

RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS TOLERANTE

Adriane **Knoblauch** – UFPR

Resumo

Apresenta dados relativos à formação docente, religião e socialização de gênero de um grupo de alunas que cursam pedagogia em uma instituição federal do sul do país. Os dados foram coletados por meio de questionários distribuídos entre os anos de 2012 e 2014 e de entrevistas em profundidade com 5 alunas consideradas religiosas e uma sem essa vivência. A análise, fundamentada no conceito de habitus a partir de Pierre Bourdieu e de habitus híbrido e socialização segundo Setton, apontou para três posicionamentos relativos à identidade de gênero que vão desde a naturalização das diferenças de gênero, à mescla entre o reconhecimento da imposição social mas com peso maior para questões biológicas, até uma posição que compreende o gênero como construção social. Frente a agentes socializadores diversos não complementares entre si, as normas de comportamento e condutas veiculadas pelas diferentes religiões têm um peso maior e definem o que pode ser incorporado durante a formação docente veiculada pelo curso, constituindo assim, um habitus com disposições híbridas, ora seculares ora religiosas.

Palavras-chave: Habitus; formação docente; religião; gênero.

RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS TOLERANTE

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em meados de 2014 depois de intensos debates e trouxe possibilidades significativas para a melhoria da educação brasileira, com metas referentes à ampliação do investimento público em educação, à ampliação das matrículas e permanência dos estudantes na educação básica, entre outras. No entanto, trechos importantes referentes ao combate à discriminação de gênero, raça e identidade sexual foram retirados do texto em discussão pela pressão da bancada evangélica no congresso nacional. Antes disso, a mesma bancada conseguiu a retirada do chamado Kit Escola sem Homofobia que seria enviado às escolas. Assim, apesar de vivermos em um Estado declaradamente laico, Cunha (2013) relata que as

aprovações das legislações para educação brasileira sempre contaram com a pressão religiosa, na maioria das vezes católica, sobretudo no que se refere à defesa do Ensino Religioso. Atualmente, ainda que os evangélicos apareçam mais na mídia, segundo o autor, setores da igreja católica também estavam por trás de tais pressões. Desta forma, argumenta que a implantação do Estado laico nem sempre é acompanhada da implantação de uma cultura secular.

No âmbito escolar, recentes pesquisas têm relatado que a religião está presente na escola, para além da disciplina de ensino religioso. Ela orienta escolhas influenciando a organização diária e ritos escolares, desde a realização de orações, proibição de adereços considerados inadequados até casos de perseguição de alunos com crenças diferentes daquelas proferidas por alguns professores (ANDRADE, 2014). Por outro lado, também está presente, ainda que de maneira difusa, por meio de expressões de linguagem, uso de roupas e acessórios, murais e comemorações de modo a haver uma naturalização das religiões cristãs na escola. Além disso, parece ser forte condutora do trabalho escolar, ao orientar escolhas metodológicas, especialmente no que se refere ao conteúdo presente em livros de literatura infantil (VALENTE, 2014).

A religião parece afetar, portanto, professores e professoras. Ainda que trabalhem em escolas oficialmente consideradas laicas, ao entrarem em seus locais de trabalho, o fazem sem deixar suas crenças do lado de fora da escola. Dessa forma, tais constatações motivaram a realização de uma pesquisa que procurou compreender as relações que se estabelecem entre disposições religiosas e disposições pretensamente seculares em alunas do curso de pedagogia de uma universidade federal do sul do país. Inicialmente, foi possível constatar a partir de questionário aplicado no início de 2014 a 77 estudantes do curso, que 50,64% se dizem católicos, 40,25% evangélicos, 5,19% espíritas e 1,29% umbandista, ao passo que apenas 3,89% afirmam não seguir nenhuma religião. Assim, o número de quase 98% de alunos religiosos é significativo e merece uma análise a fim de compreender melhor as relações entre religião e formação docente.

A análise aqui apresentada refere-se aos dados dessa pesquisa, com recorte para as questões relativas à produção de gênero, orientação e identidade sexual, ou seja, aspectos que mais incomodam setores conservadores da igreja e que foram barrados no texto do PNE. Inicialmente, será apresentado o referencial teórico-analítico da pesquisa, seguido de algumas reflexões da Sociologia da Religião. Após, haverá a apresentação e análise dos dados.

Habitus e socialização

Para o presente trabalho partiu-se da premissa de que a religião, em conjunto com outros agentes socializadores, como família, mídia e escola, é matriz de cultura capaz de produzir valores morais e identitários, como apontou Setton (2008):

Todas essas agências seriam capazes de forjar, em tensas e intensas relações, um *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições orientador de condutas, matéria de importância para educadores da atualidade que se veem defronte a uma realidade múltipla de referências de estilos de vida. (SETTON, 2008, p. 16).

