer	faire	guillemet	poisson	cours	bossé
	sympa	pouvoir	jeune	porc	découvrir	garçon	respect
	recul	excuser	histoire	religion	enseignant	silence	voile

Professor	Thomas	Svetlana	Alice	Allan	Charlene	Claire	Julie
Palavras fortes	habiller	pays	collègue	religion	noël	discours	relation
	collège	établissement	manger	diplôme	euro	latin	pédagogique
	laïcité	professeur	fin	laïcité	voyage	récit	corps
	attentat	scolaire	famille	liberté	anglais	arabe	dialogue
	origine	situation	prioritaire	sujet	argument	carte	sortie
	racisme	foulard	viande	gens	vidéo	coran	compliqué
	sale	étudiant	trouver	humain	cote	ville	gamin
	place	lycee	gens	falloir	échange	culture	mettre

Professor	Émilie	Dominique	Amélie	Albert
Palavras fortes	difficulté	lycée	handicap	dire
	enseignant	élève	enfant	sanction
	travail	établissement	dificulte	essayer
	carrière	diversité	handicapé	insulter
	aujourd'hui	former	place	réponse
	école	manger	enseignant	insulte
	époque	vouloir	rôle	faute
	confiance	reformé	primaire	falloir

APÊNDICE F – Quadro comparativo dos sistemas educativos na França e no Brasil

	Sistema de ensino francês		Sistema de ensino brasileiro	
Até 5 anos de idade	Maternelle		Educação infantil	
6 anos	Primmaire	Primaire préparatoire CP	Ensino Fundamental I	Primeiro ano
7 anos		Élémentaire CE 1		Segunda ano
8 anos		CE2		Terceiro ano
9 anos		Moyen CM1		Quarto ano
10 anos		CM2		Quinto ano
11 anos	Collège	<i>Sixième</i>	Ensino Fundamental II	<i>Sexto ano</i>
12 anos		<i>Cinquième</i>		<i>Sétimo ano</i>
13 anos		<i>Quatrième</i>		<i>Oitavo ano</i>
14 anos		<i>Troisième / Brevet</i>		<i>Nono ano</i>
15 anos	Lycée	Seconde	Ensino médio	Primeiro ano
16 anos		Première		Segundo Ano
17 anos		Terminale / Baccalauréat		Terceiro ano - vestibular/ENEM

Legenda:

Amarelo: ensino não obrigatório

Vermelho: Secondaire

Azul: exames nacionais/obrigatórios para o avanço dos estudos escolares

Itálico: etapa escolar pesquisada

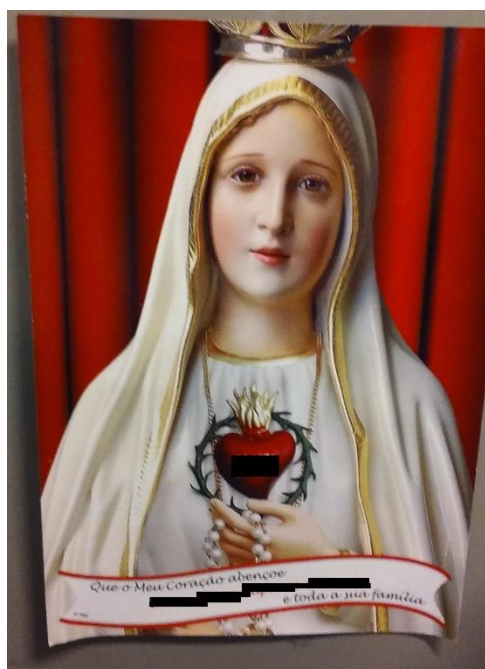
APÊNDICE G – Fotos: a religião e os fetiches

Escolas brasileiras

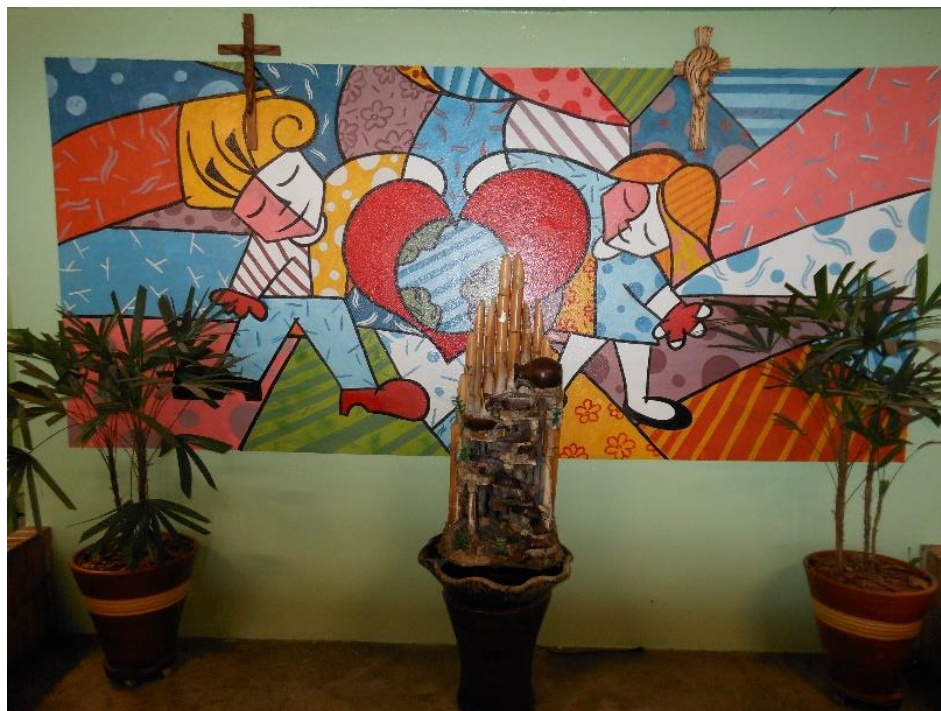
Escola Padre Manuel da Nóbrega



Legenda: Quadro da Santa Ceia no escritório da direção, compartilhado entre a diretora Sandra e a vice-diretora da Escola Padre Manuel da Nóbrega. Neste espaço, recebe-se professores, pais, alunos e superiores hierárquicos.



Legenda: Santa Sandra – pôster exposto no interior da secretaria da Escola Padre Manuel da Nóbrega.



Legenda: Entrada principal da Escola Padre Manuel da Nóbrega. Crucifixos invisibilizados pelo professor Henrique.



Legenda: Crucifixo na entrada da escola E2. Invisibilizado pela professora Monica.

Escolas Francesas

1 La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

2 La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

•• LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE ••

3 La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

4 La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.

5 La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

6 La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

7 La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée.

8 La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

9 La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

10 Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

11 Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

•• L'ÉCOLE EST LAÏQUE ••

12 Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à son enseignant le droit de traiter une question au programme.

13 Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14 Dans les établissements scolaires français, les règles de vie des différents espaces, inscrites dans le règlement intérieur, sont inspirées de la laïcité. Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

15 Par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement.

Ministère de l'Éducation Nationale

Legenda: *Charte de la laïcité*. Documento do Ministério da Educação. Poster formato A4. Exposto em todas as escolas onde os professores foram entrevistados. Invisibilizada por Thomas.