Ademais, partindo do conceito de configuração cunhado por Norbert Elias, a autora considera que a socialização na contemporaneidade decorre de relações interdependentes entre agentes e instâncias socializadoras. No entanto, afirma que tais agentes e instâncias podem ser complementares entre si ou não, homogêneas ou não necessariamente coerentes entre si, tendo em vista a diversidade de agências que concorrem na atualidade. Assim, decorrente desse processo é possível identificar a constituição de um sistema de disposições híbrido de *habitus* derivado de novas configurações sociais. Ou seja, tendo em vista a transitoriedade do conhecimento e das relações sociais, bem com certa crise institucional no mundo atual confere-se maior liberdade ao indivíduo dando sentido unificador às suas diferentes experiências. (SETTON, 2002a). Desta forma:

É possível pensar o indivíduo *portador de uma experiência que o predispõe a construir sua própria identidade*, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente. Ou seja, trata-se de uma experiência incorporada, mas também em construção contínua na forma de um *habitus* que *habilita o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente* com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora inconscientes. Na falta de um eixo estruturador único (família, escola e/ou cultura de massa) e pela circularidade de referências, o indivíduo contemporâneo estaria mantendo novas relações com o mundo exterior (SETTON, 2002a, p. 68, grifos meus).

Assim, o que está na base do pensamento da autora é a atualização da teoria de Pierre Bourdieu sobre *habitus* e campo. Como matriz de percepção, apreciação e ação, estruturante e estruturado, o *habitus* é fruto de um processo histórico de construção e reconstrução de disposições a partir da trajetória e da posição do agente nos diferentes campos em que atua. Assim, é um conceito importante para compreender a origem das práticas e o que as engendra e tem a ambição de superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, na tentativa de um conhecimento praxiológico (BOURDIEU, 2003). Na

atualidade, o que levaria ainda a uma diferenciação maior nas disposições de habitus seria a multiplicidade de agências que disputam espaço no campo simbólico, com destaque para a mídia e novas configurações do espaço religioso, especialmente para a juventude (SETTON, 2002b e 2008).

Religião: entre secularização e dessecularização

Religião está sendo entendido aqui, por um lado, como uma construção cultural que produz sentido e sofre alterações e adequações ao longo do tempo, pois é fruto de uma relação dialética entre condições objetivas e subjetivas (BERGER, 2012). Por outro lado, é possível apontar também que a religião atua como uma instituição com estreitas relações com o poder político, ao contribuir com a manutenção da ordem simbólica a partir da absolutização do que é relativo e da legitimação do que é arbitrário (BOURDIEU, 2004a).

Isso posto, ainda que não seja o foco central deste artigo, não é possível desconsiderar a discussão que a Sociologia da Religião vem construindo a respeito da polêmica entre a chamada secularização e a dessecularização (ou contrassecularização). O discurso hegemônico nas décadas de 1960 e 1970, baseado nas análises weberianas, indicava que a Modernidade, em estreita e dialética relação com a Reforma Protestante e consolidação do capitalismo, contribuiu para a secularização do Estado, conduzindo a um pluralismo religioso e para uma vivência privada e psicologizante da religião (BERGER, 2012). Não obstante, o recente avanço do fundamentalismo religioso e da vinculação entre religião e política, por parte de setores da sociedade, levam alguns analistas a questionar a própria secularização e apontar para um processo de novas relações entre sagrado e profano, público e privado. (BERGER, 2000). Neste sentido, vale destacar que a segunda perspectiva foi duramente criticada, lembrando que o processo de secularização é descontínuo e irregular. Novos movimentos religiosos poderiam ser compreendidos como consequência do pluralismo religioso, fruto do processo de secularização (PIERUCCI, 1997).

Ainda que esse debate não esteja aqui completamente apresentado, devido os limites deste artigo, importa apontar para o papel que a religião exerce atualmente na vida das pessoas. No caso brasileiro, recentes pesquisas indicam que o catolicismo continua predominante, mas em contínua e crescente queda, assim como outras denominações consideradas tradicionais (luteranismo e umbanda). Em contrapartida, os

evangélicos crescem em número, sobretudo as denominações neopentecostais, ao lado dos sem religião. Além dessas diferenças, a ocupação do espaço religioso também se alterou: se anteriormente as práticas se realizavam apenas em templos específicos, essas invadiram praças e estádios, a mídia televisiva e radiofônica, assim como a internet. (PIERUCCI, 2004 e 2006; CUNHA, 2013). Nesse cenário, cumpre perguntar em que medida a religião interfere na vida cotidiana das pessoas, especialmente alunas de pedagogia, foco deste estudo.

Inicialmente, vale lembrar que religiões no Brasil, desde o catolicismo colonial, sempre foram marcadas pelo sincretismo. Além disso, as indicações de Negrão (2005) também são importantes para a análise que aqui se pretende. O autor relembra que no caso brasileiro, além do sincretismo, a forma como a “modernidade” foi introduzida na esfera econômica, sem o acompanhamento da racionalização das mentalidades, conduziu a um processo de “semiencantamento e secularização relativa” (NEGRÃO, 2005, p. 35) que, segundo o autor, nos acompanha até hoje.

Toda essa dinâmica conduziria, então, para a existência no momento atual de uma nova vivência com a religião baseada muito mais na experiência individual, na psicologização, na espontaneidade, mas que mantém ainda, no caso brasileiro, o reforço nas instituições e a centralidade do cristianismo, entre outros elementos. Na visão de Sanchis (2008), são antagonismos que não se excluem, mas que se qualificam e que interferem na constituição do indivíduo. De que forma essa vivência e as disposições de habitus resultantes delas atuariam como filtro de leitura para novos aprendizados decorrentes da formação no curso de pedagogia? É a análise que se pretende a seguir.

Socialização de gênero, formação docente e religião

Os dados aqui analisados fazem parte de uma pesquisa longitudinal com alunos ingressantes em pedagogia no ano de 2012 em uma universidade federal do sul do país. Foram coletados por meio de três questionários entregues aos alunos a partir de seu ingresso e de entrevista em profundidade com um grupo menor de estudantes. O primeiro questionário continha questões a fim de estabelecer o perfil dos alunos e foi respondido por 100 estudantes. O segundo questionário foi respondido por 70 estudantes e continha questões mais abertas a fim de perceber quais disposições para a docência já tinham sido incorporadas por eles. Por fim, um novo questionário, mais enxuto, apenas com questões sobre religião e religiosidade foi aplicado no início de

2014 aos alunos que no momento já estavam no 3º ano de curso. Este último foi respondido por 77 alunos.

Com base neste material, selecionou-se o grupo de alunas a serem entrevistadas. O perfil escolhido foi de alunas com forte participação religiosa, ou seja, com frequência às atividades da igreja em mais de uma vez na semana, para além da participação dos rituais semanais (missas, cultos etc). Para fazer o contraponto com a vivência religiosa, optou-se por realizar entrevistas com uma aluna que afirmou não ter essa vivência no seu cotidiano. Bruna e Melissa são menonitas, Marina frequenta a Assembleia de Deus, Elisa e Bianca são católicas. Sofia não possui religião¹.

Todas estão na faixa dos 20 anos e cursam o 3º ano de pedagogia pela manhã. Marina e Sofia em uma turma e as demais em outra. Alguns indicadores sociais, econômicos e culturais serão descritos a seguir a fim de caracterizar melhor esse grupo.

Com exceção de Bianca, as demais realizam estágio no período da tarde. Melissa na escola menonita em que estudou, Sofia e Marina em escolas católicas de grande prestígio social na cidade, Bruna em um colégio internacional e Elisa em uma escola de línguas. Bruna e Melissa estudaram durante a escolarização básica na mesma escola menonita e Elisa e Bianca em escolas católicas, sendo que a de Bianca é de menor prestígio social do que a de Elisa. Marina cursou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular não confessional, para o qual obteve bolsa de estudos. Sofia estudou integralmente em escola pública, mas sua mãe sempre buscou por escolas mais prestigiadas da região em que morava. Cursou publicidade e propaganda, um curso bastante concorrido, mas trancou por perceber falta de afinidade com o mercado de trabalho. Ao fazer novo vestibular ficou em dúvida entre ciências sociais ou pedagogia, mas optou pelo segundo pelo rápido ingresso no mercado de trabalho. Elisa, Sofia e Bianca cursaram magistério no ensino médio.

Todas são de famílias cujos pais estudaram mais do que os avós. Apenas os avós de Melissa possuem Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio. Ela é neta e bisneta de professores e seu bisavô dá nome a uma escola pública da região em que mora. Os pais e mães de Bruna, Melissa e Elisa cursaram ensino superior em instituições privadas. A mãe de Bianca cursou magistério, os pais de Marina cursaram

¹ Para garantir o anonimato das alunas, os nomes são fictícios.

ensino médio em forma de supletivo e os pais de Sofia não concluíram o ensino fundamental.

Os pais de Marina e Melissa são pastores, mas apenas o menonita fez curso superior para essa função. Os pais com maior escolaridade possuem empregos melhores, como corretor de seguros (pai de Bruna) e proprietário de casa de massas (pai de Elisa). O pai de Marina, além de pastor é latoeiro e o pai de Sofia é construtor. Algumas mães já estão aposentadas e desempenham trabalhos domésticos. A mãe de Sofia é costureira e a de Marina foi, por muitos anos, empregada doméstica.

Apesar de diferenças de ordem financeira, é possível perceber hábitos culturais muito próximos entre elas: não costumam ir à teatros e museus, frequentam pouco cinema, ouvem músicas diversas (com exceção de Bianca que só ouve músicos católicos) e leem romance nos tempos livres.

As religiosas possuem participação ativa na igreja e frequentam a mesma religião que seus familiares. As duas católicas, Bianca e Elisa, afirmam ter o dom do celibato o que interfere na forma como vivenciam sua religiosidade: Elisa, participante da Opus Dei, mora em uma residência mantida pela organização para esse fim e Bianca, participante da Comunidade Católica Shalom, deseja ser missionária de vida da sua comunidade, para o que é necessário o celibato. É possível afirmar que todas possuem uma visão fundamentalista sobre a Bíblia. Ao serem indagadas sobre como interpretariam a passagem da Bíblia referente à multiplicação dos pães, deram diferentes explicações (*mostra o poder de Jesus, Jesus ama e não deixa as pessoas com fome* etc), mas não questionaram a multiplicação em si. Segundo elas, tudo ocorreu com os detalhes que estão descritos na Bíblia, o que, para elas, não é passível de reinterpretção. Declararam possuir uma crença condizente com suas religiões, ou seja, ao se depararem com uma lista de elementos de cunho espiritual (santos, anjos, orixás, espíritos, horóscopo etc), disseram acreditar naqueles pregados por suas religiões, o que mostra que é um grupo de alunas bastante fiel às suas crenças.

A escolha por pedagogia foi motivada, segundo Bruna, Melissa, Elisa e Bianca por “*gostarem de criança*”; Marina afirmou que a escolha foi motivada por “*vontade em melhorar a rede pública*”. Ao serem indagadas sobre características de um bom professor, as primeiras elencaram particularidades como paciência, dedicação e amor pela profissão. Já Marina elencou “*possuir conteúdo e sabê-lo (sic) expor de forma*

clara, possuir um pensamento crítico, não ser preconceituoso, ser comprometido com o que faz". Sofia afirmou que possui "*gosto pelos estudos como base para transformação social*" e foi motivada pelo trabalho que desenvolveu com educação popular no curso anterior que trancou. Assim, as características do cuidado e missão permearam a escolha dessas alunas pelo curso.

Segundo Sofia, sua mãe é católica e ouve a missa no rádio pela manhã. Quando criança frequentou a catequese, mas foi se distanciando da igreja ao perceber contradições entre o que era pregado e as condições de vida dos seus vizinhos que eram mais difíceis do que as de sua família. Lembra que o padre falava em ajuda divina, mas considera que as crianças precisavam de outro tipo de ajuda, já que percebia que estavam passando frio.

Num primeiro momento, foi possível estabelecer alguns paralelos entre a fala de Sofia, a não religiosa, com Marina, a frequentadora da Assembleia de Deus. Apesar de dizer concordar com as bases pentecostais de sua religião (com exceção das regras de comportamento mais severas banidas por seu pai e também por outras dissidências, a exemplo do uso de saias e proibição do corte de cabelo para mulheres), Marina também diz que, muitas vezes, se sente "*fora do quadrado*" do meio evangélico, especialmente frente à pouca ação efetiva dos evangélicos em face das situações de pobreza.

Considerando que as informações circulam entre os religiosos, também de forma difusa, é possível encontrar indícios da chamada Teologia da Missão Integral, uma correspondente da Teologia da Libertação no meio evangélico, na fala de Marina, ou seja, uma preocupação com as questões mais objetivas e de sobrevivência dos mais necessitados, em conjunto com a evangelização. Vale destacar que Marina e Sofia estudam na mesma turma e são amigas. Marina tem muita admiração por Sofia, pois apesar de discordar da sua crença, sempre o fez com muito respeito, diferente de outras colegas. Em muitos momentos da entrevista ela citou conversas que teve com Sofia sobre religião, casamento homoafetivo, política e também sobre as aulas. Em relação às disciplinas cursadas, elas tiveram um posicionamento bastante próximo: elogiaram disciplinas teóricas, mas que julgam ocasionarem aprendizado, e criticaram disciplinas mais práticas que proporcionaram pouco aprofundamento teórico.

Vale destacar que as duas justificaram a escolha pelo curso a partir de um discurso aqui caracterizado por nós como missionário, mas de transformação da

sociedade atual. Em alguns pontos, as duas possuem um posicionamento mais crítico quando comparado com as demais entrevistadas. Isso coloca como hipótese um elemento a ser considerado no processo de socialização profissional, isto é, o convívio com amigos do qual também decorre aprendizado para a docência (ou de questões relativas a ela). Ou seja, as amizades são construídas a partir de uma matriz que nos aproxima de disposições de habitus que estão na origem das práticas e das escolhas, sendo diferenciado, mas também diferenciador:

Uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agente. (...) O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de *escolhas de pessoas*, de bens, de práticas. (...) Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comum. (Bourdieu, 2004b, p. 21, 22, grifos meus).

Todavia, nas questões relativas ao gênero e à orientação e identidade sexual, Marina e Sofia se distinguem, sobretudo pela orientação religiosa que Marina tem a respeito do tema, de modo a se aproximar, no que se refere a esta questão, das outras colegas também religiosas. O conjunto de informações que serão tratadas aqui diz respeito às respostas dadas pelas estudantes para questões da entrevista como: a) o motivo da maior presença feminina no curso de pedagogia²; b) diferenças entre homens e mulheres percebidas na sociedade e na igreja; c) o que fazer numa situação hipotética em que um aluno menino só quer usar fantasia feminina; d) opinião sobre imagem de livro didático retratando uma suposta família convencional com o trabalho doméstico sob responsabilidade da mulher; e) opinião sobre uma reportagem lida a respeito de um programa voltado para igualdade de gênero em escolas francesas, mas que foi boicotado por um grupo de pais ligados à extrema direita³ e, por fim, f) opinião sobre casamento homoafetivo.

Em relação a essas questões, os posicionamentos vão desde a naturalização das diferenças de gênero, à mescla entre o reconhecimento da imposição social mas com

² A esse respeito, ver entre outros: Carvalho, 1999; Souza, 1998.

³ http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/01/140129_franca_escolas_igualdade_genero_df_cc

peso maior para questões biológicas, até uma posição que compreende o gênero como construção social.

A principal representante do posicionamento sobre a naturalização das relações de gênero é Bianca, participante da Comunidade Católica Shalom. Ao ser indagada sobre a maioria feminina no curso de Pedagogia, justificou pela identificação das mulheres com a profissão: *“mulher gosta de falar, gosta de ler, gosta de ensinar, é próprio da mulher, do feminino, né! É da natureza da mulher”*. Ao passo que os homens *“se identificam mais com coisas mais objetivas, por exemplo, cálculos ou coisas mais manuais”*. Como consequência dessa posição, homossexualidade para Bianca é uma fuga da natureza, por isso ela afirma que corrigiria o menino da situação hipotética apresentada: *“com certeza, porque quanto mais se reforça, ele vai naturalizando, né, e não é uma coisa natural. Menino querer usar vestido, não é uma coisa natural.”* Após a leitura da reportagem, o que a deixou bastante incomodada, afirmou que considera desnecessário o ensino da igualdade de gênero nas escolas, porque *“com certeza eles querem fundir (sic) a igualdade entre homens e mulheres, igualdade de gênero... eu sou contra igualdade de gênero”*. Ao falar sobre a imagem do livro didático, a descreveu sem problematizá-la. Segundo ela, esse seu posicionamento foi construído ao longo da sua vida e reforçado pela sua fé.

Ainda que Bruna não tenha sido tão enfática como Bianca, também há indícios de naturalização das relações de gênero em sua fala. Ela tentou explicar a maioria feminina no curso naturalizando a ideia de que a mulher tem mais capacidade porque cuida dos filhos e tentou tecer uma explicação histórica para isso: *“... acho que deve ter começado, não sei né, quando as mulheres começaram a trabalhar, daí uma deixou (os filhos) na casa da outra assim...”*. Considera que não é necessário ser mãe para ser professora, mas *“no sentido de ter mais experiência, de saber o que fazer em alguma situação, emergência, acho que pode ajudar, mas mais com os menores. Mas depois, acho que não interfere muito”*. Sobre a situação hipotética apresentada, ela diz que deixaria, considerando que é só uma brincadeira, mas que também ofereceria outras fantasias. Em relação à imagem apresentada, também não a problematizou. Descreveu a divisão de papéis e quando indagada sobre isso respondeu que conhece mulheres que preferem ficar em casa. Percebe diferenças entre homens e mulheres na sociedade, de modo que elas são discriminadas em algumas situações (*salários menores, por exemplo*), mas não percebe isso no interior da igreja: *“tem oportunidade pros dois”*.

Após a leitura da reportagem, reconheceu que os conservadores se enganaram, mas confessou em tom baixo: *“Ah, eu acho que não tem isso que a gente escolhe, acho que a gente nasce homem ou mulher...”* Mas, em relação aos homossexuais, apresentou dúvida: *“não sei (...) eu já ouvi falar que os homossexuais eles nascem, mas eu não sei...”* Diz que respeita os homossexuais, não vê problema no casamento homoafetivo, mas *“não é o plano de Deus, não é o que seria certo”*. Relata que sua igreja já acolheu indivíduos homossexuais, mas casais homossexuais não.

Melissa e Elisa deram explicações que ora reconhecem as relações de gênero como imposição social, mas consideram também as questões biológicas, dando um peso maior para essas últimas.

Em relação à maioria feminina no curso, Melissa acredita que *“é uma visão muito da sociedade, acaba que tem umas funções que são mais dadas pra homens e outras mais para as mulheres e ser professora foi uma questão mais dada para as mulheres”*. Já Elisa alia elementos biológicos já nessa questão:

“Eu acho que tem um pouco dessa, de toda ideia... dessa relação que tinha com a maternidade, não sei, toda concepção histórica do Brasil, de que as mulheres tinham que cuidar, toda essa imposição social (faz sinal de aspas com as mãos) também seria um pouco, mas acho que também tem muita interferência da mulher ter mais... esse trato, essa ligação mais... que é a maternidade. (Elisa)

Quanto à situação hipotética, as duas admitiram que deixariam brincar, mas que também ofereceriam outras fantasias. Melissa afirmou categoricamente que tentaria desmotivá-lo, *“porque eu tenho bem firme na minha cabeça que homem é homem e mulher é mulher (risos), tem coisas de homem e... faz parte da minha formação e até pela questão cristã, a parte do homossexualismo⁴ pega um pouco”*. Elisa, por sua vez, disse que aceitaria a situação, mas fez a ressalva: *“Deixaria ele se expressar, mas tentaria fazer ele entender o porquê, sabe? Porque às vezes, os pais querem deixar ele escolher, mas é uma liberdade meio induzida, não sei se você me entende, sabe de ir colocando ‘não, você vai no universo feminino’”*. De todo modo, diria pra família que *“devem amar o filho do mesmo modo”*.

⁴ Entidades que lutam pela ampliação dos direitos da comunidade LGBT optam por usar o termo homossexualidade no lugar de homossexualismo, pela vinculação que o sufixo ismo conduz a ideologias (comunismo, capitalismo), ou a doenças (tabagismo, alcoolismo).

Quanto à imagem do livro didático as duas consideraram-na equivocada, diferenciando-se assim, de Bianca e Bruna. Melissa afirmou que a imagem passa uma visão que não ocorre mais, e para isso citou exemplos de sua família em que o trabalho doméstico é dividido entre homens e mulheres. Elisa disse que seria prejudicial se todas as imagens do livro fossem assim, porque crianças com famílias com diferentes arranjos não se sentiriam representadas. No entanto, novamente fez uma restrição: *“tem muitas famílias que são assim: pai, mãe, o pai trabalha fora e a mãe, por diversos motivos, trabalha em casa, e essa criança também tem que se identificar, de alguma forma, né!”* As duas percebem desigualdade entre homens e mulheres, tanto na sociedade como em suas igrejas. Melissa concorda que essa situação possa ser diferente; Elisa não soube explicar o motivo das diferenças, mas acata a determinação do Vaticano.

Em relação à polêmica que ocorreu na França, Melissa concorda que as crianças possam escolher suas profissões livremente, mas, envergonhada, admite: *“mas na minha cabeça (risos) eu meio que concordo com os extremistas!”* Elisa tem um posicionamento parecido: *“Mas nisso, de deixar livre a criança escolher (referindo-se à identidade de gênero), calma, tem a biologia, tem toda essa estrutura, então o que isso quer dizer, eu vou contradizer toda a natureza? Não sei, acho muito forte dizer que é só imposição.”*

Vale destacar que Elisa trabalhou em uma escola, que possui relação com a Opus Dei, na qual as aulas para meninos e meninas ocorrem separadamente. A justificativa da escola é que por condições biológicas, meninos e meninas aprendem de forma diferente. Muitos dos seus argumentos são fruto do aprendizado que obteve nessa instituição, ainda que tenha estudado o oposto nas aulas de Pedagogia.

Marina parece caminhar para uma compreensão sobre o gênero como construção social. Justificou a maioria feminina no curso desta forma: *“Porque na sociedade nossa, as mulheres que cuidam das crianças e não os homens, acho que tem a ver com a questão do cuidado, ser destinado às mulheres e não aos homens”*. Identificou rapidamente o estereótipo da família tradicional na imagem apresentada e descartou seu uso. Afirmou que não interferiria no caso do menino só querer usar fantasias femininas e soube identificar o receio dos extremistas apresentados na reportagem lida, por relacionarem igualdade de gênero com “ensino da homossexualidade”, com o que ela fortemente discordou. Mas, é na questão da homossexualidade que a visão religiosa dela se mostra evidente, o que barra sua compreensão preliminarmente construída:

“A gente acredita assim, por exemplo, tanto o homossexual como qualquer outra pessoa que não conhece a Cristo ainda, por exemplo, e daí faz um monte de coisa que não agrada a Deus, não somente o ato sexual dos homossexuais, mas a questão de mentir, a questão de roubar, a questão de se você vende com um preço exorbitante e tá ganhando em cima, todas essas coisas, a gente acredita que a partir do momento que você encontra Cristo, aí você não vai mais fazer isso, por exemplo, isso são pecados, né? (...) então se a pessoa, quando aceita Cristo ela se arrepende e quando ela toma a decisão, por exemplo, do Batismo, isso simboliza a questão de você deixar seus atos passados, essas questões todas de viver uma vida mundana e você nasce de novo espiritualmente e vai viver uma vida para Cristo.” (Marina)

É um claro exemplo, então, de como o conteúdo religioso orienta condutas e interfere ou convive com o aprendizado de futuras professoras. Vale dizer que essa explicação de Marina é bastante frequente no meio religioso que diz aceitar homossexuais: aceita-se a pessoa, mas não seu ato sexual com pessoas do mesmo sexo. Não está sendo afirmado aqui que toda pessoa religiosa teria essa visão sobre relações de gênero e homossexualidade, por exemplo, mas as alunas aqui entrevistadas afirmaram que seus posicionamentos são baseados na formação religiosa que tiveram.

No entanto Sofia, a aluna não religiosa, trouxe elementos que tornam mais clara a influência religiosa na formação de suas colegas. Além de trazer mais detalhes históricos para tentar explicar a maioria feminina no curso, em vários momentos da entrevista, Sofia tentava buscar auxílio no que aprendeu em diversas disciplinas para construir suas respostas. Sobre construção social do gênero explicou:

“A gente estudou bastante Guacira Lopes Louro e Judith Butler, que a gente começa discutindo o papel da mulher na sociedade, a Guacira fala da mulher na educação e a Judith Butler fala da desconstrução do binarismo, né, do gênero, então, acho que vai um pouquinho mais a fundo, talvez, do que a discussão igualitária, relação igualitária de gênero” (Sofia).

Vale destacar que as alunas aqui entrevistadas tiveram aulas com os mesmos professores e que, portanto, esse conteúdo foi discutido com todas, mas apenas Sofia lembrou-se dele. Um relato de um fato que ocorreu em aula, entretanto, é mais revelador de como ocorre essa interface entre formação universitária e religiosa nas alunas do curso. Sofia relatou como ocorreu um seminário em uma das aulas de Sociologia da Educação:

“Eu e uma colega apresentamos sobre movimento LGBT. E a gente tinha umas 15 pessoas na sala, e metade da turma, foram 4 horas a gente discutindo aquilo, e a gente sabia que a gente tinha que pegar não só sobre a história do movimento, mas dizer o que é preconceito, né, com homossexuais, lésbicas, transsexuais. E uma boa parte da

turma passou as 4 horas de cabeça baixa na mesa. Não discutiram, ninguém abriu a boca pra falar nada, mas também não estavam ali” (Sofia).

Assim, tudo leva a crer que os exemplos aqui descritos podem trazer pistas sobre o processo de socialização profissional durante a formação inicial para a docência. Frente a agentes socializadores diversos e, no recorte aqui apresentado, não complementares entre si, as normas de comportamento e condutas veiculadas pelas diferentes religiões têm um peso maior e definem o que pode ser incorporado e o que não pode durante a formação docente veiculada pelo curso de pedagogia. Em algumas situações, houve espaço para construção de um pensamento mais crítico, como a necessidade de igualdade entre homens e mulheres. Mas esse pensamento mais crítico é acionado dentro dos limites do que já é convencionalmente mais aceito. Para questões mais polêmicas, o aprendizado ocorre no limite do que suas crenças permitem, constituindo assim, um habitus com disposições híbridas, ou seja, ora seculares ora religiosas.

Outro ponto a ser destacado é que a trajetória anterior ao curso também tem seu peso nesse processo e pode potencializar informações esparsas recebidas em diferentes disciplinas, como ocorreu com Sofia, ou, ao contrário, filtrar conteúdos considerados inadequados, como ocorreu com as demais alunas.

Ou seja, socialização de gênero, como diria Bourdieu (2007) é produto de um trabalho de construção simbólica resultante de um lento e longo processo de socialização difusa, de forma a diferenciar habitus masculino e habitus feminino e hexis corporal também distintas. Deste processo, decorre a naturalização de relações de dominação na medida em que tais relações são reconhecidas como legítimas. A esse respeito, Setton e Vianna (2014) afirmam que o aprendizado das disposições de gênero ocorre desde a socialização primária, ainda na família, de forma insensível e muitas vezes em situações não formais e não intencionais. Mas, elencam também a escola, a religião e a mídia como veiculadores e legitimadores dessas disposições. Tal processo, segundo Bourdieu (2007) tem na Família, Igreja e Escola as principais instituições de reprodução das estruturas de relações de dominação masculina. É no interior da família que se apresenta, por exemplo, como legítima a divisão sexual do trabalho baseada no par de oposição forte/fraco. Como um esforço complementar, a igreja, por sua vez, veicula uma “moral familiarista, notadamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres” (BOURDIEU, 2007, p.

103), por meio de seu discurso voltado à decência feminina. E, por fim, a instituição escolar participaria desse processo ao transmitir em sua cultura acadêmica ou em sua própria estrutura hierárquica, os pressupostos da representação patriarcal. *Habitus* femininos e masculinos são construídos e atuam, pois, como esquemas de ação e apreciação, auxiliam no julgamento do que é apropriado ou não para cada um, selecionando novas aprendizagens. É possível supor que a construção da noção da heterossexualidade monogâmica como legítima também encontra suas raízes nesse processo de construção social.

Breves considerações finais

Retomando os objetivos desta reflexão, buscou-se a partir do recorte relativo às questões de gênero, responder a duas questões: quais relações se estabelecem entre disposições religiosas e disposições pretensamente seculares veiculadas pelo curso de pedagogia? Em que medida disposições religiosas interferem no aprendizado e na prática de futuros professores?

Ainda que de maneira não exaustiva, acredita-se que os dados aqui apresentados demonstraram facetas do processo de socialização profissional para a docência durante a formação inicial, por meio da análise das falas de alunas do curso. Observou-se que a trajetória anterior ao curso tem forte peso, assim como relações de amizade construídas ao longo do curso são capazes de influenciar na construção de disposições de *habitus*, distinguindo semelhantes e atuando como elementos de distinções. Além disso, o conteúdo religioso é forte e seleciona aprendizagens consideradas apropriadas ou não, possibilitando a constituição de um conjunto de disposições híbridas de *habitus*, neste caso específico, ora seculares, ora religiosas, que orientará futuros professores em sala de aula na condução do trabalho com seus alunos e alunas.

Considerando que um primeiro passo para a superação de uma situação indesejável é o seu reconhecimento, acredita-se que isso aqui foi feito. Não há como negar o avanço de setores fundamentalistas em nossa sociedade, não há como negar que vivemos um processo de secularização relativa. Em se tratando de formação de professores e de direitos humanos historicamente negados a uma minoria, com o recorte aqui apresentado nas questões de gênero, recomenda-se que essa discussão possa fazer parte de forma mais consistente nos cursos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, há que se reconhecer que os estudantes chegam a tais cursos

com uma trajetória que conduz a aprendizados, selecionando alguns e valorizando outros. Nesse sentido, é urgente que mais pesquisas ocorram no sentido de indicar pistas para uma educação/formação mais eficaz e potencialmente transformadora em busca de uma tolerância para com as diferenças.

Referências Bibliográficas

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

BERGER, P. L. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, v. 21, pp. 09-23, 2000.

_____. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulus, 2012.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003, p.39-72.

_____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a, p. 27-98.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2004b, p. 13-33.

_____. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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

CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**. Vol.34, num. 124. Jul-Set. p. 925-941, 2013.

NEGRÃO, L. N. Nem “jardim encantado”, nem “clube dos intelectuais desencantados”. **RBCS**, v. 20, n. 59, p.23-36, 2005.

PIERUCCI, A. F. . Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião. **Novos estudos CEBRAP**, n. 49, p.99-117, 1997.

_____. “Bye bye, Brasil – O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, p. 17-28, 2004.

_____. Religião como solvente – uma aula. **Novos estudos CEBRAP**, n. 75, p. 111 – 127, 2006.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade. **Cadernos CERU**, série 2, v. 19, n. 2, p.71-92, 2008.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira da Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002a.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 01, p. 107-116, 2002b.

_____. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, série 2, v. 19, n. 2, dezembro, p. 15-25, 2008.

SETTON, M. & VIANNA, C. (2014). Socialização de Gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In L. Gomes & M. dos Reis. (Orgs.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Attar Editorial, 2014, p. 34-65.

VALENTE, G. A. Pluralidade religiosa e religião no ambiente escolar. In: GHANEM, E. & NEIRA, M. G. (orgs) **Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas**. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2014, p. 79-99.